



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO NO ESTADO NOVO

RAÍZES

CONCEPÇÕES

DESDOBRAMENTOS

Célio da Cunha

Dissertação de Mestrado

A EDUCAÇÃO NO ESTADO NOVO

Raízes

Concepções

Desdobramentos

Célio da Cunha

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

julho/1979

Esta dissertação foi orientada, lida e aprovada pela Comissão de Dissertação do(a) candidato(a) e aceita como parte dos requisitos da Universidade de Brasília para a obtenção do grau de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Área de Concentração

A EDUCAÇÃO NO ESTADO NOVO

Título da Dissertação

Raízes

Concepções

Desdobramentos

Célio da Cunha

Candidato (a)

Teoria e Fundamentos

Departamento

Comissão:

Raimundo Valnir Cavalcante Chagas
Raimundo Valnir Cavalcante Chagas *Orientador*

P. José Vieira de Vasconcellos
P. José Vieira de Vasconcellos

Paulo Vicente Guimarães
Paulo Vicente Guimarães

Brasília, 03/07/79

Data

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Valnir Chagas, que orientou este trabalho dentro do melhor estilo crítico-constructivo. Ao Professor Pe. José Vieira de Vasconcellos, pela leitura atenta, perspicaz e pelas ponderações feitas. Ao Professor Paulo Vicente Guimarães, que me incentivou a iniciar o curso.

Aos que fazem a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, o reconhecimento pelo clima de seriedade acadêmica e pela fidelidade à idéia de desenvolver uma autêntica educação brasileira.

À Nívia Eulália dos Santos, pelo paciente trabalho de datilografia dos originais.

RESUMO

A intensão principal deste trabalho foi a de proceder a uma análise da educação no período compreendido pela vigência do Estado Novo, mas que estivesse conectada, de um lado, com os fatos político, econômico-social e cultural e, de outro, com o comportamento do setor educacional na fase imediatamente anterior. Com base nessa orientação, procuramos no primeiro capítulo, que levou o título Da República Velha ao Estado Novo, apresentar um quadro evolutivo das mutações ocorridas naqueles setores antes e depois da revolução de outubro de 1930.

No segundo capítulo - A Nova Consciência Educacional - fizemos um exame do movimento de renovação educacional, que teve início logo após o término da primeira guerra mundial, dando destaque às reformas pioneiras empreendidas a nível estadual, e bem assim, ao histórico debate que se travou, sobretudo de 1930 a 1935, entre católicos e pioneiros.

No terceiro capítulo - Homens e Tendências - selecionamos seis representantes que pudessem traduzir o pensamento do Estado Novo, com indicações da posição de cada um deles.

Descrevemos, em seguida, As Reformas Educacionais do Estado Novo, título do quarto capítulo, onde se procurou expor e comentar as reformas do ensino industrial, secundário, comercial, primário, normal e agrícola, bem como as modificações

introduzidas no ensino superior.

No último capítulo - Significado e Alcance - foi feito um exame crítico da educação no Estado Novo, explicitando-se as principais conclusões do estudo. Essas conclusões sugerem que o Estado Novo foi, ao mesmo tempo, inovador e conservador em matéria de educação. De um lado, deu relevo ao ensino técnico-profissional e, de outro, manteve a escola secundária no ápice do sistema de ensino de 2º grau. Sugerem ainda que o período compreendido pela vigência da Constituição de 37, deixou de lado inúmeras idéias inovadoras que haviam sido geradas pelo movimento de renovação educacional dos pioneiros.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to undertake an analysis of education during the "New State" period (the 1937 Constitution). On one hand, such analysis includes the political, socio- economical and cultural aspects of the period and on the other, it focus its attention upon the tendencies of the preceding period.

Based on this orientation, the first chapter, "From the Old Republic to the New State" presents the evolution of the changes which took place in the political, socio - economical and cultural sectors before and after the 1930 revolution. The second chapter - "The New Educational Conscience" includes an analysis of the educational renewal movement, which started soon after the end of the First World War. Here, emphasis is given to the pioneer reforms, at the state level as well as to the historical debate undertaken between catholics and pioneers, mainly from 1930 to 1935.

In the third chapter, "Men and Tendencies" , we present six men whose ideas translate the thought of the "New State", indicating each one's positions.

"The New State Educational Reforms" (fourth chapter) presents and also comments the reforms introduced into the industrial, commercial, agricultural, elementary, normal, high school and higher education.

In the last chapter, "Meaning and Scope", a critical appraisal of the "New State" education is attempted and the main conclusions are drawn.

These conclusions suggest that the "New State" was at the same time innovative and conservative on educational matters. While putting emphasis on technical-professional education, it kept academic secondary education as the "height" of the high school level. The conclusions also suggest that during the period in which the 1937 Constitution was in effect, many innovative ideas generated by the pioneers of the educational renewal movement were overlooked.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1

Capítulos

I. DA REPÚBLICA VELHA AO ESTADO NOVO 6

1. Mudanças no Panorama Político 6

2. Transformações Econômico-Sociais 28

3. As Mutações Culturais 42

II. A NOVA CONSCIÊNCIA EDUCACIONAL..... 71

1. Em Busca de Novos Horizontes 71

2. Esperanças e Incertezas 87

3. A Grande Polêmica 95

III. HOMENS E TENDÊNCIAS 127

1. Francisco Campos 128

2. Azevedo Amaral 134

3. Lourenço Filho 140

4. Leonel Franca 145

5. Gustavo Capanema 149

6. Getúlio Vargas 153

IV. AS REFORMAS EDUCACIONAIS DO ESTADO NOVO..... 165

1. Ensino Industrial 166

2. Ensino Secundário 173

3. Ensino Comercial 179

4. Ensino Primário 183

5. Ensino Normal 187

6. Ensino Agrícola 192

7. Ensino Superior e Outras Realizações..... 194

V. SIGNIFICADO E ALCANCE	201
RESUMO E DESTAQUES	234
BIBLIOGRAFIA	243

INTRODUÇÃO

A idéia de um estudo sobre a educação brasileira em sua fase estadonovista nasceu, de um lado, da carência de trabalho a esse respeito e, de outro, da importância que sempre julgamos ter esse período para uma compreensão mais abrangente da situação atual da educação no país.

O Estado Novo tem sido razoavelmente investigado em seus aspectos políticos, econômicos e sociais. O historiador que mais o estudou foi, indiscutivelmente, Edgard Carone. Uma observação deste autor ajudou a nossa decisão de empreender tal tarefa: "Curioso é o fato de o Estado Novo ser o alicerce do Brasil atual. Apesar de os 'milagreiros da revolução de 1930' proclamarem que foi ele o responsável por todo o processo de hoje, que representa a supremacia da burguesia sobre as oligarquias agrárias, a vitória da indústria sobre a agricultura, a hegemonia da cidade sobre o campo etc., na verdade, todo o processo de mudança social se dá, principalmente, durante o Estado Novo".

Esta interpretação, derivada para o setor educacional, fez surgir a primeira colocação do problema. Admitindo-se a tese de que as mudanças sociais ocorridas durante o Estado Novo são fundamentais para a compreensão do Brasil de hoje, em que medida as reformas desse período possuem idêntica importância em relação ao setor educacional?

Em leituras anteriores a esse trabalho, sempre nos chamou atenção a frequência com que o Estado Novo é rotulado de fascista. Ora, um estado fascista leva a uma educação fascista. Contudo, como se explicaria a presença no Estado Novo de ponderável parcela da inteligência nacional? Homens como Portinari, Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Mário de Andrade, Vilalobos, Cassiano Ricardo, Drummond de Andrade, Lourenço Filho, N. Werneck Sodré e tantos outros não colaboraram, direta ou indiretamente, com o novo regime?

Por outro lado, alguns intelectuais ligados ao Estado Novo, como Azevedo Amaral e Francisco Campos, tentaram estabelecer-lhe uma ideologia que não se identificasse nem com o fascismo, nem com o liberalismo, que esses ideólogos consideravam ultrapassado. E parece tê-lo conseguido ao nível de diplomas legais, de que são exemplos a Constituição outorgada em 1937 e inúmeros atos centralizadores e cerceadores subsequentes. Além disso, registram-se no Estado Novo alguns comportamentos muito ao gosto do fascismo que Graciliano Ramos relata em suas Memórias do Cárcere. Daí se seguirá uma outra pergunta. Até que ponto o setor educacional compactuou com essas tendências autoritárias? Ou ainda: Até que ponto existe coerência entre as formulações doutrinárias e as reformas empreendidas?

Para haver uma aliança dos intelectuais com o Estado Novo, alguma razão deveria existir. Afirmar que houve cooptação, para usar um vocábulo da moda, é uma explicação dema

siadamente simples para ser crível. Em tese, é difícil acreditar numa adesão oportunista e irrefletida de um grupo de intelectuais reconhecidamente de vanguarda.

Uma outra questão refere-se ao fato de o Estado Novo ter chamado a colaborar no setor cultural pessoas das mais expressivas e, no setor educacional, ter deixado de lado eminentes educadores. Como explicar essa discrepância? Além disso, como explicar a continuidade da educação concebida no Estado Novo, mesmo após a sua extinção?

Do ponto de vista pedagógico, o país tinha vivido, a partir da década de 20, um admirável movimento de renovação educacional que, inspirado nos ideais de uma Escola Nova, abriria outros horizontes para a educação brasileira. No entanto, à medida que se aproximava o Estado Novo, arrefecia-se o ânimo desse movimento até interromper-se com a Carta autoritária de 1937. Ao invés de uma pedagogia centrada no indivíduo, preferiu o Estado Novo uma pedagogia autoritária de acordo com os parâmetros da nova ordem?

Um outro aspecto que procuraremos verificar neste trabalho refere-se ao binômio educação clássica-educação científica na reforma do ensino secundário de 1942. Partiremos então da tese de que a doutrina dessa reforma, exposta na exposição de motivos de Gustavo Capanema, tomou, na prática, um rumo diferente, porquanto haveriam de predominar, daí em diante, os estudos

científicos em detrimento dos estudos clássicos.

Tentaremos ainda lançar alguns indicadores para explicar o motivo da longa ressonância das reformas empreendidas durante o Estado Novo, partindo do pressuposto da continuidade de sua ideologia mesmo após a queda de Vargas, em 1945.

Plano de Trabalho

Na primeira parte deste estudo, procuraremos caracterizar a sociedade brasileira em seus aspectos políticos, econômico-sociais e culturais, partindo da Velha República até chegar ao Estado Novo. Como isso, teremos um quadro dos principais fatos que antecederam a revolução de 30 e, bem assim, seu progressivo desdobramento no regime totalitário de 1937.

Na segunda parte, traçaremos o esboço histórico da nova consciência educacional no Brasil, que se iniciaria logo após a primeira guerra, passando pelo célebre Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e pela concomitante polêmica entre escolanovistas e católicos, até chegar a criação do Estado Novo. A caracterização desse movimento renovador nos permitirá compreender melhor o comportamento do setor educacional no período em estudo.

Numa terceira parte, procura-se-á caracterizar o pensamento político-social e o pensamento educacional do Estado Novo, tomando com referência homens do governo e os princi

pais ideólogos e educadores que estiveram envolvidos no objetivo da nova ordem social. Essa caracterização doutrinária ensejará verificar até que ponto o sistema educacional esteve comprometido com ela.

Na quarta parte, descreveremos e comentaremos as reformas educacionais, tanto as que foram promulgadas quanto as que foram elaboradas no período considerado, de forma a permitir que elas sejam cotejadas com os dados anteriores.

Por último, na quinta parte, será feito um exame crítico dessas reformas, comparando-as ora com os fatos apresentados nas duas primeiras partes, ora com a doutrina do Estado Novo, objeto do terceiro capítulo.

Dessa análise, acreditamos, poder-se-ão extrair conclusões que respondam ou subsidiem as indagações feitas no início desta introdução e, bem assim, outras que decorrem naturalmente de um estudo desta natureza que, por ser polêmico, deve ter uma metodologia aberta.

CAPÍTULO I

DA REPÚBLICA VELHA AO ESTADO NOVO1. Mudanças no Panorama Político

Para se compreender o alcance e o significado das transformações políticas que ocorrem em consequência da revolução de 30 e do início da era getulista, é preciso retroagir um pouco para verificar o tipo de relações políticas predominantes na Primeira República. Esta fase de nossa história tem sido razoavelmente estudada. Não sem razão, pois foi nela que se desenvolveu o sistema "coronelista" que iria marcar durante décadas a vida política do interior do país. Autores como Vitor Nunes Leal, Maria Izaura Pereira de Queiróz, Marcos Vinícios Vilaça e Roberto Cavalcanti de Albuquerque têm apresentado contribuições de relevo sobre a influência do "coronel", a base de seu poder e a amplitude de sua atuação.

Foi com a criação da Guarda Nacional em 1831, que a patente de "coronel" começou a ser expedida a pessoas de prestígio e poder econômico em suas localidades. A patente de "coronel" representava, de um lado, a consolidação da liderança local e, de outro, implicava num compromisso com o poder central. Através da liderança concedida, o "coronel" ampliava o seu raio de ação, devendo em contra-partida, sujeitar-se aos interesses e conveniências do poder público dominante. Todavia, é preciso distinguir o "coronelismo" que alcançou o seu ponto mais alto na Re

pública Velha, do patriarcalismo colonial, pois enquanto este concentrava poder no grupo parental, aquele pressupunha, ao contrário, a decadência do poder privado (1), mas, se fortalecia pela relação de compromisso com o poder público.

Embora o sistema "coronelistá" minguasse ainda mais a incipiente autonomia municipal, o fato é que a Primeira República, com a incorporação "ã cidadania ativa de um volumoso contingente de eleitores incapacitados para o consciente desempenho de sua missão política, vinculou os detentores de poder público, em larga medida, aos condutores daquele rebanho eleitoral"(2), que eram os "coronéis".

O "coronel" tinha o voto e o governo precisava desse voto. A conhecida "política dos governadores", uma das características políticas da República Velha, teve no "coronelismo" o seu principal ponto de apoio.

A "política dos governadores" repousava num acordo entre o poder público estadual e os "coronéis", com vantagem para ambas as partes. A nível do poder público, favorecia o fortalecimento de oligarquias estaduais; a nível municipal, vitalizava a figura do "coronel".

Este tipo de estrutura política minimizava o papel do Presidente da República, que ficava muitas vezes sem forças para uma atuação direta nos estados. A ação do governo federal só seria viável na medida em que não conflitasse com os interesses das oligarquias estaduais. Os militares estavam nos quartéis, sem participação ativa em assuntos políticos. Muitos líde-

res civis defendiam esse tipo de postura militar. Argumentava-se que o exército não deveria ter outra posição. Seu papel era preservar as instituições. No entanto, há muito que o exército se preocupava com os desmandos e o comportamento retrógrado das oligarquias estaduais.

A certa altura, militares como Hermes da Fonseca e Deodoro, decidem voltar ao cenário para a "obra de regeneração política". "As situações políticas passam, o exército fica" dizia o Mal. Hermes da Fonseca. A insatisfação militar crescia. Determinados segmentos da sociedade civil, também descontentes com a situação do país, levantaram a voz. O liberal Rui Barbosa, por exemplo, queria salvar a república por meio da atividade militar, como último recurso. Na observação de Faoro, "era preciso libertar o homem do interior do coronel, os estados das oligarquias, em movimento antitradicional" (3).

O primeiro brado de insurreição contra a velha ordem patriarcal rural haveria de ser dado, não pelos velhos generais e marechais, nem tão pouco pela embrionária classe média ou operária, mas, pelos tenentes. O movimento tenentista de 1922, reeditado em 1924, anuncia a revolução de 30. Os tenentes tinham consciência da fragilidade das instituições políticas vigentes, incapazes de atenderem os anseios do povo. Perceberam que seria ilógico o exército ficar ao lado do governo, cujos interesses conflitavam com os da nação.

Os oito anos que se seguem ao movimento dos tenentes servem apenas para aumentar a descrença em relação ao qua

dro social existente. As tentativas restauradoras de Arthur Bernardes e Washington Luiz não surtem efeito. A República Velha ' perdera o vigor de décadas anteriores. Entrara no seu ocaso.

A situação da economia brasileira era outra. O sistema coronelista perdia terreno para o processo crescente de urbanização-industrialização. O crescimento do eleitorado urbano, a crise do café, a melhoria dos meios de comunicação entre a zona rural e a urbana foram alguns dos fatores que contribuíram para a corrosão do compromisso "coronelista". A Velha República já era incompatível com os anseios da nova geração de políticos, militares, intelectuais e de diversos outros segmentos da sociedade.

Washington Luiz, político austero e inflexível, não mediu esforços para fazer outro paulista Presidente. E dava a impressão de tê-lo conseguido com a eleição de Júlio Prestes. Mas a vez era de Minas Gerais... A essa altura, no entanto, os políticos mineiros, insatisfeitos com o rompimento do acordo de revezamento entre São Paulo e Minas na presidência, já estavam aliados aos políticos gaúchos, também descontentes como o monopólio de paulistas e mineiros nos destinos políticos do país. A Aliança Liberal, partido que lançara a candidatura de Vargas à Presidência, não concordou com os resultados da eleição que deu vitória a Prestes, denunciando fraude na contagem dos votos. Getúlio Vargas, o candidato derrotado, divulgou manifesto responsabilizando a legislação eleitoral pela burla na condução do processo eleitoral. A corrupção eleitoral já fora objeto de idênticas denúncias e reclamações em eleições anteriores. E não havia passado disso.

A conjuntura político-econômica de 1930 não era mais a mesma de anos anteriores, sublinha-se. Ou como diz Faoro: "1922 leva a 1930, numa trajetória necessária. Mas 1922 não é 1930, nem a revolução está nas revoltas militares. Nesse curso de oito anos, alimentado por lenta desintegração, as defesas ideológicas do regime republicano perderam a consistência. A glória sonhada pelos propagandistas, as utopias dos extremados e o federalismo dos homens práticos convertem-se, na consciência geral, em instituições odiosas" (4). Forma-se uma consciência revolucionária. Alguns ainda hesitavam, como Borges de Medeiros (Rio Grande do Sul) e Antônio Carlos (Minas Gerais). A insatisfação aumentava, estimulada por próceres mais radicais da Aliança Liberal e pelos jovens tenentes. Um acontecimento inesperado - o assassinato de João Pessoa, ex-candidato à vice-presidência, por elemento ligado à situação, era o rastilho que estava faltando. E a revolta é marcada para 3 de outubro de 1930. Nesse dia teve início a trajetória de um dos homens mais astutos e inteligentes que o Brasil já teve - Getúlio Vargas.

A ascensão de Vargas ao poder inaugurava uma nova etapa na história brasileira. A surpreendente habilidade política de Getúlio, figura central das mudanças que caracterizam esse novo período, só recentemente vem sendo objeto de estudos analíticos e mais desapassionados. Dentro dos objetivos propostos para esse estudo, não se pretende empreender uma análise da era getulista, mas apenas destacar alguns aspectos necessários ao escopo principal desse trabalho.

As forças que levaram Vargas ao poder em 1930 eram heterogêneas, não possuindo um ideário comum. Essa coalizão de grupos heterogêneos, que fizeram a revolução, explica em parte as oscilações do comportamento de Getúlio, que para se sustentar no poder teve de fazer concessões a todas elas, em grau diretamente proporcional às contribuições que cada uma poderia dar para a manutenção de sua liderança.

De um lado, haviam os constitucionalistas que defendiam um governo liberal, eleições livres e liberdades civis. Esse grupo era representado, sobretudo, pelo Partido Democrático de São Paulo. De outro, o dos nacionalistas "semi-autoritários", que eram os tenentes.

Os tenentes, anota Boris Fausto, defendiam uma doutrina mais radical, propondo a nacionalização de bancos estrangeiros, exploração de recursos minerais, extinção do latifúndio, instituição do salário mínimo, proteção ao trabalho do menor, diminuição da jornada de trabalho. Não queriam eleições e defendiam a continuidade da ditadura para a concretização do que preconizavam (5). Chegaram até mesmo a fundar o Clube 3 de Outubro, do qual participavam civis da mesma linha de pensamento. A posição dos tenentes não era bem vista pelos constitucionalistas, e a designação de João Alberto, um tenente, como interventor em São Paulo teve péssima repercussão no Partido Democrático de São Paulo, que aos poucos foi sendo marginalizado. A rebelião de 1932 é consequência desse alijamento dos liberais paulistas. Nela

tomam parte não apenas a burguesia industrial e comercial de São Paulo, como a chamada "aristocracia do café", setor ligado ao antigo regime.

Skidmore distingue mais três grupos, que chama de partidários "não revolucionários" da revolução de 30. Primeiramente os militares ressentidos com as medidas de pouco alcance social da República Velha e com a falta de maiores verbas para o equipamento das forças armadas, assim como, com o fato de, constantemente, servirem de apoio aos governos eleitos. Esse grupo dos militares não deve ser confundido com o dos tenentes, que eram radicais e possuíam idéias diferentes. O grupo dos militares era representado, regra geral, pelos oficiais comandantes, tipo Tasso Fragoso. O segundo grupo era constituído pelos plantadores de café, que não admitiam a queda do preço desse produto no mercado internacional. Por último, o terceiro grupo, representado por políticos dissidentes das oligarquias estaduais, que discordavam de outro paulista na presidência. No fundo, esse grupo não desejava mudanças de base. Queria apenas os mesmos privilégios dos que estavam no poder. Na medida em que foi usada por Vargas, assegura a continuidade de muitas práticas da República Velha após 1930 (6). Segundo Azevedo Amaral, Vargas utilizou os dissidentes das oligarquias estaduais para contrabalançar a pressão dos reformadores radicais (7). É importante observar que a esse tempo não existia nenhum grupo de expressão política oriun-

do dos setores operários ou camponeses, muito embora a preocupação com os comunistas constasse da pauta das principais lideranças políticas, provavelmente em decorrência do que se passava na Europa.

Foi nessa arena política que Vargas amadureceu e desenvolveu a sua habilidade de grande ator. O seu discurso de posse no Governo Provisório mostra a consciência que tinha da heterogeneidade de pensamento reinante e anuncia as regras do jogo: "No fundo e na forma, a Revolução escapou, por isso mesmo, ao exclusivismo de determinadas classes. Nem os elementos civis venceram as classes armadas, nem estas impuseram àqueles o fato consumado. Todas as categorias sociais, de alto a baixo, sem diferença de idade ou de sexo, comungaram em um idêntico pensamento fraterno e dominador: - a construção de uma Pátria nova, igualmente acolhedora para grandes e pequenos, aberta à colaboração de todos os seus filhos"(8).

Sua primeira providência foi, através de um decreto de novembro de 1930, institucionalizar o seu poder em todas as esferas, até que uma Assembléia Constituinte eleita pudesse reconstitucionalizar o país. Esse decreto confirma a dissolução do Congresso Nacional, Assembléias Legislativas Estaduais, Câmaras Municipais, e dá ao governo provisório a competência de nomear interventores e quaisquer outros tipos de funcionários públicos.

Tal concentração de poder, ausente no federalismo da República Velha, acirra a luta entre os elementos divergentes da coalizão revolucionária. Os constitucionalistas pressionam

por eleições diretas e imediatas, os tenentes preconizam medidas nacionalizadoras e querem a continuidade do governo revolucionário, sem eleições imediatas que poderiam prejudicar a obra de saneamento político e econômico. Vargas não desestimula as reivindicações desses grupos. Ao contrário, encoraja-as, procura atendê-las dentro de certas medidas de seu estilo de recuos e avanços. Utiliza alguns tenentes como interventores nos estados e promulga, em 1932, o novo código eleitoral em atendimento às exigências dos constitucionalistas liberais. O advento do código eleitoral suscita protesto veemente do setor tenentista. Vargas tenta apaziguar, afirmando que não haverá volta ao passado. Em São Paulo havia desconfianças. A designação de João Alberto, um estranho aos paulistas, somado ao protelamento das eleições, provocou o rompimento dos constitucionalistas de São Paulo com Getúlio. A seguir é organizada a Frente Única Paulista, com a participação até mesmo de forças antagônicas. Idêntico movimento se registra no Rio Grande do Sul e em Minas Gerais, todos de alguma forma insatisfeitos com o predomínio dos tenentes e com o retardamento das eleições. Getúlio, na sua política de concessões calculadas, anunciou as eleições para a Assembléia Constituinte, que não produziu efeitos diante do extremo regionalismo dos paulistas.

Nesse quadro, ocorreria o inevitável-a revolução paulista de 1932. Uma revolução cheia de nobres ideais democráticos, porém, defasada da conjuntura política. Por isso malogrou. O regionalismo e o separatismo dos paulistas tinham arrefeito os ânimos de mineiros e gaúchos, cujas lideranças provinham

de antigas oligarquias, o que ajudou a identificar a revolução como uma contra-revolução dos oligarcas. Mesmo assim, Vargas manteve a promessa feita, realizando as eleições para a Assembléia Constituinte em maio de 1933, além de autorizar o Banco do Brasil a cobrir despesas de bancos paulistas que haviam emitido bônus de guerra para financiar a revolução paulista.

Em 1934 é promulgada nova Constituição e Getúlio Vargas é eleito Presidente da República. Os constitucionalistas ' estão enfraquecidos e os tenentes já não têm tanta força. A dupla face de Getúlio materializa-se no hibridismo dessa constituição , que atende tanto os interesses dos constitucionalistas liberais (eleições livres, Tribunal Eleitoral) como o dos tenentes (dirigismo econômico, justiça do trabalho, previdência social, salário mínimo).

O período que vai de 1934 até o golpe de 1937 caracteriza-se pelo surgimento de novos ingredientes políticos. Acentua-se a manifestação da classe operária. Em 1935, é formada a Aliança Nacional Libertadora, que tinha como presidente honorário Luiz Carlos Prestes, congregando não apenas comunistas como muita gente da pequena burguesia. O processo marcha para a radicalização. A Aliança Nacional Libertadora coloca como bandeira de luta o combate ao latifúndio, nacionalização de empresas estrangeiras e o cancelamento de dívidas imperialistas. A radicalização é tanto de esquerda quanto de direita. O movimento integralista , liderado por Plínio Salgado e de inspiração fascista, ganha forças. Vargas procura tirar proveito da situação, manipulando ambos

os extremos, fazendo ver aos militares as inconveniências de uma "política aberta". Para conter os impulsos da Aliança Nacional Libertadora, forma-se a frente única oligárquica. "Liderado por São Paulo, com o beneplácito do governo federal e das camadas conservadoras, cria-se um instrumento legal para abafar todo protesto. A Lei de Segurança Nacional é a arma contra as manifestações operárias e da oposição, mas será, no futuro, a arma usada por Getúlio Vargas para derrubar certas alas da oligarquia, lideradas por São Paulo" (9).

Essa lei enseja vários protestos, inclusive de alguns setores militares, que através do General Guedes da Fountoura tenta derrubar Vargas. Este desmonta o esquema golpista, mediante a substituição de alguns oficiais que ocupavam postos-chave, inclusive o Ministro da Guerra Góes Monteiro. Em contrapartida, concede abono aos vencimentos militares, que há muito vinha sendo reclamado. Aproveita um discurso de Prestes, que atacava violentamente o seu governo, e usa a Lei de Segurança Nacional, fechando a Aliança Nacional Libertadora. A ala radical aliancista planeja levante armado. Mas o governo tem conhecimento dos preparativos. A revolução se inicia na cidade de Natal, porém, sendo logo esmagada. Diante dessa situação, os poderes de Vargas são aumentados, por solicitação sua ao Congresso.

Em 1936 começam os preparativos para a eleição presidencial, que deveria acontecer no início de 1938. A Constituição de 1934 não permitia a reeleição de Vargas. São Paulo lan

ça a candidatura de Armando de Sales Oliveira, constitucionalista liberal e governador bem sucedido. José Américo de Almeida será o outro candidato. Tenentista que fora, preconizava medidas nacionalistas semi-autoritárias. Vargas dava a impressão de simpatizar mais com a candidatura do romancista e político paraibano, embora não o declarasse publicamente. Adotava a "estratégia do despistamento, permitindo que se robustecesse a impressão de que José Américo era o candidato oficial, ao mesmo tempo que encorajando as especulações quanto à possibilidade de algum movimento de surpresa partido do palácio presidencial. Os integralistas esperavam em vão que Vargas esclarecesse a sua atitude e, finalmente, indicaram como candidato o seu líder Plínio Salgado em junho de 1937" (10).

Vargas temia a candidatura Sales Oliveira, que tinha o apoio de Flores da Cunha, governador do Rio Grande do Sul. Aparentemente, ele estimulava a campanha presidencial. No fundo adotava a técnica do duplo jogo, ou maquiavélica, como prefere alguns. Dotado a essa altura de amplos poderes que lhe conferira o Congresso, inicia uma série de intervenções, primeiramente em Mato Grosso, no Maranhão e no Distrito Federal, onde colocou pessoas de sua confiança. Depois no Rio Grande do Sul, estado que possuía uma malícia forte e que estava ao lado de Sales Oliveira. Deputados e senadores começam a desconfiar de suas intenções e em junho de 1937, recusam aprovar o estado de sítio pedido por êle. Mas Vargas adota nova estratégia. Simultaneamente dá liberdade a

vários prisioneiros políticos de esquerda e estimula a campanha presidencialista de Plínio Salgado, do que resultou inúmeras lutas de rua entre os camisas verdes e os provocadores de esquerda.

O desfecho da estratégia de Vargas se dá com o Plano Cohen, suposto plano de ação dos comunistas, cuja autoria é atribuída aos integralistas, como parte da estratégia para o golpe de estado de 1937. Finalmente, o discurso de Armando de Sales Oliveira no Congresso Nacional, no dia 9 de novembro de 1937, denunciando a existência de um pequeno grupo em torno do governo que quer a "prorrogação pacífica ou violenta do mandato presidencial", serve de estopim. No dia seguinte, tropas do exército cercam o Congresso, Getúlio reúne seu ministério e lê a nova Constituição que há muito vinha sendo preparada por Francisco Campos.

Para escrever sobre o Estado Novo, é oportuno começar com a advertência de Carone: "O Estado Novo é um período não estudado, sendo conhecido e mistificado por alguns aspectos negativos: é a II Guerra Mundial, é a censura, é a tortura, é a personalidade de Getúlio Vargas, são as negociatas... Mais do que outros momentos de nossa história contemporânea, o Estado Novo aparece como uma época nebulosa, onde a ação nefanda de seus dirigentes o tornam um dos mais obscuros e obscurantistas da história do Brasil. Curioso é o fato de que uma das fases mais recentes de nossa vida seja a mais desconhecida de todas. Além da falta de estudos sobre a época, no entanto, existem outros fatores que explicam a força do mito: é forte a oposição de uma parte da oligarquia con

tra Getúlio Vargas e são os dessa oligarquia que lideram parte da política após a queda do Estado Novo. Entre tais grupos se encontra grande número de intelectuais e políticos de nível e sua ação demolidora contra Getúlio Vargas é grande e contínua, o que marca posição negativista à sua obra e ao sentido que tomou. Por sua vez, os partidários de Getúlio Vargas tentaram criar idéia mística sobre o ditador, ou nunca se preocuparam em defender a sua obra, ou nunca compreenderam o verdadeiro alcance de suas realizações. Assim, a imagem que ficou é a mais obscura e negativista, devido à incapacidade de uns e aos ataques malévolos e políticos dos outros" (11).

Pouco mais de quatro décadas nos separam do advento do Estado Novo, tempo insuficiente para colocações mais serenas. A maioria dos historiadores desse período possui de alguma forma ligações, positivas ou negativas, com tal fase.

O golpe de estado de 1937 centraliza em Vargas todo o poder da nação. Ele tinha consciência disso. "Tenho suficiente experiência, dizia Getúlio no discurso de 10 de novembro, das asperezas do poder para deixar-me seduzir pelas suas exterioridades e satisfações de caráter pessoal. Jamais concordaria, por isso, em permanecer à frente dos negócios públicos se tivesse de ceder quotidianamente às mesquinhas injunções da acomodação política, sem a certeza de poder trabalhar, com real proveito, pelo maior bem da coletividade"(12). Vargas nunca teve partidos. Por

isso mesmo, o advento do Estado Novo não representa a vitória de um partido. Para os que se julgavam vitoriosos, não tardou a decepção, como é o caso dos integralistas, que chegaram a nutrir ' ilusão de que seriam a base do novo regime. O novo regime não tinha unidade doutrinária, ainda que muitos teóricos, como Francisco Campos e Azevedo Amaral, quisessem ver ele uma nova ordem social e política. "A carência de unidade e de estrutura ideológicas, escreve Sola, outro traço distintivo, não era compensada pelas afirmações de seus principais autores, que procuravam legitimá-lo em nome do programa e das reivindicações da revolução de 30: como se sabe, esta resultara de forças sociais, de expectativas e mesmas ideologias bastante díspares, e essa heterogeneidade se revelara logo em seguida sob a forma de divergências políticas: não podia, por isso, servir de referência unitária"(13).

Em documentos oficiais e em obras que procuraram teorizar o Estado Novo, às vezes se constata o que poderíamos chamar aqui de doutrina do Estado Novo. Na prática, estretanto, a conduta de Getúlio, múltíplice por excelência, "recuando aqui para recuperar alhures", fazia do Estado Novo um Estado híbrido. A composição do seu ministério atesta esse hibridismo. Francisco Campos, oligarça-autoritário, ocupa a pasta da justiça. Eurico Dutra no Ministério da Guerra e Filinto Muller como chefe da Polícia são simpatizantes do fascismo e do nazismo. Para contrabancar, Souza Costa na Fazenda, Gustavo Capanema na Educação e Oswaldo Aranha das Relações Exteriores, não se incluem entre os autoritários, sendo que a indicação de Oswaldo Aranha agradou os americanos. Assim, Vargas tinha representantes para todas as tendências,

no plano interno e externo. Por essa época, o nazi-fascismo europeu ganhava terreno. Através de um jogo duplo, Vargas soube tirar proveito da situação.

Na primeira fase do Estado Novo, Vargas se dedicou à consolidação do regime. No plano político-militar, Eurico Dutra e Goes Monteiro afastam os descontentes; nos estados, os governadores que haviam apoiado o golpe permanecem, sendo postos de lado os grupos de oposição; a burguesia industrial e comercial não faz oposição, porque foram beneficiados pela proibição de protestos e greves operárias. No âmbito da Igreja, houve algumas dissidências iniciais (D. Sebastião Leme, Padre Helder Câmara), porém, logo contornadas. O integralismo, não vendo suas pretensões atendidas, rompe com o novo regime e prepara um levante. O ataque integralista ao Palácio Guanabara não passou de uma noite e dele, Vargas saiu fortalecido, sendo aplaudido até pelos comunistas que, como se sabe, faziam forte oposição aos integralistas. De acordo com Carone, a derrota dos integralistas fez aumentar o prestígio de Vargas e, "entre 1938 e 1939, Getúlio Vargas recebe o fruto deste prestígio. Pela primeira vez após 1930 ele volta a São Paulo, onde as autoridades o recebem festivamente, com multidões o ovacionando nas ruas" (14).

Neutralizados ou isolados os grupos de oposição, Vargas irá cuidar de formalizar as bases de um Estado forte, um Estado apartidário, corporificado na sua pessoa. A Constituição dava plenos poderes a Vargas para fazer agora o que não tinha sido possível fazer nos anos anteriores. Através de um sistema admi

nistrativo-político, obtêm a centralização desejada, acabando com os últimos resíduos do estadualismo da República Velha. Os governadores são substituídos por interventores, meros executores de ordens vindas de cima. Criou-se o Departamento de Imprensa e Propaganda, com suas devidas réplicas a nível estadual sob o nome de Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda. O DIP e os DEIPs tinham a missão de centralizar, coordenar, orientar e supervisionar a propaganda nacional, interna ou externa, e servir permanentemente como elemento auxiliar de informação dos ministérios e entidades públicas e privadas, na parte que interessava à propaganda nacional, bem como, fazer a censura do teatro, do cinema, de funções recreativas e esportivas de qualquer natureza, da rádio-difusão, da literatura social e política, e de imprensa, quando a esta forem cominadas as penalidades previstas por lei. Instituiu o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) e os respectivos "daspinhos" em cada Estado. Tanto o DASP como os "daspinhos" surgiram como instrumentos de moralização administrativa. Num regime forte, o DASP acabou por se transformar num super-ministério. Dirigido por tecnocratas, marginalizava a influência política. Interventores e prefeitos a ele se submetiam. Leis e decretos estaduais, embora fossem da alçada do interventor, deveriam receber aprovação dos "daspinhos".

Os "daspinhos" tinham um enorme poder. As reclamações contra o interventor eram encaminhadas a ele, que após o devido exame, eram submetidas ao Presidente da República. Por esse processo, o interventor ficava sob permanente fiscalização, o que

significava que sua força era menor que a dos "daspinhos". Acresce que esse poder era maior ou menor conforme o interesse ou as simpatias do ditador. Nos estados onde o interventor possuísse ligações mais profundas com Vargas e se revelasse pessoa de confiança ir restrita, dava-se o contrário. De qualquer forma, a situação era inteiramente propícia ao pleno exercício da notável capacidade de manipulação de Getúlio, trunfo com o qual sempre contou e que sabia utilizar em horas certas, seja para neutralizar adversários, seja para transformar inimigos em amigos. O povo o admirava. Afinal, seu governo era autoritário, mas nacionalista. Ocupou inteligentemente um imenso espaço vazio, representado pela classe dos desprotegidos - operários, homens do campo, pequena burguesia, que durante a República Velha tinham sido totalmente esquecidos.

O esquema político administrativo de Vargas se apoiava num tripé: interventorias, departamentos administrativos, departamentos de propaganda, que êle capitaneava com tirocínio e habilidade. Para que haja paz e justiça social dizia a exposição de motivos do decreto de 2.12.1937, que extinguiu os partidos políticos, "o novo regime fundado em nome da Nação, para atender as suas aspirações e necessidades, deve estar em contato direto com o povo, sobrepondo-se às lutas partidárias de qualquer ordem, independendo da consulta de agrupamentos ou organizações ostensiva ou disfarçadamente destinada à conquista do poder público" (15). Não havia autonomia estadual, não havia partidos políticos e os seus ministros eram "auxiliares". Um regime altamente centralizado e

forte, onde as forças armadas exerciam o papel de fiador, foi o que Vargas fez. O discurso de Francisco Campos, quando da queima das bandeiras dos Estados, que simbolizavam o federalismo da República Velha, dá uma idéia mais precisa. Diante de uma grande bandeira nacional, falou o Ministro da Justiça, "tu és a única, porque só há um Brasil; em torno de ti, refaz agora a unidade do Brasil, a unidade de pensamento e ação, a unidade que se concretiza pela vontade e pelo coração..."(16).

A ação planejada do Departamento de Imprensa e Propaganda transformou Getúlio num mito. Na medida em que crescia o prestígio popular de Vargas, acentuava-se o trabalho do DIP, destacando publicamente as qualidades do chefe, suas virtudes pessoais, traços biográficos, colocando-o como o supremo defensor dos interesses do povo. O DIP cuidava também de promover os auxiliares de Vargas, mas em menor escala. O crescente fenômeno de urbanização-industrialização, que se acentuou a partir da década de 30, fez surgir um público novo constituído pela classe operária e classe média, que Getúlio atraiu para si. Este fato, favorecido pela conjuntura internacional de predominância de regimes fortes e de mitologização de seus chefes, somado ao talento de Vargas, colaboraram para a personificação do mito Getúlio, que diferia dos congêneres europeus. Vargas além disso conhecia a psicologia do brasileiro.

Skidmore relata como o jornalista John Gunther e o escritor Karl Loewenstein, que visitaram o Brasil durante o

Estado Novo, ficaram impressionados com a capacidade de Vargas em personificar o caráter nacional brasileiro, com o fascínio que exercia sobre as pessoas (17). Muitos o chamaram de maquiavélico. Osvaldo Orico conta que certa vez Getúlio, indagado com quem teria aprendido essa arte inigualável de conhecer os homens, teria respondido: tratando com eles. Conta ainda esse antigo colaborador de Vargas que o ditador, caminhando nas proximidades do Palácio do Rio Negro, encontrou-se com a filha de Aprígio dos Anjos e pediu a ela para seu pai lhe enviar um soneto. Aprígio, oportunista, não perdeu a ocasião, enviando a Vargas um soneto que dizia:

Nesta vida, o que vale é ter padrinho,

Quem o tiver, ressona descuidado.

Por não tê-lo jamais fui deputado:

- Doutor Getúlio, empregue o meu sobrinho.

Vargas ao ler o soneto, deu o seguinte despacho:

Como o poeta tem graça,

que a nomeação se faça.

A notícia chegou a repercutir até nos Estados Unidos, onde o ditador foi elogiado por dispensar tratamento tão fidalgo aos intelectuais (18).

Não só no plano interno, mas também no externo, Getúlio utilizou largamente as suas artimanhas, seus recuos e avanços estratégicos, a sua política de rodeios. No conflito internacional que se esboçava, não ignorava a importância da localização geográfica do Brasil. A constituição de 1937 foi elogiada por italianos e alemães e vista com reserva pelos americanos. An

te a posição dúbia do Brasil, aumentava a pressão americana. Dentro do governo brasileiro, havia homens como Dutra e Filinto Muller que simpatizavam com os países do Eixo, mas Oswaldo Aranha, ministro das Relações Exteriores, era porta-voz dos americanos. Getúlio esperava e observava o desenrolar dos acontecimentos.

Um dia após a invasão da Polônia pelos alemães, o Governo Federal decreta a neutralidade do Brasil, outra astúcia de Vargas para ganhar tempo. Isto foi em setembro de 1939. Logo após Vargas discursava, dizendo tudo, sem dizer nada. "Neutralidade não quer dizer passividade. A verdadeira atitude se traduz pela vigilância e isenção de ânimo em face de situações que não concorreremos para criar e nas quais não desejamos intervir"(19). Mas logo após a derrota da França, Vargas se define um pouco mais, não a ponto de configurar uma adesão, porém com o objetivo de tirar proveito do conflito. "Marchamos, dizia Vargas em junho de 1940, para um futuro diverso do quanto conhecíamos em matéria de organização econômica, social ou política, e sentimos que os velhos sistemas e fórmulas antiquadas entram em declínio. Não é, porém, como pretendem os pessimistas e os conservadores empedernidos, o fim da civilização, mas o início, tumultuoso, de uma era nova"(20). Um pouco antes, em maio de 1940, Getúlio havia informado ao Departamento de Estado americano que a Krupp alemã concordara em construir uma usina siderúrgica no Brasil. A reação americana foi imediata e, logo em setembro desse mesmo ano, saiu o empréstimo americano para a construção da Usina de Volta Redonda, aumentando ainda mais o prestígio de Vargas.

O afundamento de navios brasileiros por submarinos alemães levantara um grande clamor popular para a entrada do Brasil no conflito. Passeatas e comícios realizavam-se em quase todo o território nacional, num verdadeiro movimento de massas, exigindo a preservação da honra nacional. Os estudantes, através da União Nacional dos Estudantes (UNE), estavam à frente desse movimento. Ministros e outros elementos do governo pró-eixo perdiam terreno. Oswaldo Aranha, ao contrário, transformava-se em ídolo, campeão da democracia. Getúlio altera seu ministério, porém, mantendo o jogo duplo. No lugar de Filinto, entra um democrata para suavizar pressões e torturas; para o posto de Francisco Campos, êle desloca o até então Ministro do Trabalho, Alexandre Marcondes Filho; e para chefiar o DIP, é designado um oficial neutro. Finalmente, em agosto de 1943, o Brasil entrava na guerra.

A essa altura, Getúlio sentia que a vitória estava se definindo a favor dos países aliados. O fim do Estado Novo estava se aproximando. O Manifesto dos Mineiros de outubro de 1943 era indício dos mais claros. A vitória dos aliados seria a vitória da democracia. Sua visão de estadista iria mais uma vez prevalecer. Percebendo a importância do trabalhismo no processo eleitoral que fatalmente viria, Getúlio, através do seu ministro Alexandre Marcondes Filho estabeleceu as bases desse trabalhismo, mediante a criação de um inédito sistema de previdência médica aos trabalhadores, anunciado com grande pompa em A Hora do Brasil, programa radiofônico surgido em 1942. Procurou ainda reforçar o controle do Ministério do Trabalho sobre os sindi-

catos, dando origem ao "peleguismo", colocando lá seus agentes, os "pelêgos"...O desfecho dessa estratégia seria a organização do Partido Trabalhista Brasileiro para representar os interesses dos trabalhadores urbanos, "deitando os alicerces para sua volta triunfal em 1950".

Por fim, a pacífica queda de Vargas. Dutra na presidência, um colaborador de Getúlio. Fim do Estado Novo? Adverte um estudioso: Os estudos brasileiros de ciência política têm dado muita atenção, até o momento, à descontinuidade do que à continuidade entre o Estado Novo e o regime que se lhe seguiu. Visto que, de fato, a Constituição de 1946 estabeleceu normas e medidas para a instalação de uma estrutura democrática no País, dando ensejo a uma abertura do processo político nos dezoito anos subsequentes, ao observador mais descuidado a redemocratização pode parecer mais radical do que na realidade o foi (21).

2. Transformações Econômicas e Sociais

Durante a República Velha predominou, como vimos anteriormente, a oligarquia rural. Sua hegemonia se assentava na renda auferida de, pelo menos, quatro produtos agrícolas: o cacau, a borracha, o algodão e o café, com prevalência deste último. A exportação destes produtos garantia a receita para a importação de manufaturados, alguns necessários, outros para satisfazer veleidades de uma sociedade abastada, de vistas voltadas para os encantos europeus e de costas para o resto do Brasil. Essa república não era mesmo a sonhada por tantos idealistas, como Euclides da Cunha que, em fins do século XIX, denunciara em altos brados

essa anomalia social.

O café era o principal produto. Sendo Minas e São Paulo os maiores produtores, estes estados detinham o poder econômico e, por decorrência, também o político. A "política dos governadores" era na verdade uma política de mineiros e paulistas.

No início deste século surgiram os primeiros sintomas inquietadores da superprodução desse produto. O Brasil chegou a dominar mais de 70% do mercado mundial, favorecido que fora "por enfermidades, que praticamente destruíram os cafezais da ilha do Ceilão"(22). Dominando a oferta mundial, podia o Brasil assegurar a estabilidade de preços. E foi o que fizeram os plantadores de café, mediante a adoção de uma inteligente política de "reter parte da produção fora do mercado, isto é, para contrair artificialmente a oferta. Os estoques assim formados seriam mobilizados quando o mercado apresentasse mais resistência, vale dizer, quando a renda estivesse a altos níveis nos países importadores, ou serviriam para cobrir deficiências em anos de colheitas más"(23).

A manutenção dessa política só foi possível graças a empréstimos contraídos no exterior, que o governo federal teve de sustentar, pois durante a Primeira República o executivo federal não tinha forças para contrariar os interesses das oligarquias estaduais. As grandes linhas dessa política de valoriza

ção do café, foram estabelecidas no conhecido convênio de Taubaté, realizado em 1906.

A estabilidade de preços conseguida tornava rentáveis os investimentos em plantação de café. Os estoques aumentavam de ano para ano, pois os lucros auferidos eram reinvestidos em lavouras de café. "Dessa forma, o mecanismo de defesa da economia cafeeira era, em última instância, um processo de transferência para o futuro da solução de um problema que se tornaria cada vez mais grave" (24). A fragilidade da economia nacional era agravada em virtude de o país depender de empréstimos externos para garantir a retenção de estoques e, conseqüentemente, assegurar os interesses da aristocracia do café. Configurava-se um binômio anti-tético: poder e dependência. Ou seja, a garantia de preços dava aos fazendeiros de café o controle da economia interna, mas, ao mesmo tempo, expunha-se às exigências dos banqueiros internacionais. Nesse tipo de relacionamento, saíam vencendo os financiadores externos, "não apenas em termos de pagamento de serviço da dívida, mas através do progressivo controle do comércio exterior" (25).

A política imposta pelos plantadores de café prejudicava outros setores da economia. Contudo, os cafeicultores eram hegemônicos. Não havia uma classe, suficientemente delineada, capaz de lhes fazer oposição. Nos dois primeiros decênios da República Velha, o setor industrial era muito tênue. É certo que o advento da Primeira Guerra Mundial criou algumas condições favoráveis para a industrialização, mas, que não passou de um evento

episódico, continuando a predominância do setor agrário-exportador. Argumenta Boris Fausto que "a organização social da Primeira República é marcada pela predominância do setor agrário-exportador, pela inexistência de uma luta nítida de facções no interior da burguesia entre o setor agrário e o industrial, pela fraca integração nacional, com predominância do eixo São Paulo-Minas, pelo caráter secundário das oposições de classe, pois mesmo os grandes conflitos operários, como a greve geral de 1917, não chegaram a abalar os fundamentos do poder" (26).

Importa dizer no entanto que, se as greves operárias não chegaram a abalar os fundamentos do poder, pelo menos representavam um componente novo a inquietar a hegemonia das oligarquias estaduais. A Primeira Guerra, não há por que negá-lo, favoreceu "o aparecimento de um parque industrial que começa a ter um papel caracterizado no conjunto da economia brasileira (...)" (27). Esse parque industrial, incipiente e sem poder de competição com o setor agrário-exportador, pôde contar com um apreciável contingente de mão de obra, representado, de um lado, por trabalhadores que deixavam o campo e, de outro, por emigrantes europeus. Estes últimos eram portadores de uma consciência social amadurecida na velha Europa. Acentuando-se o processo de industrialização-urbanização no pós-guerra, o operariado urbano começa a ter algum significado. Na formação desse proletariado, predominou a ideologia anarquista (influência do emigrante europeu). As greves ocorridas no período de 1917 a 1920 denunciavam um clima de instabilidade social. "A maior parte de suas reivindicações, segundo Paulo Sér-

gio Pinheiro, limita-se à melhoria das condições de trabalho ou, então, exprime uma atitude em que a greve ocupa o principal papel. Entre estas duas formas de comportamento, não há a mediação de uma análise concreta da formação social brasileira" (28).

Logo a seguir, ano de 1922, será criado o Partido Comunista, que durante muito tempo, foi incapaz de atrair um grande número de trabalhadores. "Portanto, escreve Hêlgio Trindade, apesar da eclosão da luta social do início da década de 20 e dos esforços de unificação do proletariado em organizações sindicais, o movimento operário participará de uma maneira marginal na transformação do sistema político em 1930" (29). Na realidade, o movimento operário, alimentando-se de idéias (socialismo, anarquismo) trazidas pelo emigrante europeu, deixou de levar em conta os condicionantes históricos da sociedade brasileira. Como diz Jorge Nagle, "não se procurou distinguir o "abstrato" do "concreto", isto é, não se tentou estabelecer o nível de correspondência entre o modelo e o quadro existencial" (30).

No setor social, um outro componente a ser destacado é a classe média. Apesar de toda sorte de obstáculos, o número de estabelecimentos industriais crescia, esboçando-se destarte a formação da burguesia. Todavia, a classe média não provinha apenas de um segmento social. Decorria igualmente dos quadros burocráticos, do comércio e do exército. O uso da expressão classe média é problemático. Numa época de predomínio do sistema coronelista e de oligarquias familiares, essas camadas urbanas médias, a rigor, não constituíam uma classe. "Nesse contexto de base patriarcalista, argumenta Jorge Nagle, pode-se falar na existência de

camadas ou setores médios, pois fica muito reduzida a possibilidade de considerá-los formações classistas" (31). O que nos interessa aqui, é que esses setores "se revoltam e se insurgem contra o sistema político existente e manifestam o desejo de renovação dos costumes políticos. Esta contestação contra o regime se incorpora ao movimento 'tenentista' dirigido por jovens oficiais das forças armadas" (32).

As oligarquias estavam em franco declínio. A crise de 1929 lhe desferiu severo golpe. Os estoques de café tinham atingido níveis altíssimos. Ante a depressão, escasseavam-se os créditos internacionais. Os cafeicultores enfrentavam a sua mais grave crise. A Aliança Liberal congregando os decontentes, lançou a candidatura de Vargas à presidência, o qual é derrotado por Júlio Prestes. Mais uma vez tinha funcionado a máquina eleitoral da velha oligarquia. Mas desta vez por pouco tempo. Em outubro de 1930, estoura a revolução.

A crise de 1929 foi um fator importante que correu para a revolução. No entanto, há outros elementos que não podem ser desprezados na sua explicação. De acordo com Boria Fausto, "um dado oculto na revolução é o papel desempenhado pela classe operária que aparece mais como um problema do que propriamente como personagem. É possível que a definição dos diferentes setores burgueses, na década de 20, se tenham feito levando em conta o proletariado, sobretudo a partir de 1929, quando a crise gera uma série de greves nos grandes centros, tendo por objetivo a luta contra o desemprego e a defesa dos níveis de salário. O incon-

formismo das classes médias não é estranho a esta presença, embora obedeça a motivos específicos e a Aliança se define, em parte, pela maior atenção dedicada aos problemas sociais, ao defender a aplicação da lei de férias, lei do salário mínimo, com fundamento nos compromissos assumidos pelo Brasil na qualidade de signatário do Tratado de Versailles e membro do Bureau Internacional do Trabalho" (33).

Sustentada por grupos heterogêneos, a revolução de 30 não rompeu com o passado. Acomodou-se a novas circunstâncias, muito ao gosto da têmpera política de Getúlio, que era um mestre em acomodações políticas e econômicas.

A queima do café foi um expediente adotado para impedir o colapso da economia cafeeira, evitando maiores baixas de preços, o que assegura a continuidade da aristocracia do café, embora deslocada do poder. Para aliviar a pressão operária e ter o controle desta classe, Getúlio criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e as Juntas de Conciliação e Julgamento. Regulamentou a duração da jornada de trabalho, baixou normas sobre o trabalho das mulheres e de menores. Em 1931, inicia a regulamentação dos sindicatos. Essas medidas tinham inegável alcance social, mas visavam igualmente "ajustar as relações entre patrões e empregados na área do trabalho e, sobretudo, a anular, no campo sindical, a velha influência anarquista e a influência comunista nascente, transformando os sindicatos em organismos oficializados, numericamente restritos, apolíticos, voltados exclusivamente para as reivindicações profissionais" (34).

Com Vargas tem início um novo modelo de organização social e econômica, onde nenhum grupo ou segmento social deveria prevalecer. Tratava-se de fortalecer o executivo, que teria a função de árbitro dos diversos grupos antagônicos. As práticas da República Velha continuavam, mas subordinadas a um executivo que se fortalecia gradativamente, até atingir, durante o Estado Novo, formas extremadas de centralização.

A depressão econômica de 1929 fez diminuir o poder de compras no exterior, aumentando a demanda interna. O crescimento do mercado interno foi decisivo para o desenvolvimento da indústria nacional, que se mostrou capaz de substituir boa parte das importações. "Ao manter-se a procura interna", observa Celso Furtado, "com maior firmeza que a externa, o setor que produzia para o mercado interno passa a oferecer melhores oportunidades de inversão que o setor exportador. Cria-se em consequência, uma situação praticamente nova na economia brasileira, que era a preponderância do setor ligado ao mercado interno no processo de formação de capital" (35). Os lucros auferidos no ramo cafeeiro não eram mais canalizados para este setor, a exemplo do que ocorria na República Velha, mas para as indústrias que deveriam atender o mercado interno, ou para o algodão, já que o preço obtido por este produto no exterior compensava investimentos. A industrialização nessa fase foi também favorecida pelo encerramento da atividade de muitas empresas fabris norte-americanas durante a depressão. A indústria nacional adquiriu, a baixo preço, muitos equipamentos

de segunda mão, oriundos de empresas fechadas nos Estados Unidos. Em suma, a recuperação da economia brasileira foi mais rápida do que se poderia imaginar e com a vantagem de ter incluído a industrialização como um dos componentes mais significativos. Sob esse aspecto, pode-se afirmar que a crise de 1929 foi benéfica.

As decisões sobre a política econômica se centralizavam em ritmo crescente. Inúmeros órgãos setoriais foram criados nesse período, visando um controle mais incisivo da economia nacional. Os efeitos da crise de 1929 impunham um comando centralizado. Uma ideologia nacionalista orientaria essa política de intervenção na economia, anunciada por Vargas em maio de 1931: "Disponemos de grandes possibilidades de expansão econômica. Somos país rico em matérias-primas inexploradas e em produtos exóticos e, simultaneamente, vasto mercado consumidor. Nestas condições, a política econômica brasileira deve, em parte, orientar-se no sentido de defender a posse e exploração das nossas fontes permanentes de energia e riqueza, como sejam as quedas d'água e as jazidas minerais. Julgo ainda aconselhável a nacionalização de certas indústrias e a socialização progressiva de outras, resultados possíveis de serem obtidos mediante rigoroso controle dos serviços de utilidade pública e lenta penetração na gerência das empresas privadas cujo desenvolvimento esteja na dependência de favores oficiais" (36). Assim, em junho de 1931, é criado o Conselho Nacional do Café; em 1933, o Instituto do Açúcar e do Alcool; em 1934, o Cód

go de Águas e Código de Minas; em 1933, surge a lei contra usuras; em 1934, o Conselho Federal do Comércio Exterior e a Comissão de usuras; em 1934, o Conselho Federal do Comércio Exterior e a Comissão de Similares.

A política intervencionista do governo ocorreria com maior vigor no plano econômico e social. No período compreendido entre 1930 e 1937, as ações centralizadoras na área econômica e social são ditadas quase sempre por circunstâncias e eventos casuísticos, não fazendo parte de um plano global. "Das peças lançadas, entre extravios e indecisões, comenta Faoro, formarse-ã o esquema autoritário de 1937. Obviamente, o modelo não será obra do capricho dos homens, da inspiração arbitrária dos governadores ou da fantasia dos utopistas. O poder estatal já se sentia em condições de comandar a economia - num regresso patrimonialista, insista-se -, com a formação de uma comunidade burocrática, agora mais marcadamente burocrática que aristocrática, mas de caráter estamental, superior e árbitro das classes" (37).

O Estado Novo, eliminando todos os grupos de presões, possibilitou, não o estabelecimento de novas direções econômicas e sociais, mas sobretudo, realizar o que não fora possível nos primeiros anos da época getulista. As bases já haviam sido lançadas. Cumpria agora edificar a obra. "Mas a Revolução de 30 só se operou, efetivamente, em 10 de novembro de 1937. É então que todo o seu conteúdo se condensa no sistema do Estado e a sua expressão política se sobrepõe aos entraves criados ainda pela velha ordem

de coisas, empenhada em deter a marcha triunfante do destino do país" (38), diria Francisco Campos, um dos principais entusiasta da nova ordem social.

Durante o Estado Novo, Vargas continua seu nacionalismo econômico, com destaque para o setor industrial que contava com forte respaldo militar, o principal setor a apoiá-lo nesse objetivo. Salienta-se que o apelo ao nacionalismo econômico conseguiu sensibilizar diversos segmentos sociais, inclusive os intelectuais.

Respaldado pela Constituição outorgada de 1937, ficou mais fácil ao governo impor seus interesses. Em 1938, é criado o Conselho Nacional de Petróleo, diretamente subordinado ao presidente. Getúlio estava consciente da importância desta fonte de energia ficar sob o controle do estado. No ano seguinte, 1939, cria o Conselho Nacional de Águas e Energias, órgão encarregado de elaborar planos de exploração e utilização de energia elétrica. Neste mesmo ano, reorganiza o Conselho Federal de Comércio Exterior, ampliando seu campo de ação. Segundo Carone, "ele se torna órgão deliberativo máximo para as decisões concernentes ao desenvolvimento e nacionalização dos ramos industriais em geral. É assim que podemos enumerar algumas consequências de suas decisões: o Instituto do Sal nasce com seu beneplácito, são protegidas as duas fábricas nacionais de vidro plano contra a concorrência estrangeira; as medidas para a instalação de Volta Re-

dondâ são debatidas, analisadas e aprovadas pelo Conselho: a produção industrial de pinho, de carne, da erva-mate, da eletricidade, da soda cáustica, a padronização dos produtos exportáveis, o porto de Santos etc., são outras questões tratadas, debatidas e determinadas por este órgão" (39). Em 1940, Vargas consegue o empréstimo dos americanos para a concretização de um velho sonho, seu e dos militares - a Usina Siderúrgica de Volta Redonda, que começa a ser construída em 1941, iniciando sua produção 6 anos de pois.

Despertado para a possibilidade econômica das jazidas de carvão existentes nos estados do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná, constitui em 1940 o Conselho Nacional de Minas e Metalurgia. A seguir, 1941, retoma o problema da nacionalização dos bancos de depósitos, baixando decreto-lei, mediante o qual só poderiam funcionar na República os bancos de depósitos de capital brasileiro. Na prática, este decreto não se concretiza.

O início da Segunda Guerra Mundial, provocando elevação no preço de diversas mercadorias, obriga o governo a instituir em 1939 a Comissão de Abastecimento, com autoridade para levantar estoques e fixar preços mínimos de venda de mercado - ria, podendo enquadrar os infratores na Lei de Segurança Nacional. Quando o Brasil decide participar do conflito, novas e mais severas medidas seriam tomadas, sobressaindo-se a Coordenação de Mobilização Econômica, criada em 1942, com um amplo leque de competências requeridas pela "economia de guerra". Esse órgão controla

va a produção industrial, o abastecimento interno e externo, estabelecia normas de racionamento etc. Sob o comando de João Alberto, a Coordenação de Mobilização Econômica exercia abrangente ação nos variados setores da economia nacional.

Getúlio aproveitou todo esse esforço de guerra para concretizar um de seus principais objetivos, que era o de industrializar o país. Ele acreditava que a nação para ser forte precisava possuir uma sólida infraestrutura industrial. Sob esse aspecto, Vargas conseguiu alguns avanços.

No plano social, a decadência da oligarquia rural e a ascensão do comércio e da indústria tornam irreversíveis algumas transformações. Novas camadas sociais, inclusive emigrantes, passam a ter um papel mais significativo, tanto na economia como na política. Como consequência e pela primeira vez no Brasil, a aristocracia rural vê-se obrigada, para sobreviver, a dividir privilégios com os novos ricos, nacionais e estrangeiros. Porém, ambos os grupos pertenciam a um mesmo segmento social. O fato novo a destacar é o crescimento do operariado urbano, que se organizava paulatinamente em movimentos reivindicatórios. O movimento operário é perseguido durante o Estado Novo com bastante intensidade. Mesmo assim, diversas greves se registraram. Em 1939, tem lugar o 1º Congresso Nacional de Empregados no Comércio Sindicalizado e o II Congresso de Trabalhadores Metalúrgicos, com conclusões que demonstravam o nível de consciência da condição social em que se encontravam.

A repressão elimina os principais líderes operá -

rios. Simultaneamente a ação do DIP realça a legislação social do governo, neutralizando o movimento e tornando a classe operária mais dependente. A partir de 1939, Getúlio proíbe a existência de sindicatos ou associações desvinculados do sistema oficial, uma hábil decisão contra a autnomiasindical. Os sindicatos controlados pelo governo fazem surgir o "peleguismo". Os "pelegos" eram homens da confiança do governo que dirigiam os sindicatos. O "peleguismo" foi possível porque não existia consistência no movimento operário. Através dessa estratégia, Vargas não apenas controlava os sindicatos, como os colocava a serviço do Estado Novo. Foram inúmeras as homenagens recebidas por Getúlio, organizadas pelos sindicatos. Relata Carone que, durante o 5º aniversário do Estado Novo, um líder operário dizia que "o Brasil unido festeja o aniversário do Estado Nacional, dentro da paz social e da tranquilidade política" e "seja-nos lícito proclamar finalmente, Sr. Presidente da República, que nós, os trabalhadores do Brasil representados pelos seus seiscentos sindicatos, consideramos a data vitoriosa de 24 de outubro de 1930 como o do glorioso início de nossa liberdade como homens e de nossa incorporação à Pátria como cidadãos conscientes e úteis (40). Eram muito frequentes nessa época grandes comemorações, que serviam sobretudo para mitologizar o Estado Novo, transformando seu chefe num herói coletivo. A personalidade singular de Getúlio, que parecia encarnar todos os defeitos e virtudes do homem brasileiro, se prestava a isso.

A partir de fevereiro de 1945, quando Vargas, ao perceber em definitivo o esfacelamento da ditadura, baixa ato adicional de abertura democrática, como última tentativa de sobrevi

ver ao clima de tensão instalado no País, o movimento operário ressurgiu com grande vigor. Inúmeras greves ocorreriam nos meses subsequentes, principalmente em São Paulo, no Rio e no Rio Grande do Sul.

3. As Mutações do Setor Cultural

As transformações culturais de um país não se operam de um dia para outro. O amadurecimento cultural de uma nação é obra lenta, por vezes cheia de altos e baixos, e depende de um conjunto de fatores de natureza sócio-econômica e política. Durante séculos, amordaçada por um colonialismo empobrecedor, a nossa cultura foi uma cultura reflexa, uma cultura transplantada de centros mais desenvolvidos. Mesmo essa cultura transplantada para o Brasil-colônia haveria de se enfraquecer em sua substância, pelo ambiente pobre a que esteve submetida durante os períodos colonial, imperial e na Primeira República. Nelson Werneck Sodrê distingue três etapas no desenvolvimento da cultura brasileira. A primeira etapa refere-se à cultura transplantada anterior ao aparecimento da camada social intermediária, a pequena burguesia; a segunda etapa é a cultura transplantada, posterior ao aparecimento da camada intermediária, a pequena burguesia; e finalmente, a última fase assinala o surgimento do processo de cultura nacional, com o alastramento das relações capitalistas. As duas primeiras etapas pertencem à época em que a classe dominante, no Brasil, é escravista, formada por senhores de escravos,

não havendo camadas sociais intermediárias entre o senhor e o escravo. A título de referência, informa esse ensaísta, o Tratado de Madri, ao definir a fisionomia territorial da colônia, representa a passagem da primeira para a segunda etapa. O Tratado de Madri é de 1750, época em que é fundado o Seminário de Mariana, início da ruptura do monopólio jesuítico em nossa educação. Poucos anos depois, Pombal expulsa os jesuítas e a cidade do Rio de Janeiro passa a ser a sede do governo colonial (41).

A revolução de 1930, que é o início de ascensão da burguesia, inaugura no setor cultural uma nova etapa, a terceira à que se refere o autor citado. É certo que, antes de 1930, muitos escritores estiveram próximos de uma compreensão da realidade brasileira, que só viria a ocorrer em verdade a partir da década de 1930, conforme veremos mais adiante. Na história da cultura brasileira, é possível arrolar muitos nomes que, de uma forma ou de outra, tentaram ver o Brasil, a seu tempo, por um ângulo não convencional. Gregório de Matos foi um deles. Sua poesia satírica deixa entrever elementos críticos à situação social da época (século XVII). Mas muito tempo passou até que surgisse Euclides da Cunha para dar ao Brasil uma obra monumental - Os Sertões, publicada em 1902. Fossem outras as condições sociais, econômicas e políticas, isto é, se durante tanto tempo não vivesse a inteligência brasileira obnubilada pelo bloqueio intelectual ultramarino, o surgimento de um Euclides, um Lima Barreto ou mesmo um Manoel Bonfim não teriam tardado tanto.

De qualquer forma, o que nos interessa é mostrar que, a partir do início deste século, se acentua o desenvolvimento da cultura brasileira, com manifestações não mais isoladas como as de Gregório de Matos. Ao contrário, o nosso pensamento se manifesta com um conteúdo a anunciar nossa maioridade. Alguns exemplos já foram citados, Euclides, Lima Barreto, Manoel Bonfim. Euclides, de costas para o Atlântico (nunca visitou a Europa), volta-se para o interior do Brasil, denunciando um crime social - a guerra de Canudos. Muitos já haviam escrito sobre os sertões, mas Euclides, o fez com olhos clínicos e num estilo literário de alto nível técnico e rara beleza. "Ascendemos, de chofre, dizia êle, arrebatadas no caudal dos ideais modernos, deixando na penumbra secular em que jazem, no âmago do país, um terço de nossa gente. Iludidos por uma civilização de empréstimo; respigando, em faina cega de copistas, tudo o que de melhor existe nos códigos orgânicos de outras nações, tornamos revolucionariamente, fugindo ao transigir mais ligeiro com as exigências de nossa própria nacionalidade, mais fundo o contraste entre o nosso modo de viver e o daqueles rudes patrícios mais estrangeiros nessa terra do que os emigrantes da Europa. Porque não no-los se para um mar: separam-no-los três séculos"(42). Lima Barreto, com o seu Triste Fim de Policarpo Quaresma, se insurge contra a falta de brasilidade da "belle époque" ou contra as oligarquias rurais da República Velha. Na observação de Bosi, "a obra de Lima Barreto significa um desdobramento do Realismo no contexto novo da I Guerra Mundial e das primeiras crises da República Velha. A

sua direção de coerente crítica social seria retomada pelo melhor romance dos anos 30" (43). Manoel Bonfim, ensaísta um tanto desconhecido, "conseguiu perceber, já no começo do século, os equívocos das teorias racistas que exerceriam influência tão grande no pensamento brasileiro. Algumas de suas teses eram tão avançadas para a época que só viriam a ser reencontradas algumas décadas depois" (44). Bonfim foi um precursor da sociologia no Brasil. Com muita clareza, via há mais de setenta anos a importância da educação para o desenvolvimento: "Fôra a mais louca das pretensões o querer levar estas sociedades para a felicidade e o progresso, conservando-as na ignorância com até agora. A história dos povos contemporâneos aí está para que aprendamos: são as nações mais cultas e instruídas as mais adiantadas e prósperas. Examinem-se, uma por uma, e achar-se-á uma relação direta entre a difusão do ensino, a generalização da instrução, e o progresso social e econômico; aprofunde-se mais o exame, e verificar-se-á que esse progresso é precisamente um efeito imediato. Ele se traduz como uma consequência natural e necessária da extensão do ensino e do apuro das inteligências" (45).

No plano da literatura e das ciências humanas em geral, outros nomes podem ser mencionados na busca de precursores de nossa maturidade intelectual. João Ribeiro, "fazendo tábua rasa das poéticas vigentes no primeiro vintênio do século, contribuiu para o descrédito dos medalhões" (46). Alberto Torres, ainda que preso a algumas concepções tradicionais, revela posições nacionalistas pouco comuns na época em que viveu, como por exemplo, o fato de admitir que capitais externos não trariam

riqueza para o Brasil. Ponto alto a ser destacado nessa fase pré-modernista, ou seja, o período anterior à Semana de Arte Moderna de 1922, é o aparecimento do livro Urupês de Monteiro Lobato, em 1918. De acordo com a informação de Edgard Cavalheiro, Oswald de Andrade concorda ter sido "Urupês" o autêntico "marco zero" do movimento modernista que, quatro anos mais tarde, deflagaria tão ruidosamente em São Paulo (47). "Urupês no fundo não passava de uma advertência, trágica, enérgica, desapiedada, mas necessária advertência. Estigmatizando o Jeca, pon-do suas mazelas de fora, com uma impiedade cruel, o escritor 'carregava, propositadamente, nas tintas. 'Urupês' era uma caricatura, talvez maldosa, inconscientemente maldosa"(48).

Não apenas no campo das ciências humanas e da literatura manifestam-se, no início deste século, os prenúncios de nossa libertação intelectual. Na medicina, o espírito crítico e experimental de Nina Rodrigues, Souza Lima, Emílio Ribas, Oswaldo Cruz, davam os primeiros frutos. Principalmente Oswaldo Cruz, que empreendeu no Brasil a "nacionalização da medicina experimental", "criando, com a fundação do Instituto Manguinhos em 1901, não só o maior centro de pesquisas científicas do país, mas toda uma brilhante escola de sábios e experimentadores nos diversos ramos da ciência cultivada naquela instituição"(49). Também é desse tempo a fundação do Instituto Biológico, criado por Arthur Neiva, em São Paulo (1913). Na área de estudos filosóficos, evidencia-se a presença de Farias Brito, autor de Base Física do Espírito (1912) e Mundo Interior (1914). Em 1918, surge a primeira história da filosofia ,

escrita em português, de Leonel Franca.

O desabrochar da inteligência brasileira, que se registra com maior intensidade a partir das primeiras décadas deste século, não se manifesta com o mesmo vigor em todas as áreas do desenvolvimento cultural. A produção literária será mais fecunda do que a científica ou a artística. Quanto a esta última, informa Fernando de Azevedo ter havido um declínio, em decorrência da manutenção da prática de D. Pedro II de enviar ao exterior, para aperfeiçoamento, os artistas brasileiros, o que redundava num movimento artificial e estéril (50). "Para o desenvolvimento das formas mais modestas da arte, como para pintura, escultura e a arquitetura, o que faltava, sobretudo, ao Brasil, era o ensino técnico e profissional que se reduzia por essa época a dois liceus de artes e ofícios(...)" (51). As poucas iniciativas caberiam não ao poder público, mas ao domínio particular. Disso são exemplos a Escola de Desenho e Pintura, de Curitiba, o Instituto de Belas-Artes, de Porto Alegre, a Academia de Belas-Artes, de Manaus, o Conservatório Dramático e Musical, de São Paulo.

Com pontos altos e baixos, o fato é que a cultura nacional dava mostras de renovação em vários setores. O movimento que então se esboça é mais do que renovação. É de afirmação nacional. De busca de uma identidade telúrica. Euclides já havia proclamado, n' Os Sertões, que o sertanejo é antes de tudo um forte. Lobato, depois de ironizar ferinamente o jeca, di

ziá que, apesar de tudo, o jeca era ainda a melhor coisa desta terra. O jeca se transforma em símbolo da consciência nacional e as edições de Urupês se repetem com grande frequência, principalmente após a crítica favorável de Rui Barbosa. A estante de livros brasileiros cresce não somente na capital do país, como também nos estados. É desse período (1916) a célebre frase do médico Miguel Pereira: "fora do Rio e de São Paulo, capitais mais ou menos saneadas, e de algumas outras cidades em que a previdência superintende a higiene, o Brasil é ainda um imenso hospital". As denúncias sociais aumentavam. Belisário Pena publica em 1918 o seu livro Saneamento do Brasil, no qual sintetizava em três palavras, de acordo com Wilson Martins, todo o seu programa: botina, latrina e necatorina (52).

O quadro social da Primeira República já foi descrito em outra parte deste trabalho. Não há por que repetilo. Importa, no entanto, chamar atenção para o fato de que esse movimento de renovação do pensamento nacional não está desvinculado do processo de transformação econômica, social e política da Primeira República. O declínio da economia açucareira, com sua substituição pelo café, desloca o centro das decisões políticas e econômicas para São Paulo. Um grande contingente de emigrantes europeus ocupa as regiões sudeste e sul do país, principalmente São Paulo, trabalhando nas lavouras de café ou nas indústrias em expansão, dando, ainda que de forma in

ciente, um papel político às camadas médias e proletárias urbanas, de que são sintomas as greves operárias ocorridas nessa época. Multiplicam-se entidades de trabalhadores, de inspiração anarco-sindicalista (influência da emigração européia).

O advento da primeira guerra mundial servirá para inquietar ainda mais a paisagem de contraste da República Velha. Políticos, intelectuais, militares, demonstravam, sob formas variadas, a inconsistência da situação vigente. No plano cultural surgem os periódicos Revista do Brasil (1916), fundada por Pereira Barreto, Júlio de Mesquita, Jackson de Figueiredo e Alfredo Pujol e, Brasiléia (1917), dirigida por Lobato, ambas de conteúdo nacionalista. O primeiro número da Revista do Brasil dizia em seu editorial: "Nós não somos um povo inferior, nem de cadente. Apenas não atingimos ainda a maturidade de nação, no sentido científico do vocábulo, isto é, de agremiação política e social, tendo um pensamento, um sentir, uma ação, que sejam verdadeiramente a síntese da energia coletiva" (53). Por seu turno, a revista Brasiléia será mais incisiva, colocando condições, também em seu primeiro número, para os que nela quisessem inserir seus artigos, que deveriam ser "exclusivamente inspirados nos moldes do puro patriotismo, e sirvam à propaganda das nossas criações sociais, artísticas, científicas e econômicas" (54).

Diante desse quadro, observa Bosi, "emergem ideologias em conflito: o tradicionalismo agrário ajusta-se mal à

mente inquieta dos centros urbanos, permeável aos influxos europeus e norte-americanos na sua faixa burguesa, e rica de fermentos radicais nas suas camadas média e operária" (55). Essas ideologias em conflito, de que fala Bosi, animam o debate cultural, da mesma forma que o debate político e o sócio-econômico. A educação, como veremos em outra parte deste estudo, ensejará também, em menor escala, diga-se, polêmicas promissoras.

Nesse clima de ansiedade, de exaltações incongruentes com a realidade, muito haveria de retórico nos anos 20 - até mesmo uma certa ingenuidade de alguns intelectuais, como por exemplo os de posição anti-lusitana, num tempo de crescente domínio norte americano, profetizado muitos anos antes por Eduardo Prado em A Ilusão Americana (fins do século XIX).

A situação era propícia à penetração de idéias novas, que chegavam em grande quantidade, da Europa ou dos Estados Unidos. Os nossos intelectuais as recebiam, divulgavam-nas, defendiam-nas, sem, contudo, submetê-las a um processo crítico. Nem havia condições para isso. Os centros de ensino superior que então possuíamos, pela feição profissionalizante que os caracterizavam, como ao tempo de D. João VI, não tinham massa crítica para esse mister. No entanto, o entusiasmo do intelectual brasileiro com as novidades d'além mar exerceriam um papel positivo, na medida em que tais idéias iam pondo para fora nosso subdesenvolvimento cultural, econômico, político e social.

"Em um nível cultural bem determinado", escreve Alfredo Bosi, "o contato que os setores mais inquietos de São Paulo e do Rio de Janeiro com a Europa dinamizaria as posições tomadas, enriquecendo-as e matizando-as. Começam a ser lidos os futuristas italianos, os dadaístas e os surrealistas franceses. Ouve-se a nova música de Debussy e de Milhaud. Assiste-se ao teatro de Pirandello ao cinema de Chaplin. Conhece-se o cubismo de Picasso, o primitivismo da Escola de Paris, o expressionismo plástico alemão. Já se fala da psicanálise de Freud, do relativismo de Einstein, do intuicionismo de Bergson. Chegam, enfim, os primeiros ecos da revolução russa, do anarquismo espanhol, do sindicalismo e do fascismo italiano" (56).

Em 1922, eclode a Semana da Arte Moderna, em São Paulo, causando um impacto sem precedentes na história cultural brasileira. Aliás, registre-se uma feliz coincidência. 1922 é o ano do primeiro centenário de nossa independência. Nele ocorrem, não apenas a Semana da Arte Moderna, como também a I Conferência sobre Ensino Primário, a fundação do partido comunista e a revolta dos tenentes no Forte de Copacabana. Quatro acontecimentos a assinalar o advento de uma nova contextura, que viria oito anos depois com a revolução de 30. Também é deste ano a fundação da Revista A Ordem, de renovação no plano espiritual católico.

A importância do movimento modernista, ou melhor, da Semana de Arte Moderna, não reside tanto no estardalhaço

ço que produziu, mas, sobretudo, nas consequências que trouxe e que resultaram em maior amadurecimento crítico da elite cultural do Brasil. A célebre conferência de Mário de Andrade, pronunciada em 1942, na Casa do Estudante do Brasil, dá uma idéia mais precisa desse argumento: "Manifestado especialmente pela arte, mas manchando também com violência os costumes sociais e políticos, o movimento modernista foi o prenunciador, o preparador e por muitas partes o criador de um estado de espírito nacional. A transformação do mundo com o enfraquecimento gradativo dos grandes impérios, com a prática européia de novos ideais políticos, a rapidez dos transportes e mil e uma outras causas internacionais, bem como o desenvolvimento da consciência americana e brasileira, os progressos internos da técnica e da educação, impunham a criação de um espírito novo e exigiam a reverificação e mesmo a remodelação da inteligência nacional"(57).

Alfredo Bosi partilha da mesma opinião, mas com uma interpretação mais abrangente, na medida em que não desvincula o movimento modernista de tomadas de posição pré-modernista: "Os homens de 22 (Mário, Oswald, Bandeira, Paulo Prado, Cândido Mota Filho, Menotti, Sérgio Milliet, Guilherme de Almeida. ..) e os que de perto o seguiram, no tempo ou no espírito (Drummond, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freire, Tristão de Ataíde, Cassiano Ricardo, Raul Bopp, Alcântara Machado), enfim alguns escritores mais tensos e intuitivos que os precede

ram (Euclides, Oliveira Viana, Lima Barreto, Graça Aranha, Monteiro Lobato...) viveram com maior ou menor dramaticidade uma consciência dividida entre a sedução da "cultura ocidental" e as exigências de seu povo, múltiplas nas raízes históricas e na dispersão geográfica. Como no romantismo, a coexistência deu-se de forma dinâmica e progressiva: e se na pressa dos manifestos houve apenas colagem de matéria-prima nacional e módulos europeus, nos frutos do movimento se reconhece a exploração feliz das potencialidades formais da cultura brasileira. Provam-na a ficção de Mário de Andrade, a poesia regional-universal de Bandeira, o ensaísmo de Tristão de Ataíde e de Gilberto Freire, a pintura de Tarsila e de Portinari, a escultura de Brecheret, a música de Villa-Lobos" (58).

Antes, havíamos tocado de passagem na renovação espiritualista. É preciso especificar um pouco mais, porque a Igreja Católica não permaneceu à margem da efervescência de idéias que dominava o ambiente nacional após a primeira guerra. Os escritos de Farias Brito, sofrendo a influência de Bergson, Kant e Spinoza, "poem em questão a herança filosófica positivista" (59), influenciando a nova geração de católicos, reunida em torno do Centro D. Vital, fundado em 1922, no Rio, e da revista A Ordem. D. Sebastião Leme em sua Carta Pastoral de 1916, inicia uma luta, que duraria vários anos, com o objetivo de dar aos católicos um poder político à altura de sua expressão numérica, porque eles eram a maioria no Brasil. A conversão de Jackson de Figueiredo ao catolicismo, em 1916, dará uma nova força ao movimento

to de renovação espiritual, seja por suas posições firmes e seu espírito de luta, seja alertando para a ameaça do protestantismo, da maçonaria ou dos judeus que "controlam o capitalismo internacional". A reação católica terá outro líder de grande envergadura - Alceu de Amoroso Lima. Nesse contexto, também foi significativa a presença do Pe. Leonel Franca. No próximo capítulo deste trabalho, sobre o movimento de renovação educacional, voltaremos ao assunto, pois a grande polêmica dos católicos ocorrerá no ambiente das lutas educacionais.

Conforme foi colocado anteriormente, é a partir da revolução de 30, com a ascensão política e econômica de novas camadas sociais, competindo e, depois, superando a decadente aristocracia do café, que dominou o cenário político-econômico da República Velha, que a cultura brasileira assume posições mais contundentes. São os frutos do modernismo e - por que não dizer? - do pré-modernismo. Essa revolução, escreve Mota, "se não foi suficientemente longe para romper com as formas de organização social, ao menos abalou as linhas de interpretação da realidade brasileira" (60). De acordo com esse mesmo autor, "a historiografia da elite oligárquica, empenhada na valorização dos feitos dos heróis da raça branca, e representada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (fundado em 1838), vai ser contestada de maneira radical por um conjunto de autores que representarão os pontos de partida para o estabelecimento de novos parâmetros no conhecimento do Brasil e de seu passado. Esse momento é marcado pelo surgimento das obras de Caio Prado Júnior (1933), Gilberto Freyre (1933), Sérgio Buarque de

Holanda (1936) e Roberto Simonsen (1937)" (61).

A Evolução Política do Brasil, de Caio Prado, aparece em 1933, mas sua obra mais importante será a Formação do Brasil Contemporâneo, publicada durante o Estado Novo (1942), que, segundo Dante Moreira Leite, "assinala um novo momento, na interpretação histórica do Brasil: já não se trata de explicar a situação do país através de um ou de outro fator - a raça, o clima, a escravidão, as características psicológicas dos colonizadores - mas de interpretá-la em função do sentido da colonização" (62). Caio Prado Júnior teve o mérito de examinar a formação histórica do povo brasileiro por uma metodologia não convencional, o que permitiu extrair conclusões até então inéditas e que viriam dar novo rumo ao sentido de nossa historiografia.

Gilberto Freyre estréia em 1933 com Casa Grande & Senzala, obra exaustivamente analisada, criticada por uns, elogiada por outros. Do que não se pode duvidar é que esse livro "teve o peso de uma denúncia do atraso intelectual, teórico, metodológico, que caracterizava os estudos sociais e históricos no Brasil" (63). A partir da década de 60, algumas revisões críticas têm sido feitas sobre essa obra prima (Dante Moreira Leite, Antônio Cândido, E. Viotti da Costa, Verena Martinez-Alier) que procuram contestar muitas teses defendidas por Gilberto Freyre. É oportuno registrar aqui a posição de Antônio Cândido, um dos intelectuais mais fecundos que já teve

o Brasil: "O jovem leitor de hoje não poderá talvez compreender, sobretudo em face dos rumos tomados posteriormente pelo seu autor, a força revolucionária, o impacto libertador que teve este grande livro. Inclusive pelo volume de informação, resultante da técnica expositiva, a cujo bombardeio as noções iam brotando como numa improvisação de talento, que coordenava os dados conforme pontos de vista totalmente novos no Brasil de então. Sob esse aspecto, Casa Grande & Senzala é uma ponte entre o naturalismo dos velhos intérpretes de nossa sociedade, como Sílvia Romero, Euclides e mesmo Oliveira Vianna, e os pontos de vista mais especificamente sociológicos que se imporiam a partir de 1940. Digo isso em virtude da preocupação do autor com os problemas de fundo biológico (raça, aspectos sexuais da vida familiar, equilíbrio ecológico, alimentação), que serviam de esteio a um tratamento inspirado pela antropologia cultural dos norte-americanos, por ele divulgada em nosso país" (64).

Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda, é outro ponto alto da cultura brasileira na década de 30, fornecendo "instrumentos para discutir os problemas da organização sem cair no louvor do autoritarismo", além de "atualizar a interpretação dos caudilhismos, que então se misturavam às sugestões do fascismo, tanto entre os integralistas (contra os quais é visivelmente dirigida uma parte do livro) quanto entre outras tendências, que dali a pouco se concretizariam no Estado Novo. Com segurança afirmou estarmos entrando naquele instante na fase aguda da crise de decomposição da sociedade tradicional. O ano era de 1936. Em 37, veio o golpe de Estado e o advento da fórmula ao mesmo tempo rígida e conciliatória, que encaminhou a transforma-

ção das estruturas econômicas pela industrialização. O Brasil de agora deitava os seus galhos, ajeitando a seiva que aquelas raízes tinham recolhido"(65).

Dante Moreira Leite vai mais longe ao comentar esta obra. Procura situar o livro de Sérgio Buarque de Holanda no quadro de discussões ideológicas da época de Vargas. O seu objetivo, dirá, "é fundamentalmente político, dando-se a esta palavra o seu sentido mais amplo, de discussão de formas de governo e seu ajustamento a determinada população"(66). E continua o autor de O Caráter Nacional Brasileiro: "O seu objetivo mais amplo é tentar predizer, através da discussão do nosso passado, o futuro provável da crise então vivida pela sociedade brasileira" (67). Depois de criticar as inconveniências do radicalismo de direita (integralismo) e o de esquerda (comunismo) adverte Buarque de Holanda: "Se no terreno político e social os princípios do liberalismo têm sido uma inútil e onerosa superfetação, não será pela experiência de outras elaborações engenhosas que nos encontraremos um dia com a nossa realidade"(68).

O livro de Roberto Simonsen é 1937. Obra criteriosamente elaborada, apresenta uma nova interpretação da história econômica do Brasil. Reunindo dados até então dispersos, dá-lhes tratamento científico a um tempo em que mal se iniciavam os estudos superiores de economia no Brasil. Histó-

ria Econômica do Brasil e, inegavelmente, um divisor de águas na historiografia econômica do País.

Na época de Vargas, outras obras, no campo da historiografia, merecem destaque. Entre elas, o Panorama do Segundo Império, de Nelson W. Sodré, que veio ao público em 1938; A Cultura Brasileira de Fernando de Azevedo, de 1943; o Sentido do Tenentismo, de Virgínio Santa Rosa, de 1932; Política Geral do Brasil, de José Maria dos Santos, de 1930; e uma contribuição estrangeira - British Preeminence in Brazil, de A. K. Manchester, de 1933. Destas, é necessário chamar a atenção para a de Fernando de Azevedo. Possuidor que era, de vasta cultura, somada às suas qualidades de administrador educacional, Fernando de Azevedo faz em A Cultura Brasileira, um inventário exaustivo das manifestações culturais no Brasil. Esse livro, apesar das críticas que tem sofrido, resiste ao tempo, continuando atual em vários aspectos. Todavia, é preciso se diga que, possivelmente, a contribuição mais importante de Fernando de Azevedo tenha ocorrido no campo da educação. Ele próprio fazia questão de se definir como político e reformador da educação. Florestan Fernandes, comentando a sua Sociologia Educacional, publicada no apogeu do Estado Novo (1940), afirma que entre as tentativas de renovação pedagógica desse período, "a vocação mais rigorosamente científica e ao mesmo tempo prática revelou-se em Fernando de Azevedo (...)" (69).

A década de 30 será, em diversos campos, decisiva para a cultura brasileira. Já vimos alguns exemplos no setor das ciências históricas e sociais. Quanto à produção literária, não será exagero afirmar, foi mais fecunda ainda. "Já o ano 30, lembra Bosi, evoca menos significados literários prementes por causa do relevo social assumido pela revolução de Outubro. Mas tendo esse movimento nascido das contradições da República Velha que ele pretendia superar e, em parte, superou: e tendo suscitado em todo o Brasil uma corrente de esperanças, oposições, programas e desenganos, venceu fundo a nossa literatura, lançando-a a um estado adulto e moderno perto do qual as palavras de ordem de 22 parecem fogachos de adolescente" (70).

A revolução de 30 não correspondeu à expectativa dos que sonhavam a superação das contradições da Primeira República, da mesma forma que esta não correspondera aos anseios dos que a idealizaram. A história se repete. Afinal, insista-se, não é do dia para a noite que se consegue livrar das amarras de um passado dependente, que supõe luta, avanços e recuos circunstanciais ou estratégicos. "Essa compreensão viril dos velhos e novos problemas estaria reservada aos escritores que amadureceram depois de 1930. Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Carlos Drummond de Andrade... O Modernismo foi para eles uma porta aberta: só que o caminho já era outro. E ao lado destes homens que sentiram até a medula o que Machiavelli chamaria a nossa verità effettuale, houve outros, voltados para as mesmas fontes, mas ansiosos por ver o Brasil dar um salto qualitativo. Socialistas como

Astrojildo Pereira, Caio Prado Júnior, Josué de Castro e Jorge Amado; católicos como Tristão de Ataíde, Jorge de Lima, Otávio de Faria, Lúcio Cardoso e Murillo Mendes, todos selaram com a sua esperança, leiga ou crente, o ofício do escritor, dando a esses anos a tônica da participação, aquela "atitude interessada diante da vida contemporânea, que Mário de Andrade reclamava dos primeiros modernistas" (71).

Foi essa atitude de participação consciente do escritor brasileiro que ensejou o aparecimento, em pleno Estado Novo, de obras maduras como a Rosa do Povo, de Carlos Drummond de Andrade, Poesia Liberdade, de Murillo Mendes e Memórias do Cárcere, de Graciliano Ramos. A partir de 1930, a intelectualidade brasileira entrou numa fase de reflexão madura. A revolução concorreu para que a inteligência nacional se libertasse de alguns modelos importados que estavam impedindo uma interpretação mais correta de nossa realidade, em seus aspectos econômicos, sócio-culturais e políticos.

Nessa busca de caminhos mais autênticos, sublinhe-se o aparecimento da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal. Principalmente a de São Paulo, nascida sob o signo da ideologia liberal dos constitucionalistas de 1932, estes, com os brios feridos pela derrota sofrida, condição que serviu para catalizar as principais lideranças políticas e intelectuais de São Paulo. Dessa obra participaram

homens como Armando de Sales Oliveira, Júlio de Mesquita Filho, Fernando de Azevedo, Paulo Duarte, Almeida Júnior, Teodoro Ramos, que tiveram a esse tempo a larga visão de buscarem na Europa uma plêiade de especialistas em diversos setores do conhecimento, que tanto haveriam de contribuir para o êxito da jovem instituição de ensino e pesquisa. Foram muitos os professores vindos da França (Paulo Arrousse Bastide, Pierre Monbeig, Lévi-Strauss, Roger Bastide...), da Itália (Francesco Picollo, Luigi Fontappiè, Giuseppe Ungaretti, Gleb Wataghin...), da Alemanha (Ernest Breslau, Heinrich Rheinboldt, Felix Rawitscher...), de Portugal (Rebello Gonçalves, Fidelino de Figueiredo), alguns dos quais, permanecendo no Brasil por vários anos. A escolha desses mestres foi bem conduzida, pois muitos deles iniciaram na Universidade de São Paulo, pesquisas que os consagrariam para sempre, aqui e no exterior.

É curioso observar a preocupação dos fundadores da Universidade de São Paulo em atrair professores que contribuissem, também, para a afirmação do espírito liberal da instituição. Por isso, a preferência recaía nos mestres franceses, sobretudo para as disciplinas da área de ciências humanas e sociais, já que a França era a expressão mais legítima do pensamento liberal. Ou como diz Schwartzman: "No quadro da cultura européia da época, com o fascismo em franca ascensão, a França representava para os articuladores da USP, uma alternativa liberal e sintonizada com a tradição francesa do país, em humanidades"(72). Os professores trazidos da Alemanha e Itália, ficariam responsá-

veis por disciplinas da área de ciências exatas, como garantia para resguardar a Universidade de possíveis influências do pensamento totalitário. Confirma essa interpretação o fato de Júlio de Mesquita Filho se referir às tentativas de pressões dos italianos para a contratação de docentes comprometidos com o fascismo (73).

Um aspecto interessante a ressaltar é a ausência de professores norte-americanos e ingleses. Os fundadores da USP nunca esconderam a admiração que tinham pela França, como também tinham consciência da nossa afinidade histórica com aquele país. A um nível civilizatório, é perfeitamente compreensível a presença de franceses e portugueses. Mas como explicar a vinda de professores alemães? Quanto aos norte-americanos, parece razoável a explicação que, nessa época, os laços culturais com os Estados Unidos eram poucos. E os ingleses? Segundo Júlio de Mesquita, a Universidade de São Paulo deveria 'formar gerações que não fossem "vítimas de deformação intelectual resultante da prédica, nas cátedras, de teorias exdrúxulas, que repugnavam a índole e as tendências inatas da nossa gente" (74). Ao que tudo indica, a intenção era de uma Universidade que não rompesse com a tradição cultural do Brasil. Ao contrário, que fortalecesse esse aspecto. Daí a presença maciça de professores latino-europeus. Os alemães no caso, seriam uma exceção.

O papel desempenhado pelos professores estrangeiros foi dos mais relevantes. Essa relevância deveu-se, sobretudo, ao fato de terem aqui permanecido por muito tempo, podendo sentir de perto as nossas necessidades e, enfrentá-las mais realisticamente. Em termos de cooperação internacional, pode-se afirmar que o exemplo da USP foi, na história da educação brasileira, o que apresentou os melhores resultados. Quando se coteja esse exemplo com os mais recentes, algumas lições são visíveis, merecendo uma reflexão mais séria. A primeira delas foi a autonomia na escolha dos mestres estrangeiros, que foram convidados em função de objetivos previamente delineados. Uma outra refere-se ao tempo de permanência no Brasil que, não sendo episódica, permitiu aos professores europeus adaptarem-se ao meio. Uma terceira lição foi o cuidado que tiveram os fundadores da USP com os aspectos culturais envolvidos na questão, principalmente com relação a escolha de professores para o setor de ciências humanas e sociais.

Florestan Fernandes, comentando o significado das missões docentes estrangeiras afirma "que lhes cabe a glória de ter estabelecido um novo padrão de vida intelectual, aplicável ao ensino superior, desviando-o da antiga tradição escolástica e pré-científica, a que nos habituáramos. É indubitável que não teríamos alcançado o sucesso que atingimos sem sua colaboração generosa, constante e produtiva, que desempenhou a função de verdadeira revolução intelectual. Os que louvam os efei-

tos da chamada 'Semana de Arte Moderna' deveriam atentar para esse episódio mais recente, o único que teve de fato significação revolucionária e produziu resultados duradouros" (75). Em que pese um certo exagêro das palavras de Florestan Fernandes, não se pode negar que a vinda de professores europeus trouxe conseqüências importantes para a construção do pensamento universitário brasileiro. Com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1934, observa com razão Simão Mathias, "inicia-se no país uma nova fase de desenvolvimento científico e cultural" (76).

Idêntico fenômeno, por circunstâncias políticas, não ocorreu no Rio de Janeiro. A Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira, em 1935, trazia em seu bojo, objetivos semelhantes aos da USP. Não pôde concretizar-se. Teve vida efêmera. Nem mesmo a Faculdade Nacional de Filosofia, surgida em 1939, e já prevista na reforma Campos de 1931, logrou êxito, ora por carência de recursos financeiros, ora por causa do DASP que negava concessão de tempo integral aos professores, ou ainda "por falta de descortínio dos que detinham então o poder de decisão administrativa" (77), conforme aponta Leite Lopes.

O advento do Estado Novo foi um evento pouco alvissareiro para o desenvolvimento das atividades culturais e científicas. Sobretudo no plano cultural, onde o governo passou a ter maior poder de controle. Ressalve-se que a presença de Capanema a frente do Ministério da Educação, serviu para atenuar,

pelo menos em parte, o impacto totalitarista. No plano científico, registrou-se também a interrupção de muitas atividades em decorrência da atuação do DASP, cujas normas para o funcionalismo público, atingiram as instituições federais. A aplicação do decreto da desacumulação, pelo qual ninguém poderia ter mais de um emprego público, era uma medida legítima. Contudo, como não ocorreu melhoria nos vencimentos, o resultado foi a queda do salário de muitos cientistas e pesquisadores que tiveram de abandonar alguns de seus empregos para não acumular. A Universidade de São Paulo, pela sua autonomia, não foi afetada, podendo continuar, sob esse aspecto, o ritmo normal de suas atividades.

Com a entrada do Brasil na Segunda Grande Guerra, a atmosfera de renovação, a essa altura prejudicada pela vigência de um regime autoritário, sofrerá ainda os efeitos naturais decorrentes do esforço de guerra brasileiro. Cabe salientar a participação de cientistas da Universidade de São Paulo na produção de equipamentos para a Marinha, o que demonstrava a capacidade tecnológica das instituições de ensino e pesquisa.

Ainda que de forma lacônica, acreditamos ter mostrado um pouco do significado da revolução de 30, para a ciência e para a cultura. Por isso, tem razão Bosi ao dizer que "somos hoje contemporâneos de uma realidade econômica, política e cultural que se estruturou depois de 1930" (77).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. LEAL, Victor Nunes. Coronelismo, enxada e voto. 2.ed. São Paulo, Alfa-Omega, 1975, p. 251-52
02. Idem, p. 253
03. FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. 4.ed. Porto Alegre, Globo, 1977. v.2. p. 665
04. Idem, p. 678
05. FAUSTO, Boris. "A revolução de 1930". In: -Mota, Carlos Guilherme (org.). Brasil em perspectiva. 9.ed. Rio-São Paulo, Difel, 1977. p. 248
06. SKIDMORE, Thomas. Brasil: de Getúlio a Castelo. 4. ed. Rio Paz e Terra, 1975. p. 29-30
07. AMARAL, Azevedo. O estado autoritário e a realidade nacional. Rio, José Olympio, 1938. p. 107
08. VARGAS, Getúlio. A nova política do Brasil. Rio, José Olympio, 1938. v. I, p. 69
09. CARONE, Edgard. A segunda república. São Paulo, Difel, 1974. p. 58
10. SKIDMORE, Thomaz. op. cit. p. 45
11. CARONE, Edgard. A terceira república. Rio-São Paulo, Difel, 1976. p. 1
12. VARGAS, Getúlio, op. cit. v. V, p. 29-32
13. SOLA, Lourdes. "O golpe de 37 e o Estado Novo". In: - Mota, Carlos Guilherme (org). op. cit. p. 258
14. CARONE, Edgard. O estado novo. Rio-São Paulo, Difel, 1977 . p. 271

15. Decreto de 02.12.37, In: Carone, Edgard. A terceira república. op. cit. p. 27
16. CAMPOS, Francisco. apud Carone, Edgard. O estado novo. op. p. 164
17. SKIDMORE, Thomaz. op. cit. p. 61
18. ORICO, Oswaldo. O feiticeiro de São Borja. Rio, Editora do Autor, 1976. p. 85
19. VARGAS, Getúlio. op. cit. v. VII, p. 23
20. SOUZA, Maria do Carmo Campello de. Estado e partidos políticos no Brasil. São Paulo, Alfa-OMEGA, 1976. p. 105
21. FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. Brasília, UnB, 1963. p. 219
22. Idem, p. 220
23. Idem, p. 224
24. FAUSTO, Boris. op. cit. p. 230
25. Idem, p. 233-34
26. SODRÉ, Nelson Werneck. Formação histórica do Brasil, 5. ed. São Paulo, Brasiliense, 1968. p. 312
27. PINHEIRO, Paulo Sérgio. Apud Trindade, Hêlgio. Integralismo. Porto Alegre, Difel-UFRS, 1974. p.22
28. Idem, p. 23
29. NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo, EPU-EDUSP, 1974. p. 42
30. Idem, p. 29
31. TRINDADE, Hêlgio. op. cit. p. 25
32. FAUSTO, Boris. op. cit. p. 245

33. Idem, p. 253
34. FURTADO, Celso. op. cit. p.244
35. VARGAS, Getúlio. Apud Faoro, Raymundo. op. cit. p. 715
36. FAORO, Raymundo. op. cit. p. 717-18
37. CAMPOS, Francisco. O estado nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico. 3. ed. Rio, José Olympio, 1941. p.36
38. CARONE, Edgard. A terceira república. op. cit. p. 181
39. CARONE, Edgard. O estado novo, op. cit. p. 128
40. SODRÉ, Nelson Werneck. Síntese da história da cultura brasileira. 3. ed. Rio, Civ. Brasileira, 1974. p. 7-8
41. CUNHA, Euclides da. Os Sertões. 27. ed. Rio, Ed. Paulo de Azevedo, 1967. p. 153
42. BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. S. Paulo, Cultrix, 1978. p. 365
43. LEITE, Dante Moreira. O caráter nacional brasileiro. São Paulo, Pioneira, 1969. p. 255
44. BONFIM, Manoel. A América latina. 2e. ed. Rio, A Noite, s/d. p. 451
45. BOSI, Alfredo. op. cit. p. 354
46. CAVALHEIRO, Edgard. Vida e obra de Monteiro Lobato. São Paulo Cia. Dist. de Livros, 1955. v.1, p. 201
47. CAVALHEIRO, Edgard. "Prefácio". In: -Lobato, Monteiro: Urupês. 14. ed. São Paulo, Brasiliense, 1968. p.20
48. AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 4 ed. São Paulo Melhoramentos. 1964 p. 407

49. Idem, p. 471
50. Idem, p. 472
51. MARTINS, Wilson. História da inteligência brasileira. São Paulo, Cultrix-USP, 1978. v. VI, p. 117
52. Revista do Brasil. São Paulo, nº 1, 1916
53. BRAZILÉIA, Rio, 1917, nº 1
54. BOSI, Alfredo. op. cit. p. 340
55. Idem, p. 341-42
56. ANDRADE, Mário de. Aspectos da literatura brasileira. 4. ed. São Paulo, Martins, 1972. p. 231
57. BOSI, Alfredo. op. cit. p. 342-43
58. TRINDADE, Hêlgio. op. cit. p. 38
59. MOTA, Carlos Guilherme. Ideologia da cultura brasileira. São Paulo, Ática, 1969, p. 27-28
60. Idem, p. 28
61. LEITE, Dante Moreira. op. cit. p. 316
62. MOTA, Carlos Guilherme. Ideologia da cultura brasileira. op. cit. p. 30
63. CÂNDIDO, Antônio. "O significado de raízes do Brasil". In: Holanda, Sérgio Buarque. Raízes do Brasil. 5. ed. Rio, José Olympio, 1969. p. XI-XII
64. Idem, p. XXI-XXII
65. LEITE, Dante Moreira. op. cit. p. 286
66. Idem, p. 287
67. HOLANDA, Sérgio Buarque. op. cit. p. 142

68. FERNANDES, Florestan. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo, Dominus-USP, 1966. p. 554
69. BOSI, Alfredo. op. cit. p. 429
70. Idem, p. 430-31
71. SCHWARTZMAN, Simon. Formação da comunidade científica no Brasil. São Paulo, Ed. Nac. Rio, Finep, 1979. p. 199
72. MESQUITA FILHO, Júlio de. Política e cultura. São Paulo, Martins Editora, 1969. p.192
73. Id., Ibid.
74. FERNANDES, Florestan, op. cit. p. 213
75. MATHIAS, Simão. "100 anos de química no Brasil". In: O Estado de São Paulo (suplemento literário), 08.02.1975
76. LOPES, J. Leite. Ciência e libertação. Rio, Paz e Terra, 1969, p. 35
77. BOSI, Alfredo. op. cit. p. 429

CAPÍTULO II

A NOVA CONSCIÊNCIA EDUCACIONAL

1. A Busca de Novos Horizontes

No calor idealista do início da Primeira República brasileira, havia sido criado o Ministério da Instrução, Correios e Telegráfos, que teve vida efêmera, malgrado as boas intenções de Benjamin Constant. Depois disso o que se viu foi a educação posta à margem das preocupações dominantes - leia-se : salvaguardar os interesses dos cafeicultores - ficando como um departamento, quase que para constar, do Ministério da Justiça e assim permanecendo até 1931. As advertências de um Rui Barbosa ou um Manoel Bonfim de nada adiantaram. Afinal o que importava era como manter os preços do café para suportar o ônus da chamada "belle époque".

A paisagem geral das contradições da Primeira República já foi descrita anteriormente. Importa dizer que o setor educacional não ficou a margem do processo de renovação que se instalara em diversos setores da vida nacional, motivado que foi pela aspiração de uma sociedade mais justa, pelo advento de uma nova organização social e política capaz de dar rumos consentâneos com a realidade nacional. As repercussões do primeiro grande conflito mundial no Brasil aguçaram ainda mais as tensões existentes. Sua importância reside no fato de ter despertado maior atenção para a importância do setor educacional. "Se o

mundo havia chegado àquela extensa luta, que já não se imaginava possível entre as mais adiantadas nações do Ocidente", escreve Lourenço Filho, "seria necessário rever os fundamentos e as formas da ação educativa, bem planejá-la e difundi-la" (1). Saliente-se que esse não era bem o nosso problema, mas o dos países que estiveram envolvidos diretamente no conflito. Na medida em que seus efeitos atingem o nosso país, haveriam de contribuir para evidenciar o atraso educacional brasileiro, despertando inclusive, o interesse do setor político.

O movimento de renovação educacional que se inicia após a Primeira Guerra não teve a fecundidade de movimentos similares que ocorreram em outros campos como, por exemplo, o da literatura. Faltava-nos tradição - um mínimo de tradição. Enquanto que na literatura, a essa altura, já tínhamos um Machado de Assis, um Euclides da Cunha; enquanto que na medicina o Instituto de Manguinhos dava exemplos seguros de pesquisas científicas; enquanto que em alguns países da América Latina surgem novas universidades e a Argentina empreende a sua reforma universitária com vistas à valorização das atividades de pesquisa, de extensão e de participação dos estudantes nos órgãos de gestão universitária, a educação no Brasil carecia de bases anteriores, não tendo nem um sistema de educação popular, para não dizer de universidades. A construção de quatro décadas, de que fala Valnir Chagas, só começaria após a revolução de 1930, quando a "tomada de consciência chegou também ao setor educacional que, a partir de 1931, experimentou sensíveis modificações ten-

dentos à construção de um sistema nacional antes já reclamado com alguma insistência" (2).

As idéias educacionais que empolgavam o mundo, a esse tempo, chegaram ao Brasil, gerando um clima que Jorge Nagle chama de "o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico" (3), época em que começam a ser divulgados, de uma maneira mais sistematizada, os princípios do movimento europeu e norte-americano rotulados como "Escola Nova". Esse movimento teve no Brasil adeptos fervorosos, orientando a formulação doutrinária de que daremos em seguida um esboço, focalizando as muitas reformas empreendidas nas décadas de 20 e 30.

Foi sob o signo do escolanovismo que se formou no Brasil uma geração de educadores (Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Almeida Júnior, Frota-Pessoa...) que teve nos decênios de 1920, de 1930 e nos subsequentes papel dos mais significativos na luta para que o poder público conferisse maior prioridade aos assuntos da educação. Os historiadores da educação no Brasil são unânimes em destacar a importância desse movimento. E o fazem com justa razão. A expressão "pioneiros da educação", consagrada no célebre manifesto que levou este nome, em 1932, corresponde ao papel histórico que eles desempenharam. Acrescente-se que pioneiros foram não apenas os que assinaram o manifesto, embora entre estes estivessem os principais expoentes. Há também outros nomes que bem mere-

ciam esse título, como por exemplo Heitor Lira, José Augusto e outros mais.

Sobre o escolanovismo, Nagle chama a atenção para um aspecto digno de merecer uma investigação mais profunda. Diz este educador, que o "escolanovismo se apresenta como um novo baluarte da pregação liberal que se desencadeia na década dos vinte; compromete-se com o fenômeno da liberalização institucional que se associa, enquanto consequência, à marcha do desenvolvimento capitalista brasileiro; contudo, no caso, a pregação e as realizações escolanovistas não chegam a produzir os frutos que outras correntes de idéias alcançaram no plano cultural, como se deu, por exemplo, com o modernismo. Além disso, o que foi considerado progresso na história educacional brasileira -visto do âmbito exclusivo da história das idéias educacionais ou pedagógicas -pode ser percebido, nos quadros sociais existentes, como um desvio aparatoso. Com efeito ao destacar e superestimar determinados aspectos técnicos da escolarização, o movimento escolanovista deslocou o enfoque fundamentalmente político que a questão da educação popular tivera até então; como consequência, deu origem a um tipo de análise interna, cujos resultados só poderiam interessar a determinadas camadas da clientela escolar, principalmente à de alguns núcleos urbanos. Por isso é que se pode dizer que com o escolanovismo -um dos tipos de otimismo pedagógico que se desenvolvem na década dos vinte -se dá a gradual substituição da dimensão política pela dimensão técnica, isto é, a substituição de um modelo mais amplo por um outro mais restrito de percepção da pro-

blemática educacional" (4).

Parece-nos, à primeira vista, válida a observação de Nagle. Se fôssemos buscar as causas, duas entre outras parecem despontar. Primeiramente, essa dimensão política mais ampla da educação, de que Rui Barbosa e Manoel Bonfim foram alguns exemplos típicos, não conseguira se firmar até o tempo em que o escolanovismo começa a ganhar corpo; em segundo lugar, não possuíamos instituições de ensino superior em condições de examinar, criticamente, as idéias de fora que aqui aportavam.

Algumas pessoas, a um nível de denúncia, chegaram a perceber o problema, como por exemplo, José Veríssimo: "Sejamos brasileiros e não Yankees" (5). Essa frase, já antológica, data de 1890.

Outro aspecto a ser observado é que o movimento de renovação educacional que antecede a revolução de outubro de 1930 partiu dos estados, o que parece ter sido uma decorrência do "estadualismo" predominante na Primeira República. Como esse "estadualismo" era amplamente criticado, - vimos isso ao descrevermos as condições políticas do período considerado no capítulo inicial deste trabalho - surge aqui um problema curioso. Até que ponto foi benéfico para a educação no Brasil o rompimento dessa forma descentralizada de resolver os problemas educacionais pela revolução de 30? É claro que o "estadualismo" da República Velha, da maneira como era praticado, longe estava

de corresponder às expectativas do setor educacional. Mas não foi durante sua vigência que os estados - alguns estados - tomaram, sem o governo federal, iniciativas de reformar seus respectivos sistemas de educação? Essa é outra questão que está a merecer uma análise permenorizada, alcançando os dias atuais.

Entre as reformas empreendidas, que procuraram de uma ou outra forma adotar princípios da Escola Nova, mencionaremos em primeiro lugar, por uma questão cronológica, a de Sampaio Dória, em São Paulo, no ano de 1920. Sampaio Dória, segundo Fernando de Azevedo, "conduziu uma campanha contra velhos métodos de ensino, vibrando golpes tão vigoramente aplicados à frente constituída pelos tradicionalistas que panos inteiros do muro da antiga escola deviam desmoronar" (6). Não apenas contra velhos métodos de ensino. A reforma introduziu medidas radicais e corajosas, entre as quais a redução do ensino primário a dois anos, a taxação do curso médio e isenção aos pobres das taxas em todo os níveis de ensino. No fundo, a intenção de Sampaio Dória era desferir uma luta sem precedentes contra o analfabetismo, cujos índices eram dos mais alarmantes. A reforma adotou também medidas nacionalizadoras, seja através da educação moral e cívica, seja através de medidas destinadas a integrar o emigrante estrangeiro, seja pela proibição do ensino de línguas estrangeiras a menores de dez anos de idade. Sampaio Dória era um dos mais destacados membros da Liga Nacionalista, fundada em São Paulo no ano de 1917. Segundo Antunha, em carta enviada a Oscar Thompson, êle dizia que "a alfabetização do povo é, na paz, a questão nacional por excelência. Só pela solução dela, o Bra -

sil poderá assimilar o estrangeiro que aqui se instala em busca de fortuna esquiva. Do contrário, é o nacional que desaparecerá absorvido pela inteligência mais culta dos imigrantes. Não há fugir ao dilema: ou o Brasil manterá o cetro dos seus destinos, desenvolvendo a cultura dos seus filhos, ou será, dentro de algumas gerações, absorvido pelo estrangeiro que para êle aflui" (7).

Essa reforma, pelo seu significado social e político, levantou na época celeuma que transcendeu as fronteiras de São Paulo. Devido a pressões de toda sorte, Sampaio Dória teve de exonerar-se do cargo de Diretor da Instrução Pública, não podendo executar a reforma tal como fora planejada, a não ser parcialmente. Antunha foi o que mais estudou a reforma Sampaio Dória, por isso pode afirmar que "a reforma de 1920, ao procurar sacudir o marasmo então existente em São Paulo, constituiu-se num dos fatores que mais contribuíram, certamente em conexão com outras manifestações renovadoras surgidas em outros pontos do país, para início da mudança dos rumos da educação brasileira, a qual iria adquirir uma nova dimensão com as reformas logo mais empreendidas por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Francisco Campos e outros em diferentes Estados" (8).

Em 1922, Lourenço Filho, a convite do Presidente do Estado, seguiu para o Ceará e, já em 1923, saía o decreto que regulamentava a instrução pública daquele estado. A presença do educador paulista foi muito bem recebida: "Há um entusiasmo insopitável, no meio de todo o professorado. Mestres antigos

vêm ver o método renovado, trazido pelo professor paulista. Abrem-se cursos práticos de pedagogia, nos quais assistem alunas da Escola Normal, professores públicos e particulares, inspetores escolares, deputados, literatos, advogados e jornalistas. Todo o mundo escolar está empolgado" (9), escreve Moreira de Souza. No pouco tempo em que lá permaneceu - não chegou a dois anos - pôde Lourenço Filho introduzir muitas inovações, tanto de ordem metodológica como administrativa. Conseguiu aumentar de forma significativa o número de matrículas, estimulou a política de construções escolares, fez distribuir milhares de livros e outros materiais didáticos, adotou o concurso público para ingresso no magistério, criou a inspeção médico-escolar, procurou subtrair a influência política na educação, introduziu serviços de estatística escolar, além de ter organizado a Diretoria da Instrução Pública.

Há um aspecto interessante na obra de Lourenço no Estado do Ceará. Foi o fato de ter estimulado Newton Craiveiro a escrever um livro - João Pergunta - destinado a "criar uma nova mentalidade do seio do povo, armando-o de conhecimentos rudimentares e úteis, para quando viessem os dias do flagelo" (10), o que demonstra a sensibilidade desse educador com relação a problemas tipicamente regionais. Embora tivesse levado para o Ceará uma orientação metodológica de inspiração escolanova, possivelmente tentou adaptá-la às características ecológicas da região, da qual foi sempre um auscultador arguto. Prova-o a publicação de seu primeiro livro, em 1926 - Juazeiro do Padre Cícero, obra que espelha o seu pensamento social, onde, depois

de analisar o fenômeno Padre Cícero, escreve: "O problema brasileiro da cultura não é, neste momento, só o problema do alfabeto" (11).

O delineamento de uma educação brasileira continua. Em 1924, na Bahia, surge Anísio Teixeira, nomeado que fora para Inspetor Geral do Ensino. Segundo Geribello, "legou Anísio a seu Estado duas peças de elevado alcance para a época" (12). Refere-se essa autora aos dois diplomas legais da reforma educacional baiana - A Lei nº 1.846 e o Decreto nº 4.312, ambos de 1925. Nagle vê na reforma baiana "o coroamento de um processo de estruturação dos sistemas escolares estaduais, pois nela se incorpora, ainda que no plano quase exclusivo da legislação, o conjunto dos elementos, aspectos e orientações que se vinham desenvolvendo desde o início da década dos vinte" (13). Mas faz uma crítica: "A reforma baiana representa a "consolidação" de normas já estabelecidas. Sob esse aspecto, é menos "autêntica" que as outras, no sentido de que o sistema por ela estabelecido é o que menos responde às condições da existência social baiana; na verdade, representa uma superestrutura jurídica idealisticamente montada para disciplinar determinado domínio da realidade social, que não apresentava os necessários suportes institucionais para concretizar tal nível de aspiração" (14). É que Anísio, advogado recém-formado, estava estreando na educação. Sua posição, frente às leis, será bem outra nos anos subsequentes, passando a ser, depois de ter convivido com Dewey nos Estados Unidos, um adepto da descentralização educacional. "Pela descentralização e autonomia daríamos meios eficazes para a

administração mais eficiente das escolas e responsabilidade dignificante a diretores e professores, que não estariam trabalhando em obediência a ordens distantes, mas sob a inspiração dos seus próprios estudos e competência profissional" (15).

Como iniciativa do governo federal temos em 1925 a reforma João Luiz Alves, que se caracterizava por: a) disposição do poder central em participar da luta contra o analfabetismo, até então entregue aos estados; b) generalização na escola secundária do regime seriado, que antes era exceção; c) reorganização do ensino superior, onde se destaca a fixação do número de vagas para o vestibular, a extinção da competência das congregações para estabelecer a seriação de matérias e a obrigatoriedade de frequência. O que chama atenção nessa reforma, é a centralização autoritária, que continuaria na reforma Campos e seria consolidada na vigência do Estado Novo. De todas estas medidas, a que mais suscitou debates foi o regime seriado na escola secundária, que seria definitivamente consagrado nas reformas Campos e Capanema. A reforma João Luiz Alves ou Rocha Vaz, conforme às vezes é designada, não possuía o mesmo espírito inovador que tinha distinguido a de Sampaio Dória ou a de Lourenço Filho. É certo que, em relação às anteriores (no plano federal), ela representava um avanço, não pedagógico, já que não havia uma doutrina educacional a respaldá-la, mas, possivelmente, por ter preparado terreno para algumas soluções que viriam na década de 30. Sob esse aspecto, Nagle admite que ela prepa -

rou a implantação do ensino secundário e, do ponto de vista administrativo, com a criação do Conselho Nacional de Ensino e do Departamento Nacional de Ensino, estabeleceu condições para o surgimento, alguns anos depois, do Ministério da Educação (16).

No ano em que surgiu essa reforma (1925), já havia um promissor debate educacional que se rebustecia à medida que a Primeira República caminhava para o seu ocaso. A reforma mostrou-se incapaz de perceber a inquietação social do momento.

O ímpeto inovador desses anos, como já o dissemos, estava vindo dos estados, da periferia para o centro, atingindo a essa altura o Distrito Federal. Sob esse ângulo, registre-se a coincidência com a revolução que viria pouco depois (1930) que também partiu da periferia. Em 1927, a educação brasileira, no seu processo de "construção" e não "reconstrução", como diria Valnir Chagas, conheceria duas iniciativas bem ao sabor do espírito renovador escolanovista - a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, e a de Mário Casassanta em Minas Gerais. Fernando de Azevedo foi para o Rio a convite do Presidente Washington Luiz, que o indicara ao Prefeito Antônio Prado Júnior para o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública. Fernando de Azevedo não era um novato em assuntos educacionais. No ano anterior, a pedido de Júlio de Mesquita Filho, tinha procedido a um inquérito sobre a instrução pública de São Paulo, o que lhe permitiu um bom conhecimento dos problemas da educação. Tal fato, somado à

admirável cultura geral que possuía, credenciava-o a empreender uma reforma pioneira. Tinha vontade e consciência de suas possibilidades. Em suas memórias, êle lembraria: "Meu programa, - disse eu ao Prefeito, - é lançar-me a profundas reformas, custe o que custar, custe a quem custar, e custe quanto custar" (17).

Quem mais escreveu sobre a reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal foi ele mesmo, embora haja consenso entre os historiadores da educação no Brasil em reconhecer-lhe o caráter prospectivo e altamente inovador. Fernando de Azevedo foi sempre estudioso das ciências sociais, sendo o introdutor, como disciplina acadêmica, da sociologia educacional entre nós. A reforma no Distrito Federal irá refletir seu apego à sociologia. "A nova reforma de ensino, esclarece, inspirou-se, como se conclui de todas as suas disposições fundamentais, no propósito de dar à escola uma consciência profunda de sua tarefa social e nacional e de aparelhar dos meios necessários à realização dessa tarefa poderosamente educadora, tanto pela intensidade, como pela extensão de sua influência. Mas essa obra de educação cívica e social não depende apenas da renovação interior da escola, na sua organização e nos seus métodos, com o objetivo de conformar o ensino com a criança e as leis de seu desenvolvimento. A capacidade de repercussão da escola no meio social prende-se intimamente à organização de todo o sistema escolar e paraescolar, com que se procurou não somente tornar

eficazes os serviços técnicos e administrativos, tornando mais estreitas as suas relações de coordenação e subordinação, como também proporcionar à escola os meios necessários para dilatar até a sociedade o seu raio de ação" (18).

Insistia em dizer que a sua reforma não era apenas de métodos pedagógicos. Queria a escola, não como um "aparelho de adaptação", mas como instituição dinâmica e viva, capaz de provocar transformações sociais. Nisso reside a sua riqueza doutrinária, bastante atual, assinale-se. Três princípios lhe servem de base: a) escola única; b) escola do trabalho; e c) escola da comunidade. O primeiro parte da idéia de que, num regime democrático, é fundamental que haja uma base de educação comum, destinada igualmente a todos, que será gratuita e obrigatória. As diversificações deverão estar assentadas sobre essa base comum, que, para ser obrigatória, o Estado tem de garantir. O segundo princípio, o da escola do trabalho, inspirado em Kerschensteiner, parte do pressuposto de que o trabalho pode ser aproveitado como instrumento de educação. A palavra trabalho não deve ser entendida aqui como profissão, em seu sentido corrente, mas como atividade criadora do aluno e desenvolvimento de sua responsabilidade social. Por último, o princípio da escola da comunidade, segundo o qual o aluno precisa ser preparado para viver na sociedade. Observe-se que nestes princípios estão implícitas a dimensão individual e social da educação, que seriam retomados, mais de 40 anos depois, pela

reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971.

A implantação da reforma Fernando de Azevedo , no Rio de Janeiro, não ocorreu de modo pacífico. As soluções que preconizava foram consideradas, em seu tempo, revolucionárias. Por isso mesmo, encontrou resistências, além da falta de recursos financeiros. Porém Fernando de Azevedo contava com o apoio de Washington Luiz e Antonio Prado Júnior que, somado à sua habilidade política, foram fatores decisivos para o relativo êxito da reforma. Acresce a isso o fato de possuir Fernando de Azevedo, entre seus colaboradores, pessoas de alto nível, entre as quais Frota-Pessoa e Vicente Licínio Cardoso. Sob o aspecto político, há uma observação que se impõe. Duas das mais radicais reformas que foram feitas durante o movimento de renovação educacional - a de Sampaio Dória, em São Paulo e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal - tiveram o apoio político de Washington Luiz, na primeira como Presidente do Estado de São Paulo e, na segunda, como Presidente da República.

A reforma mineira (1927-1930) é muito parecida, em termos doutrinários, com a do Distrito Federal. Ela se deu quando era Presidente de Minas Antônio Carlos de Andrada , que tinha como Secretário do Interior Francisco Campos, e Mário Casassanta na Inspeção Geral de Instrução. A contribuição maior foi de Mário Casassanta. Contudo Francisco Campos era um entusiasta da educação, garantindo o apoio político necessário. De

sua exposição de motivos, tanto em relação ao ensino primário quanto ao ensino normal, pode-se extrair as linhas-mestras ' dessa reforma. Os princípios da Escola Nova estarão presentes mais uma vez. A escola pretendida pela reforma mineira não deve ria restringir-se às paredes da sala de aula, mas de stender sua ação ao meio social, para abrir-lhe novos caminhos e orientar suas tendências. O professor precisaria estar atento aos mo tivos e interesses da criança, não a considerando como se fosse um adulto em miniatura. Os programas devem ser organizados de forma a enfatizar não a quantidade de informações, mas o que se ja útil e atenda os interesses da criança. A passividade de ve ceder à atividade. Para tanto, a lição deveria ser um trabalho em comum, um entendimento recíproco, uma cooperação de inteli - gências. Em consequência, os métodos de ensino ideais serão aque - les que estabeleçam e valorizem o trabalho de cooperação mútua entre professores e alunos e entre os alunos. O ensino primário vale o que valerem os seus professores. A reforma do ensino pri - mário só será viável se for igualmente reformado o ensino nor - mal, o que também foi feito pela reforma mineira. O currículo ' da escola normal foi bastante modificado para atender os precei - tos básicos da reforma, criando-se inclusive uma nova discipli - na - a psicologia educacional (19).

Segundo Nagle, a reforma mineira representa uma "reorientação do movimento reformista que vai definir a primeira e mais profunda mudança que sofre a educação brasilei-

ra em sua história: a substituição de um "modelo político" por um "modelo pedagógico" (20). Já tivemos, neste trabalho, a oportunidade de comentar o assunto, com apoio na tese de que a introdução da Escola Nova no Brasil, com características marcadamente micro-educacionais, teria interrompido um movimento mais amplo de preocupação com a escola popular, de luta contra o analfabetismo.

Antes da revolução de 30, além das reformas já mencionadas, merecem destaque alguns outros fatos ou iniciativas. Assim sendo, temos em 1921 a Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada com o patrocínio do governo federal, onde se reclama ação mais enérgica do governo federal em relação à educação primária. Essa reunião, que contou com a presença de representantes de várias unidades federadas, serviu como ponto de partida a várias iniciativas no campo educacional, principalmente por parte dos estados. Foi nessa conferência que se sugeriu a criação do Conselho Nacional de Ensino, concretizado posteriormente pela Reforma Rocha Vaz. Nesse mesmo ano, os católicos fundam a revista A Ordem e, logo depois, o Centro D. Vital. Tanto um como outro exerceriam importante papel no movimento de renovação espiritual e na luta que se travou no campo educacional, entre católicos e escolanovistas, da qual nos ocuparemos com detalhes em outra parte deste trabalho. Em 1922, surge na Câmara dos Deputados um projeto, de autoria de Fidélis Reis, que previa, como informa Valnir Chagas, habilitação profissional obrigatória ao nível secundário. Não apenas isso. O projeto estabelecia que

são seriam admitidos nos cursos superiores da União o candidato que, além de outras exigências, apresentasse certificado de habilitação profissional (21). Ainda sobre o ensino profissional, em 1924, o engenheiro João Luderitz apresenta ao Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio um relatório, que passou para a história do nosso ensino industrial como o "Relatório Luderitz", onde mostra a importância da educação técnica para o Brasil, cuja industrialização se acentuava.

A criação da Associação Brasileira de Educação por Heitor Lira, em 1924, é outro dado auspicioso, congregando a nova geração de educadores para debates e discussões. Realizou inúmeras conferências sobre educação, algumas das quais ficariam na história de nossa educação. Desenvolveu inúmeras atividades educacionais, batalhou pelo advento de uma nova política de educação, sendo "um dos mais belos movimentos de que há notícia em nossa história escolar" (22).

2. Esperanças e Incertezas

Derrubada a República Velha, tudo levaria a crer que as lições colhidas e as experiências acumuladas durante mais de dez anos através de um admirável movimento de renovação educacional, encontrariam um terreno fértil, onde se tornaria possível contar com as condições, que não tinham sido criadas pelo regime anterior, para a realização de uma grande obra educacional. Ainda que Vargas não possuísse idéias claras sobre educação, o clima de euforia que se instalou com a revo-

lução deveria atingir também o setor educacional. Além disso, a sociedade brasileira de 1930 apresentava sintomas de maturidade. As camadas médias, inquietas e em ascensão, começavam a adquirir contornos de classe social. Da mesma forma, os setores operários, cada vez mais conscientes de seus problemas e cada vez mais numerosos, devido à industrialização, aumentava o seu poder reivindicatório.

Os primeiros eventos que se registraram na área da educação são favoráveis; principalmente a criação em 1931, do Ministério da Educação e Saúde, para o qual Francisco Campos foi designado ministro. A indicação de Francisco Campos não poderia ter sido melhor. Afinal, como acabamos de ver, êle empreendera no Estado de Minas Gerais, juntamente com Mário Cassaneta, uma reforma educacional ao nível das idéias renovadoras da época. Como primeiro Ministro da Educação, desencadeou as reformas do ensino secundário e superior, ambas de inegável valor pelas inovações que traziam. "Sanear e educar o Brasil, dissera em seu discurso de posse, constitui o primeiro dever de uma revolução que se fez para libertar os brasileiros" (23). Embora nesse mesmo discurso haja ainda afirmado que "em matéria de ensino, porém, a questão capital cujo vulto reclama esforços correspondentes à envergadura e proporções do seu tamanho é, sem contestação, a do ensino primário" (24), na realidade, a sua atuação no ministério se distingue pelo que fez em relação ao ensino secundário e superior, deixando o ensino primário praticamente de lado. Sob esse aspecto, foi realizado em 1931 a IV Conferência Nacional da Educação, para tratar do problema da educa -

ção popular. Nesse encontro estiveram presentes Getúlio Vargas e Francisco Campos, que "declararam que o governo revolucionário não tinha ainda uma política educacional e solicitaram aos educadores reunidos que definissem o "sentido pedagógico" da revolução, prometendo seguir o rumo traçado pela mesma" (25). Foi daí que nasceu a idéia do manifesto dos pioneiros da educação, lançado em 1932, que provocou uma celeuma sem precedentes.

Antes, no entanto, de comentarmos a guerra ideológica, entre católicos e escolanovistas, da qual o manifesto foi o estopim, abordaremos, ainda que laconicamente, a reforma Campos e outras iniciativas renovadoras.

Em relação ao ensino secundário, a reforma Campos tentou corrigir uma antiga anomalia, que era a sua função preparatória aos cursos superiores. "A sua finalidade exclusiva não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras" (26). "Para ensejar esta sedimentação de comportamentos, como 'primeira novidade', elevou-se a duração do curso secundário para sete anos, dos quais cinco formavam o 'curso fundamental' e dois o 'complementar'. O primeiro constituía o ciclo comum idêntico para

todos, com o qual se pretendia enfrentar a longa tradição preparatória. O segundo, retomando e ampliando a idéia esboçada no plano de 1925, objetivava a 'adaptação dos candidatos aos cursos superiores e se dividia em três seções: uma para a área que chamaremos de humanidades, na época circunscrita aos estudos jurídicos; outra para a que denominaremos biológica, abrangendo então a Medicina, Farmácia e Odontologia; e a terceira para a área técnica, representada por Engenharia e Arquitetura. Outras seções eram possíveis" (27). Todavia, ao contrário do que supunha Campos, o esquema de um curso fundamental de cinco anos, seguido do complementar de dois anos, estes, visivelmente voltados para o ensino superior, dava contornos mais nítidos à função preparatória do curso secundário. No currículo estabelecido, tanto para o curso fundamental (ginásio) como para o complementar, há predominância de matérias científicas sobre as clássicas. Em que pese aos méritos antecipadores dessa reforma do ensino secundário, na realidade, ela só atingiria a elite, por quanto o grande problema educacional da época era o analfabetismo, que aliás continua até hoje.

Quanto ao ensino superior, a reforma Campos estabeleceu diretrizes para a organização de universidades, reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro e todo o sistema superior e criou o Conselho Nacional de Educação. Na parte de organização das universidades, é instituído o estatuto das universidades brasileiras, mediante o qual, para se criar uma universidade, seria necessário a incorporação de três faculdades, pelo me

nos, entre as quais as de Direito, Medicina ou Engenharia, sendo que uma delas poderia ser substituída pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras. A reforma se referia também a extensão universitária, "para elevar o nível de cultura geral do povo, integrando assim a universidade na grande função educativa que lhe compete no panorama da vida contemporânea, função que só ela justifica, ampla e cabalmente, o sistema de organização do ensino sobre base universitária" (28). A universidade do Rio de Janeiro foi reestruturada, agregando-se-lhe a Escola de Belas Artes e o Instituto Nacional de Música, para lhe dar maior "envergadura universitária". A reforma previa também uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, de modo a permitir que a Universidade não se refugiasse numa atuação puramente profissionalizante. Essa faculdade deveria ser, ao mesmo tempo, um instituto de alta ciência e cultura e uma escola de preparação de professores para o ensino secundário. Por último, o Conselho Nacional de Educação, ao qual se reservava "um grande papel no conjunto da organização administrativa e técnica do ensino no Brasil, para que mantenha as linhas claras, firmes e definidas, segundo as quais a presente reforma procura orientar as atividades didáticas e culturais dos nossos institutos de ensino" (29).

Ainda como parte do movimento de renovação educacional, que começou em 1920 com a reforma Sampaio Dória em São Paulo, mencionam-se também, já em pleno governo revolucionário, as reformas de Lourenço Filho (1930-1931), em São Paulo,

oportunidade em que "reorganiza e desenvolve os serviços técnicos e articula melhor os serviços administrativos: instala a Biblioteca Pedagógica Central; faz publicar sob o novo título de Escola Nova a revista mensal que se editava sob o nome Educação, reservando cada um de seus números ao estudo especializado de determinado assunto; reforma o ensino normal e profissional; institui o uso dos testes para a organização das classes seletivas e imprime vigoroso impulso ao cinema educativo, aos serviços de estatística e às associações paraescolares"(30); a de Anísio Teixeira, no Distrito Federal(1932-1935), fase em que as idéias do educador baiano estavam em franca efervecência, favorecidas pelo clima de esperança da revolução de 30. Entre as suas inúmeras realizações como Diretor Geral da Instrução, cargo que assumira em 1931, destacam-se, em ordem cronológica, as seguintes:

- a) criação de órgãos técnicos para planejar e orientar o ensino;
- b) transformação da Escola Normal em Instituto de Educação, com o objetivo de conseguir uma ação mais eficaz quanto à preparação de professores, diretores e orientadores educacionais;
- c) criação do Instituto de Pesquisas Educacionais, com a incumbência, através de suas divisões de pesquisas educacionais e obrigatoriedade escolar e estatística, de coordenar planos e programas de renovação pedagógica;
- d) reorganização do ensino primário, onde procurou adotar inúmeros princípios da pedagogia de Dewey;
- e) elevação do ensino técnico e profissional a nível secundário, visando eliminar o dualismo entre cultura e trabalho e possibi-

litar a transferência de alunos de um curso para outro; f) criação da Universidade do Distrito Federal, projeto bastante arrojado para a época (31); e a de Fernando de Azevedo, em São Paulo (1933), que também na condição de Diretor Geral da Instrução, fêz baixar o Código de Educação do Estado.

Segundo o próprio Fernando de Azevedo, entre as medidas de que tomou a iniciativa, em 1933, e que abrangeram os diversos graus e tipos de ensino, "figuram a que imprimiu uma orientação nova à educação rural, mediante criação das granjas-escolas e das missões técnicas culturais; a remodelação dos serviços administrativos e técnicos, com o objetivo de estabelecer processos científicos para a solução dos problemas de administração escolar; a reorganização da estrutura das escolas normais, levantando a formação profissional do professor primário, em curso de dois anos, sobre uma base propedêutica (cursos fundamental de cinco anos), como suporte de uma especialização profissional, com orientação filosófica e espírito científico, e a criação do Instituto de Educação, para o aperfeiçoamento e especialização de professores primários, e formação de administradores escolares, técnicos e orientadores de ensino"(32).

Parece indiscutível que a nova consciência educacional que se instala no Brasil, a partir da década de 20, gerou, por experiências vividas e já relatadas, um corpo de idéias novas, suficientes para serem aproveitadas pela revolução de 30,

numa agressiva política renovadora da educação nacional. Vargas dava provas de desejar que isso acontecesse. Demonstra-o o fato de ter comparecido, juntamente com Francisco Campos, na IV Conferência Nacional de Educação (1931) e confiado aos educadores presentes a tarefa de definir as bases de uma política de ensino a ser adotada pela revolução. A continuidade do movimento renovador durante a revolução de 1930 reforça esse raciocínio.

Contudo, voltamos a insistir, a revolução de 30 não possuía bases doutrinárias definidas. Às vésperas da revolução, todas as forças de oposição se uniram como o objetivo único de derrocar a Velha República, oligarca e patriarcal. Feito isso, Getúlio no poder, começam a surgir dissidências que clareavam o panorama. As forças que levaram Vargas ao governo tinham objetivo e idéias diferentes, representavam interesses diversos. Diante desse quadro começa a desenvolver-se a habilidade política de Getúlio, como solução de sobrevivência ante uma situação visivelmente heterogênea. Na área da educação haverá uma ferrenha disputa entre pioneiros e católicos, que a rigor não começou com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Este, como já o dissemos, foi a gota d'água para a explosão apaixonada de um conflito que há muito vinha se desenvolvendo. E as esperanças se transformam em incertezas...

3. A Grande Polêmica

Para que se compreenda a natureza da disputa ideológica entre os católicos e pioneiros, é preciso fazer um pouco de história. Da mesma forma que houve um movimento de renovação educacional, houve também um movimento de renovação espiritual. Não é nosso objetivo aqui buscar raízes desse movimento de revitalização católica, o que importaria num recuo histórico demasiadamente longo, transcendendo os limites deste trabalho. Procuraremos destacar, no entanto, alguns fatos mais recentes da evolução do pensamento católico no Brasil, que julgamos necessários.

A separação entre o Estado e Igreja após a proclamação da República, embora subtraísse muitos privilégios que a Igreja vinha mantendo, pode ser considerado como o início de maior participação dos católicos nos problemas sociais do país. Della Cava afirma que, "separada do Estado pela República, a Igreja não foi capaz de se aproveitar satisfatoriamente, durante duas décadas e meia, da liberdade religiosa e institucional garantida pela Constituição de 1891, e pela qual paradoxalmente havia se batido sem êxito desde 1870. Por razões que os historiadores ainda precisam explicar plenamente, a Igreja parece não ter dado ouvidos a um dos seus pensadores mais brilhantes, que tinha um plano para evangelizar o Brasil de baixo para cima" (33). O autor se refere ao Pe. Júlio Maria, considerado o "Apóstolo do Brasil" pela Santa Sé. Um outro autor D. Odilão Moura, tem uma opinião diferente: "É sabido que a República, que na aspiração dos

seus fautores deveria relegar a Igreja a um plano insignificante, não lhes seguiu o intento, mas entrou em fase de revitalização. Criaram-se novas dioceses, as Ordens Religiosas foram restauradas e outras para aqui trazidas. Veneráveis Bispos aparecem. O Clero entrega-se mais às atividades pastorais. Os leigos organizam-se. Surgem as Confederações Católicas e Congressos de leigos são realizados. Os colégios religiosos multiplicam-se e vão enriquecendo a sociedade com gerações de católicos bem formados que difundirão na política, nas diversas profissões liberais e no magistério os princípios de sua religião" (34).

Entretanto, o que importa realçar é que a república havia "nefastamente levado ao poder uma minoria descrente, deixando os crentes, que constituíam a maioria, sem poder de decisão a respeito dos problemas da nação. Para inverter esta situação era necessário mobilizar uma cruzada de militantes católicos, a fim de reeducar a nação através de seus ensinamentos e, fundamentalmente, assegurar para a igreja o reconhecimento jurídico de sua legítima posição" (35). Esta obra será empreendida por D. Sebastião Leme que, em sua conhecida Carta Pastoral de 1916, conclama os católicos a sair do ostracismo em busca de uma posição que correspondesse ao fato de o Brasil ser um país de maioria católica. Os católicos constituíam uma maioria, porém, sem expressão. A primeira preocupação de D. Leme foi a de cristianizar a inteligência brasileira, com o objetivo de prepará-la para combater o ateísmo e o anticlericalismo. A criação da revista A Ordem (1921) e o do Centro D. Vital (1922) situam-se nessa perspectiva. Congre

gavam intelectuais como Jackson de Figueiredo, Jônatas Serrano, Alceu Amoroso Lima, Gustavo Corção, Pe. Leonel Franca.

Graças à ação de D. Leme e a sua visão política, as relações entre Estado e Igreja no Brasil começam a viver uma fase de aproximação. Essa política de aproximação era estimulada pela Santa Sé. Aliás, saliente-se que D. Leme foi o principal paladino da "romanização" do catolicismo brasileiro, o que valeu de Roger Bastide a observação de que, com isso, a Igreja brasileira estava se desnacionalizando (36), ou seja, adotando padrões do catolicismo europeu.

Sob esse aspecto, é oportuno observar que, nos últimos anos a Igreja Latinoamericana tem procurado buscar caminhos apropriados a realidade social do continente, postura nem sempre simpática a determinados setores do Vaticano. A recente visita do Papa João Paulo II pode ser vista como uma estratégia de "romanização". Melhor dizendo, - como estratégia para evitar o enfraquecimento dessa "romanização".

O grupo de intelectuais católicos produzirá nos decênios 20 e 30 uma extensa literatura, acentuadamente extremada, em que procurava apontar erros, indicar caminhos, denunciar manobras. "A Ordem desse tempo cheirava pólvora e exalava paixão" (37), anota Moura. A República Velha era severamente criticada: "Debaixo deste otimismo racionalista formaram-se gerações, especialmente nas escolas públicas, que nunca ouviram falar de

deveres morais e nem de deveres religiosos. Sem ética e religião, deformou-se a nacionalidade, tradicionalmente cristã e católica. E ficou a nação carente de cidadãos competentes na estrutura política. Formaram-se dirigentes que, pela acumulação de riquezas e pelo aperfeiçoamento cultural, foram negadores da presença de Deus no âmbito público e oficial. O Estado divorciou-se da Nação"(38), numa boa síntese de Cury. A ação dos católicos começava a dar resultados. A revisão constitucional proposta por Arthur Bernardes, que incluía o ensino religioso facultativo, mesmo que não tenha sido aprovada, dá uma idéia da progressiva ascensão do poder católico.

Em relação aos problemas políticos e sociais, a posição dos católicos era de manutenção da ordem. Por pior que fosse o governo, ainda seria melhor do que estimular tendências revolucionárias. Por isso, o levante dos tenentes em 1922 e 1924 não foi bem recebido, pois perturbavam a ordem. Era contrário aos princípios cristãos, provocando forte reação por parte dos intelectuais católicos. Expressões como "aventureiros", "horda de cafres, de selvagens", "sinistros bandoleiros" foram usados em relação aos tenentes, (39) informa Nagle. A pior legalidade ainda é melhor que a melhor revolução" (40), escreve Jackson de Figueiredo.

É interessante observar que os católicos, sob a liderança incontestável de Jackson de Figueiredo, assumiram uma posição nacionalista que era muito diferente do nacionalismo dos

modernistas ou dos tenentes. O nacionalismo de Jackson de Figueiredo se caracterizava por "fundas conotações moralistas, preocupado em extirpar da nação os vícios que a inquinam, que a corrompem, vícios produzidos pela não obediência a uma força inteligente e de grande elevação espiritual, parte ponderável das tradições nacionais. A indiferença da elite dirigente aos princípios católicos, distanciando-se destarte, criminosamente, da nacionalidade, explica a anarquia, o quadro de misérias, de egoísmo, que impede a realização do que há de mais vital no país: a instauração da ordem. O importante é evitar a incompatibilidade entre o ideal da elite e o da nação. Toda ação nesse sentido centraliza-se na elite, que deve buscar o foco dessa ação nas bases tradicionais da Pátria" (41), observa Montenegro. Iglesias esclarece melhor: "Jackson de Figueiredo acredita, como Joseph de Maistre, nos 'dogmas nacionais', fruto de uma realidade nacional, de uma consciência nacional. Sem chegar ao extremo do nacionalismo de Maurras ou do culto estatizante da nação, à maneira de Barrès, o pensador brasileiro acredita na idéia de nação, na medida em que ela tem um passado comum, tradições, crenças, valores e mitos, figuras e fatos que venera. Trata-se de uma idéia comum entre os ideólogos da direita, como se vê sobretudo na França. Defendendo-a, Jackson de Figueiredo identifica o nacionalismo, aqui, com o passado católico, com uma tradição que vê ameaçada pelo protestantismo, pelo yankee, ou pelo que chama de matequismo, de invasão da maçonaria e do judaísmo do capitalismo internacional" (42).

A bandeira nacionalista de Jackson de Figueiredo incluía, também, o elemento português, que para ele representa

va um perigo, mormente devido ao fato de vários órgãos da imprensa estarem sob o domínio dos portugueses, o que mostra o quanto lhe "escapava o mais significativo na influência externa que é o agente do imperialismo - evidentemente de outra origem. A insensibilidade para o econômico e o social, toldava-lhe a visão" (43).

Jackson de Figueiredo morreu em 1928. Sucede-lhe na direção da revista A Ordem, Alceu de Amoroso Lima, imprimindo nessa publicação do Centro D. Vital uma orientação menos polêmica, menos política. "Não mais nela se encontrarão artigos de cunho político apaixonado e informados pela ideologia maurrasiana de 'ordem' social rígida e autoritária, mas começam a tratar de assuntos de cunho mais filósofico, baseados em geral na doutrina de Jacques Maritain"(44). Em 1922, Pio XI faz publicar a Encíclica Divini Illius Magistri ou Sobre a Educação Cristã da Juventude, que tanta influência iria exercer na postura dos católicos brasileiros em relação ao ensino. Em 1930, D. Leme se torna Arcebispo do Rio de Janeiro, onde, em melhores condições, inclusive por se tratar do Rio de Janeiro, a capital do país, dará vigoroso impulso ao catolicismo no Brasil em continuidade à sua obra de aumentar a participação dos católicos nos destinos da nação, tal como anunciara na Carta Pastoral de 1916. 1930 assinala o segundo período do catolicismo brasileiro durante o século XX. Foi nessa época que a Igreja, após vários anos de luta conseguiu ser reconhecida pelo Estado. A Constituição de 1934 reflete a influência do pensamento católico.

Essa vitória da Igreja deve ser creditada, sobretudo, à habilidade de D. Leme que teve a visão política para aproveitar o momento histórico. Após regressar de Roma com o título de Cardeal, foi ele que convenceu Washington Luiz a renunciar, evitando uma guerra civil, o que lhe valeu respeito e simpatia. Vitoriosa a revolução, continuou sua luta em prol de uma Igreja fortalecida e influente.

Após Vargas assumir a chefia do governo provisório, a posição almejada pela Igreja não apresentava indícios seguros de estar consolidada. Foi essa situação, diz della Cava, "que orientou o passo seguinte de Leme, um verdadeiro golpe de mestre: a mobilização em massa dos clérigos e fiéis, primeiro em maio, sob a invocação de Nossa Senhora Aparecida, a padroeira do Brasil, e novamente em outubro, em homenagem ao Cristo Redentor, cuja estátua foi inaugurada no topo do Corcovado, no dia do descobrimento da América. Naquela data, que se costumava celebrar em toda a América Latina para comemorar o estabelecimento da herança ibérica no Novo Mundo, a inauguração sob a égide do único cardeal da região foi instantaneamente dotada de transcendência continental" (45). Isso foi no ano de 1931, ocasião em que o Cardeal Leme, perante cinquenta arcebispos, declarou: "ou o Estado... reconhece o Deus do povo ou o povo não reconhecerá o Estado" (46).

A advertência do Cardeal Leme foi por demais con

tudente. A situação era bastante clara. Ou Vargas atenderia a reivindicação dos católicos ou não contaria com o apoio destes. Vargas precisava desse apoio para equilibrar a situação diante dos diversos grupos que disputavam a primazia revolucionária. Sob esse aspecto, o depoimento do Oswaldo Aranha era incisivo: "Quando chegamos ao sul (Rio Grande do Sul) tendíamos para a esquerda. Mas após ter visto religiosos populares, em honra a Nossa Senhora Aparecida e ao Cristo Redentor, compreendemos que não podíamos nos opor aos sentimentos do povo" (57). Isso ajuda a compreender por que os católicos terão na Constituição promulgada em 1934 muitas de suas reivindicações atendidas, bem como nos anos subsequentes. É certo que, no campo da educação, a constituição de 1934, como veremos, apresenta um equilíbrio no que se refere às principais teses defendidas por católicos e escolanovistas. Porém, durante o Estado Novo, cresce a influência católica, ficando os escolanovistas em segundo plano, e praticamente inexpressivo.

Com a publicação da Encíclica Divini Illius Magistri, que por sinal ocorreu ao tempo em que o movimento escolanovista no Brasil vivia sua fase áurea com as reformas de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, e Mário Casassanta, em Minas Gerais, as desconfianças do grupo católico em relação aos princípios defendidos pela Escola Nova aumentaram consideravelmente. Logo nas primeiras páginas de sua Encíclica, Pio XI ad-

verte os que querem preparar as novas gerações através da educação, mas, "insistindo excessivamente no sentido etimológico da palavra, pretendem derivá-la da própria natureza humana e atuá-la só com as suas forças. Daqui o errarem facilmente nisto, pois que se concentrem e imobilizam em si mesmos, apegando-se exclusivamente às coisas terrenas e temporais, em vez de dirigirem o alvo para Deus, primeiro princípio e último fim de todo o universo" (48).

A Encíclica de Pio XI estabelece os direitos da Igreja na obra educativa, direito esse anterior ao do Estado: "A família recebe, portanto, imediatamente do Criador a missão e consequentemente o direito de educar a prole, direito inalienável porque inseparavelmente unido com a obrigação rigorosa, direito anterior a qualquer direito da sociedade civil e do Estado, e por isso inviolável da parte de todo e qualquer poder terreno" (49). Ao Estado compete "proteger e promover e, de modo nenhum, absorver a família e o indivíduo, ou substituir-se. Portanto, relativamente à educação, é direito, ou melhor, é dever do Estado proteger com suas leis o direito anterior da família sobre a educação cristã da prole, como acima indicamos, e por consequência respeitar o direito sobrenatural da Igreja a tal educação cristã" (50). Esta delimitação de direitos não deve impedir "que para a reta administração do Estado e para a defesa externa e interna da paz, coisas tão necessárias ao bem comum e que requerem especiais aptidões e peculiar preparação, o Estado se reserve a instituição de direção de escolas preparatórias para

o exercício de algumas de suas funções, e nomeadamente para o exército, desde que não ofenda os direitos da Igreja e da família naquilo que lhes pertence" (51). Esta última afirmação de Pio XI tem um significado especial. Observe-se que ele fala em direitos do Estado, em algumas funções que nomeia, como a criação de escolas para o exército. Na realidade, trata-se de uma concessão da Santa Sé à Itália de Mussolini. Como se sabe, por um tratado de 1929, anterior à Encíclica, o governo fascista adotou o catolicismo romano como religião oficial do Estado. Este tratado que envolve outros aspectos tem uma longa história que vem desde o tempo da unificação italiana, em que o Papa governava os estados pontíficos. O movimento de unificação assumira características anti-clericais, inclusive fechando mosteiros e confiscando bens da Igreja. Essa contenda só foi resolvida em 1929, através de um tratado de concessões mútuas. Apesar do tratado, o fato é que o Vaticano continuava atento aos perigos que representava o desenvolvimento do fascismo na Itália. Assim sendo, a Encíclica Sobre a Educação da Juventude tinha como primeiro e principal endereço o fascismo. Sob esse aspecto, sua aplicação à educação brasileira, sem levar em conta o quadro político e social existente no Brasil, artificializou-se, redundando num conflito ideológico-educacional que poderia ter sido, senão evitado, pelo menos limitado em suas principais arestas.

Um dado a ser visto na Encíclica de Pio XI é que ela só se refere a direitos da Igreja e nunca a direitos

do educando. Em termos de evolução do pensamento católico, cabe rá ao Concílio Vaticano II, em 1965, rever a matéria. Na Declaração Gravissimum Educationis, já se fala não apenas em direitos do indivíduo como na necessidade de considerar as diferentes condições regionais: "Os homens todos de qualquer raça, condição e idade, em virtude da dignidade de sua pessoa, gozam do direito de sua pessoa, gozam do direito inalienável à educação que corresponde à sua finalidade, a índole, à diferença: de sexo, e se acomode à cultura e às tradições nacionais (...)" "De acordo com os progressos da psicologia, pedagogia e didática, há de dar-se assistência às crianças e aos jovens para desenvolverem harmoniosamente seus dotes físicos, morais e intelectuais, para adquirirem gradativamente um senso mais perfeito de responsabilidade, que há de ser retamente desenvolvido na própria existência por contínuo esforço e verdadeira liberdade, superados os obstáculos com generosidade e constância" (52).

Cabe salientar que a Declaração sobre a Educação Cristã (Gravissimum Educationis), além de incorporar princípios da escola ativa, vai, de certa maneira, um pouco mais longe ao recomendar também que a educação respeite peculiaridades e características regionais.

No desenvolver dessa história, a Igreja consegue sua primeira vitória em 1931, com a reforma Francisco Campos, que introduziu o ensino religioso facultativo nas escolas. A introdução do ensino religioso facultativo, como não poderia dei-

xar de ser, foi bem recebido pelos católicos. Leonel Franca sintetiza bem a euforia do grupo católico: "Não é, pois, de maravilhar que de todos os estados, num movimento popular desa-costumado na apatia das nossas massas, afluíssem as mais since-ras expressões de aplausos e por toda parte se multiplicassem manifestações de regozijo" (53). Da parte dos liberais (pioneiros) houve protestos. "O decreto do governo provisório, escreve Fernando de Azevedo, instituindo nas escolas oficiais o ensino religioso facultativo, que fazia parte integrante e fundamental das reivindicações católicas e da política escolar da Igreja, forneceu matéria para debates longos e acirrados, aprofundando a linha de demarcação entre a maior parte dos reformadores, em cujo programa figurava a laicidade do ensino, e os educadores católicos que tomaram posições de defesa de pontos capitais do seu programa escolar e, especialmente, do ensino religioso nas escolas públicas"(54). Ante o protesto dos pioneiros, os católicos, com apoio na orientação da Santa Sé - através de seu documento mais recente a Encíclica Divini Illius Magistri, somado à posição que a Igreja desfrutava graças à obra de seu principal mentor, o Cardeal D. Leme- reagem energicamente. Logo em seguida, o editorial da revista A Ordem irá dizer "que a introdu-ção do ensino religioso nas escolas não vem tolher liberdade dessas que os liberais dizem proteger a cada momento. Mas vem, ao contrário, defender a liberdade de consciência das crenças religiosas e de famílias que desejam dar a seus filhos uma educação religiosa e que

até hoje se viam privadas dessa liberdade pelo regime do laicismo opressivo" (55).

Os ataques continuaram de lado a lado. A polêmica atingiria seu auge com a divulgação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, saudado na imprensa por Azevedo Amaral como "o primeiro pronunciamento de expoentes da cultura nacional no sentido de determinar diretrizes nítidas à solução de um problema, nesse período de necessária renovação da vida brasileira" (56). O Manifesto, redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado por 26 educadores, a saber: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Frota-Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Mário Casassanta, Delgado de Carvalho, Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemi M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgard Sussekind de Mendonça, Amanda Álvares Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Leme e Raul Gomes. Os educadores que assinaram o Manifesto não possuíam a mesma ideologia e esta situação refletir-se-á em seu texto. Cury percebe esse problema. "A publicação do Manifesto, diz ele, foi o momento estratégico utilizado pelos católicos, que, percebendo no texto as frestas que deixavam entrever as oposições internas, passam ao ataque direto, acusando-o de "documento socialista e comunizante" (57). Taxá-lo de documento socialista e comunizante, na

da mais irreal."O Manifesto dos Pioneiros, argumenta Ianni, é um notável esforço de reflexão sobre o dilema educacional brasileiro, conforme ele se apresentava num momento crítico. Não se pode afirmar que apenas sintetize as idéias de um grupo representativo das 'elites intelectuais', tomadas abstratamente. Ao contrário, ele cristaliza os esforços de reflexão de cada camada que ascende ao poder naquele momento sobre os problemas educacionais suscitados pelas rápidas e complexas transformações econômicas e sociais por que vinha passando o país desde a primeira grande guerra. Destinava-se a esclarecer amplos setores da opinião pública a respeito das tensões e problemas educacionais emergentes ou plenamente manifestos na época. Foi uma tomada de consciência de certos setores da sociedade urbano-industrial a respeito de seus próprios interesses e os modos de atendê-los no campo educacional, o que não impediu evidentemente que outros grupos ou camadas viessem a beneficiar-se das realizações que preconizou. Há ocasiões em que os interesses de grupo sociais diversos podem coincidir. Essa foi uma delas (58). A crítica de Otávio Ianni é importante, dada a conhecida posição ideológica desse sociólogo.

O Manifesto, até hoje, não foi objeto de um estudo crítico aprofundado, à altura de sua importância histórica. Os trabalhos que sobre ele existem são poucos e, geralmente, em formas de artigos para revistas, jornais ou capítulos

los de livros. Por ocasião do vigésimo quinto aniversário do Manifesto, Penteado publicou um artigo a respeito, onde levanta alguns aspectos não desprezíveis. Após distinguir três grandes linhas de pensamento presentes no Manifesto, ou sejam - o positivismo de Comte, o sociologismo de Durkheim e o pragmatismo de Dewey - estranha que, sendo um documento de pensamento filosófico e principalmente sociológico, defendendo uma escola que há de ser fruto do meio e variável ao sabor das variações do meio, não se tenha referido com mais simpatia a outras forças histórico-sociais na formação do povo brasileiro, como acontece com a inegável influência do catolicismo desde os primórdios de nosso desenvolvimento (59). Não há dúvida de que falta ao Manifesto uma perspectiva histórica, como também não se pode negar a influência do catolicismo na formação do povo brasileiro. O Manifesto foi muito influenciado por concepções alienígenas de educação. O movimento de renovação educacional foi feito sob a inspiração de movimentos idênticos que a esse tempo ocorriam na Europa e nos Estados Unidos. Não tínhamos ainda em 1932, vale a pena insistir, instituições de ensino superior desenvolvendo estudos críticos e de profundidade sobre a nossa formação histórica e cultural, o que não invalida de forma nenhuma o valor do Manifesto. Por isso mesmo, muito apropriadamente, êle foi chamado de Manifesto dos Pioneiros. Há sempre um tributo a ser pago pelo pioneirismo.

Apesar de seu conteúdo riquíssimo, é de lamentar que sua elaboração tenha sido feita no auge da polêmica com os educadores católicos, o que parece ter desviado a atenção

dos pioneiros em relação a alguns problemas básicos da educação brasileira. Não será exagero afirmar que a política de educação estabelecida por Fernando de Azevedo, quando Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930), portanto anterior ao Manifesto, apresenta, sob certos aspectos, conteúdo doutrinário mais rico que o Manifesto, como por exemplo na parte referente à educação popular. Da mesma forma, Lourenço Filho, outro signatário do Manifesto, ao publicar seu primeiro livro em 1926, - Juazeiro do Padre Cícero, tocara em alguns pontos cruciais da educação, ainda que de passagem; ao analisar um fenômeno típico de religiosidade popular.

Na realidade, enquanto os católicos para atacar os pioneiros se valiam de uma Encíclica feita para a Itália, os pioneiros, para atacar os católicos, se valiam de argumentos tomados aos escritos dos teóricos estrangeiros da Escola Nova. Nessa polêmica, a verdadeira realidade nacional parece ter ficado de lado. Os pontos que mais aguçaram o debate giraram em torno de ensino leigo ou ensino religioso, papel do estado na educação, direitos da Igreja e da família, coeducação, educação sexual...

Fernando de Azevedo, ao dizer que "as reformas do ensino secundário e superior, de que tomou a iniciativa o Governo Provisório nos seus primeiros meses, confirmavam as esperanças de que se transferia afinal ao primeiro plano das preocupações políticas a reconstrução do sistema brasileiro de educação. A agitação de idéias que, havia quase doze anos, girava

em torno dos problemas pedagógicos e culturais atingiu, porém, o seu maior grau de intensidade não com essas reformas, com que se satisfaziam algumas velhas aspirações já claramente enunciadas, mas com a rejeição pelo novo governo, da política de neutralidade escolar, consagrada pela Constituição de 1891, e a instituição do ensino religioso nas escolas públicas" (60)., confirma o que dissemos nos dois parágrafos anteriores, ou seja, que a polêmica suscitada, principalmente, pelo Manifesto, deixou de lado os grandes problemas da educação nacional, que a rigor deveriam representar o tema central dos debates no ambiente propício criado pela revolução de 1930, ao menos em sua fase inicial.

Este raciocínio encontra apoio, também, na literatura pedagógica produzida no calor das discussões entre pioneiros e católicos. Em 1929, Lourenço Filho publica a sua Introdução ao Estudo da Escola Nova, que foi severamente criticada por Tristão de Athayde e outros líderes católicos. "A filosofia da escola nova, escreve Tristão de Athayde, tal qual a apresenta o Sr. Lourenço Filho, é uma filosofia falsa, que não só não fará senão agravar os males pedagógicos de que já sofremos. Os métodos da escola nova, porém, contêm muita coisa de excelente que convém utilizar e por em prática à luz dos princípios de uma boa filosofia pedagógica. Tanto quanto o intelectualismo, contra o qual tanto se insurge o Sr. Lourenço Filho, é o falso intelectualismo do século XVIII ou quando muito

o racionalismo cartesiano. O intelectualismo aristotélico-tomista é outra coisa, que aliás mostra o Sr. Lourenço Filho des-
conhecer, e dele não derivaria nenhum dos males que êle mesmo
vê no intelectualismo espúrio dos racionalistas pós-cartesianos"
(61); Ensino Religioso e Ensino Leigo, de Leonel Franca, bem como
Debates Pedagógicos de Tristão de Athayde, são de 1931. Desde
ano são ainda a Pedagogia da Escola Nova e, de Pio VI a Pio XI,
ambos de Alceu Amoroso Lima. Do ponto de vista de uma educação
brasileira, Novos Caminhos e Novos Fins de Fernando de Azevedo,
editado em 1932, possivelmente tenha sido a contribuição mais sig-
nificativa, mormente pelos conceitos que emite sobre educação po-
pular e política de educação. Educação Progressiva e Educação pa-
ra a Democracia, de Anísio Teixeira, publicados respectivamente
em 1934 e 1935, mostram ainda um Anísio Teixeira, brilhante, não
se pode negar, mas muito influenciado pelo pragmatismo de Dewey,
do qual foi o introdutor no Brasil.

Anísio tem sido considerado, justamente, em
determinados segmentos da elite intelectual brasileira, como um
dos educadores mais brilhantes que o Brasil já teve em todos os
tempos. Todavia, sua obra, tanto teórica quanto prática, não
foi submetida ainda, à luz de novos conhecimentos produzidos so-
bre o Brasil, a um processo crítico sistemático. Do que nos
foi dado conhecer, apenas Florestan Fernandes, ao examinar o

conteúdo de duas conferências pronunciadas por Anísio, tece algumas considerações críticas, oportunas de serem reproduzidas enquanto úteis na compreensão de sua obra: "os reparos mais sérios, que poderiam ser dirigidas a ambas as contribuições, giram em torno da orientação seguida na escolha ou na recomendação dos meios. Não há dúvida de que ao filósofo da educação compete sugerir os meios racionais para conseguir-se a realização de fins ideais, que se imponham nas diferentes fases do processo educativo, nas diversas conexões dele com o desenvolvimento da personalidade, com a dinâmica da cultura e com as necessidades propriamente sociais. Os recursos postos à disposição do educador moderno pela ciência, pela tecnologia científica e pela nova pedagogia, redefinida em sua natureza e em suas funções na civilização científica, oferecem-lhe bases seguras e realistas para a escolha ou a recomendação dos meios. Embora não se possa dizer, de Anísio Teixeira, que ele ignore tais possibilidades - pois ele tem sido, tanto teórica quanto praticamente, o principal propugnador de uma colaboração mais intensa e frutífera entre os educadores e os cientistas sociais - o fato é que várias medidas que propõe ou são inconsistentes, em face do meio sócio-cultural brasileiro; ou seriam facilmente deturpadas, disvirtuadas ou solapadas no plano da ação. Ao formulá-las, é possível que contribua para emular e reorientar a consciência de responsabilidade social dos educa-

dores, renovando solicitações reformistas ou revolucionárias, inerentes à polarização utópicas, que dão sentido à atividade profissional, que lhes cabe exercer nas sociedades democráticas do presente. Mas seria duvidoso que elas produzissem, na prática, os efeitos esperados. Mesmo em países plenamente desenvolvidos é enorme o poder de condições ou de fatores extraracionais ou irracionais na esfera da educação. No Brasil, a situação é ainda mais grave, pela intervenção profunda, mas, desordenada e inepta de várias instituições e forças sociais, conservadoras ou não, no seio do processo educativo sistemático. Por isso, é paradoxal que Anísio Teixeira não tenha tomado em consideração tais condições ou fatores, na análise da previsão dos efeitos, que as medidas indicadas poderiam produzir" (62).

Já vimos que a década de 30 foi bastante frutífera em termos de cultura brasileira. Embora tenha sido assim na área da educação, forçoso é reconhecer que a literatura educacional produzida, de que mencionamos alguns exemplos, não se equipara à que foi produzida nos campos das ciências sociais, históricas e na literatura propriamente, se tomarmos como ponto de referência a realidade brasileira.

Após a publicação do Manifesto e os debates quase sempre panfletários que se seguiram, a animosidade entre católicos e escolanovistas continuaria intensa. Os católicos,

através da revista A Ordem, procuravam por todos os meios apontar a inconsistência da política educacional proposta no Manifesto. Por sua vez, os escolanovistas, através da imprensa em artigos assinados, seja por Frota-Pessoa, Azevedo Amaral, Cecília Meirelles, Nóbrega da Cunha... e, também, por meio da revista Educação, formavam uma "trincheira de combates". Nessa luta, cabe destacar o papel exercido pela Liga Eleitoral Católica, criada em 1932, com o objetivo de apoiar somente os candidatos à Assembléia Constituinte de 1933, e ao Congresso Nacional de 1934, que defendessem o programa mínimo estabelecido pela Igreja.

No final do ano de 1932, foi realizada em Niterói, por iniciativa da Associação Brasileira de Educação, a V Conferência Nacional de Educação, com o objetivo de apresentar subsídios para o ante-projeto da Constituição. Durante a conferência, e isso era esperado, as divergências entre os dois grupos (católicos e escolanovistas) se acentuaram de tal forma a ponto de impossibilitar qualquer tipo de entendimento. Nessa conferência houve predominância dos escolanovistas.

A luta se travaria agora na Assembléia Nacional Constituinte. Tanto um lado como outro procurava influenciar a elaboração da Constituição na parte referente à educação e cultura, enviando sugestões e anteprojetos à comissão constituinte. No final, resultou uma constituição que procurava equilibrar ambas as tendências, com uma pequena vantagem para as reivindicações dos educadores liberais. De acordo com Villalobos, a Cons

tituição de 1934 representou em grande parte uma vitória dos liberais. A Associação Brasileira de Educação aplaudia a nova constituição por ter atribuído a um Conselho Nacional de Educação a competência e o dever de traçar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo poder legislativo; por atribuir aos estados a competência de organizar seus sistemas públicos de educação; por consagrar a educação como um direito de todos; pelas disposições relativas à gratuidade do ensino. Discordavam os liberais em relação aos dispositivos que deram à União o poder de reconhecer e fiscalizar o estabelecimento dos ensinos secundário e superior, os quais contrariavam suas convicções descentralizadoras (63). Além disso, a Carta de 1934 estabelecia que a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de dez por cento e, os estados e o Distrito Federal, nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, no desenvolvimento da educação. Por tudo isso, a constituição de julho de 1934 ensejava, na opinião de Fernando de Azevedo, "o país entrar numa política nacional de educação de conformidade com os postulados e as aspirações vitoriosas na conferência de Niterói, em 1932, e no manifesto dos pioneiros, pela reconstrução educacional do Brasil" (64).

O curioso é que os católicos também aplaudiram a nova Constituição porque foi feita em nome de Deus. "Nós os representantes do Povo Brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, recebidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure a Nação a unidade,

a liberdade, a justiça e o bem estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil" - era o preâmbulo da carta constitucional de 1934. Não somente isso. Assegurava igualmente o ensino religioso facultativo, que tinha dado ensejo a muitas controvérsias. Tristão de Athayde, em artigo publicado em A Ordem logo após a promulgação da Constituição, manifestava o seu júbilo, ao mesmo tempo que advertia os católicos para os perigos do conformismo: "Com a vitória obtida, conseguimos seguramente tapar a boca dos pessimistas de boa fé e, pelo menos, adiar as críticas dos desanimados de sempre ou dos despeitados e pessimistas de má fé. Mas, por outro lado, vamos encontrar, mais espalhado do que nunca, o conformismo que se contenta com o que está e não se quer dar a trabalhos e despesas para defender o que não lhes parece correr perigo algum. E continuaremos, se prevalecer esse estado de espírito, a confiar cegamente em que 'Deus é brasileiro', sobretudo para os católicos, e que por isso não vale a pena fazer força, já que temos por nós a força do número e a boa vontade da Providência" (65). As posições críticas de Tristão de Athayde eram bastante radicais. Nesse mesmo artigo, ele afirma que uma grande parte dos constituintes que aprovaram as reivindicações católicas o fizeram antes por motivos políticos do que por convicções religiosas; alerta para os perigos do judaísmo, da maçonaria, do espiritismo, do comunismo, do protestantismo; diz que a Associação Brasileira de Educação recebeu '

com o maior desagrado a inclusão do ensino religioso; critica a designação de Fernando de Azevedo para dirigir o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo; reclama contra a banca examinadora, de "convicções marxista", que no concurso da Faculdade de Direito de Minas Gerais afastara o candidato católico Mário Casassanta (66).

O fato de católicos e escolanovistas reivindicarem para si a vitória na constituinte nos parece bastante sintomático. Significa, antes de mais nada, que a radicalização de ambas as partes impediu um entendimento perfeitamente factível, pelo menos com referência aos principais pontos de atrito. Mais de quarenta anos depois, Alceu de Amoroso Lima, referindo-se a um diálogo mantido com Lourenço Filho, reconhece essa situação: "Entre 1930 e 1935, tínhamos estado em barricadas opostas. Quinze ou vinte anos mais tarde, como membros do Conselho Nacional de Educação, chegamos à conclusão de que um e outro havíamos caminhado, durante esses três ou quatro lustros, sem abandonarmos a essência de nossas discordâncias filosóficas, em sentido reciprocamente contrário, reconhecendo cada um o que havia de comum e não apenas de próprio, em cada posição assumida polêmicamente, e portanto em sentido exclusivista e unilateral, nesses debates pedagógicos de 1930 a 1935" (67).

Em outra parte deste trabalho, - o das transformações políticas, fizemos ver que a Constituição de 1934 era

um produto híbrido. Vargas jogava com várias forças e tinha de atendê-las. No capítulo referente à educação e cultura repete-se o mesmo fenômeno. Tanto os educadores liberais quanto os católicos foram atendidos. E, pelo que vimos, ambos os grupos parecem ter ficado satisfeitos, embora a polêmica continuasse até que o golpe de estado de 1937 interrompesse por alguns anos essa disputa, que seria retomada em 1945 com a redemocratização.

De confronto entre os católicos e pioneiros, muitas lições se podem tirar. Algumas já foram apontadas. Outras, entre as quais, a de que ambos os grupos, ao defenderem interesses da classe dominante, representaram dois segmentos da mesma classe. Um defendendo a ideologia liberal da educação, no que tinha interesse a nova classe média urbana; outro, objetivando a renovação espiritualista sob o nome de Deus, atendia o interesse dos conservadores, entre os quais os representantes da oligarquia rural. Ambos os grupos, como segmento da classe dominante, acabaram por marginalizar uma antiga aspiração nacional, que era a "escola do povo" (68).

Aceita a tese de que tanto os pioneiros, como os católicos, eram extensões da classe dominante, é que se compreende a ênfase dada ao ensino secundário, a que só a elite tinha acesso. As modificações nele introduzidas serviram para acomodá-lo melhor aos interesses dos diversos grupos que fizeram a revolução de 30, que conforme já fizemos ver, no fundo reivindicavam os mesmos privilégios da aristocracia rural.

De 1935 a 1937, o movimento de renovação educacional continua, mas com um ímpeto bem menor. Cabe destacar inicialmente a fundação da Universidade do Distrito Federal por Anísio Teixeira, em cuja aula inaugural de 1935 dizia que "nenhum país do mundo, até hoje, julga possível construir uma cultura de baixo para cima. Para haver ensino primário, é necessário que exista antes o secundário e para que o secundário funcione, é preciso que existam Universidades" (69), colocação aliás um tanto estranha, principalmente quando confrontada com as idéias desse educador a respeito da escola primária e da cultura de um povo. À primeira vista, dá a entender uma falta de visão antropológica. A Universidade do Distrito Federal foi proposta dentro de uma concepção arrojada de ensino superior, em muitos aspectos semelhante à de São Paulo, surgida no ano anterior. Durou pouco, vitimada pelos acontecimentos de novembro de 1935 (intentona comunista), obrigando Anísio a demitir-se do cargo na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. "Foi uma tentativa generosa e fecunda", escreve Hermes Lima, "de que não se perdeu memória pelas perspectivas abertas à posição da Universidade no País. A do Distrito Federal ligou-se historicamente à tarefa de prender nossa cultura ao meio comum, à totalidade de vida brasileira, ao saber que coordena pensamento e ação, vencido o particularismo da luta pessoal e isolada pelo conhecimento" (70). Entre os seus primeiros professores, havia nomes de inegável reputação como Gilberto Freyre, Artur Ramos, Venâncio Filho,

Gustavo Lessa, Pedro Calmon, Gastão Cruls, Portinari, além de mestres franceses.

Em São Paulo, no período 1935-1936, Almeida Júnior pode desenvolver ainda um trabalho dos mais meritórios, principalmente no tocante à educação rural, setor que conhecia profundamente e onde pode ver de perto o drama da professora de escolas rurais, procurando sempre que possível encontrar alguma solução.

Porém os anos de 1935, 36 e 37 foram marcados por intensas agitações políticas, movimento dos operários, levante dos comunistas, crescimento do integralismo e, por fim, a campanha presidencial. Getúlio, jogando e estimulando de um lado, observando o desenrolar dos acontecimentos, de outro, conseguiu com o apoio dos militares seu intento de continuar no poder, outorgando ao país, em 1937, uma nova constituição, bem diferente da de 34, pois esta lhe dava plenos poderes para cumprir os seus designios... expressos ou latentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. LOURENÇO FILHO, M.B., Introdução ao estudo da escola nova. 11. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1974. p.25
02. CHAGAS, Valnir, O ensino de 1º e 2º graus - antes; agora e depois? São Paulo, Saraiva, 1978. p. 40
03. NAGLE, Jorge, Educação e sociedade na primeira república, São Paulo, EDU-EDUSP, 1974. p.101
04. Idem, p. 259
05. VERISSIMO, José. A educação nacional, Belém, Tavares e Cardoso, 1890. p.151
06. AZEVEDO, Fernando de, A cultura brasileira. 4.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1964. p. 645
07. ANTUNHA, Heládio Cezar Gonçalves, A instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920, São Paulo, FE-USP, 1976 p. 150-151
08. Idem, p. 209-210
09. SOUZA, J. Moreira de, "Lourenço Filho no Ceará". In: Um educador brasileiro, Lourenço Filho, São Paulo Melhoramentos, p. 51
10. Idem, p. 63
11. LOURENÇO FILHO, M.B. Apud MOREIRA, Marcos Almir. In: Um educador brasileiro. Lourenço Filho. op. cit. p. 152
12. GERIBELLO, Wanda Pompeo, Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra. São Paulo, Atlas, 1977. p.45
13. NAGLE, Jorge, op. cit. p. 194
14. Id.: ibid.

15. TEIXEIRA, Anísio, A educação não é privilégio. 4. ed. São Paulo. Ed. Nacional, 1977. p. 75-76
16. NAGLE, Jorge. op. cit. p. 152 e 163
17. AZEVEDO, Fernando de. História de minha vida, Rio, José Olympio. 1971. p. 77
18. AZEVEDO, Fernando de. Novos Caminhos e novos fins. 3. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1958. p.69
19. CAMPOS, Francisco. Educação e cultura, Rio, José Olympio , 1940. p. 9 e seguintes
20. NAGLE, Jorge. op. cit. p. 196
21. CHAGAS, Valnir. op. cit. p. 33 e 39
22. Idem, p. 35
23. CAMPOS, Francisco. op. cit. p. 119
24. Id., Ibid.
25. CUNHA, C. Nóbrega da. A revolução e a educação, Rio, Gráfica Diário de Notícias, 1932, p. 39
26. CAMPOS, Francisco. op. cit. p.47-48
27. CHAGAS, Valnir. op. cit. p. 47
28. CAMPOS, Francisco. op. cit. p.61
29. Idem, p. 101
30. AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira, op. cit. p.660
31. GERIBELLO, Wanda Pompeo, op. cit. p. 64 e seg.
32. AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira, op. cit. p. 675
33. CAVA, Ralph Della. "Igreja e estado no Brasil no século XX". In: Estudos Cebrap (12), abril-junho/1975, São Paulo,Edições Cebrap, 1975. p. 10-11

34. MOURA, D. Odilão (OSB), "Direções do pensamento católico no Brasil do século XX". In: As idéias filosóficas no Brasil . São Paulo, Convivio, 1978. p. 134
35. CAVA, Raph Della, op. cit. p. 11
36. BASTIDE, Roger. Apud CAVA, Raph Della, op. cit. p. 12
37. MOURA, D. Odilão (OSB). op. cit. p. 162
38. CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e educação brasileira, São Paulo, Cortez e Moraes, 1978. p.38
39. Expressões citadas por Jorge Nagle, op. cit. p.38
40. FIGUEIREDO, Jackson. A coluna de fogo, Rio, Centro D. Vital, 1925. p. 25
41. MONTENEGRO, João Alfredo. Evolução do catolicismo no Brasil, Petrópolis, Vozes, 1972. p.166-67
42. IGLESIAS, Francisco, História e Ideologia. São Paulo, Perspectiva, 1971. p.147
43. Idem, p. 148
44. MOURA, D. Odilão (OSB). op. cit. p.163
45. CAVA, Ralph Della. op. cit. p.14
46. Discurso do Cardeal Leme na inauguração do Cristo Redentor. Ver Ralph Della. op. cit. p.15
47. ARANHA, Oswaldo. Apud CAVA, Ralph Della. op. cit. p.50
48. Encíclica "Divini Illius Magistri" 5.ed. In: Documentos pontifícios. Rio, Vozes, 1956. p.5
49. Idem, p.13-14
50. Idem, p. 18

51. Idem, p. 19
52. Gravissimum Educationais, 5. ed. In: Documentos pontíficos (162). Petropolis, Vozes, 1967. p.5
53. FRANCA, Pe. Leonel. Ensino religioso e ensino leigo. Rio, Schimidt, 1931. p.141-42
54. AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. op. cit. p. 663
55. A Ordem. "Editorial", maio de 1931, p. 260
56. AMARAL, AZEVEDO, "O estado e a educação"., In: o Jornal(27. 3.1932) Apud Azevedo, Fernando de. A cultura brasileira. op. cit. p. 668
57. CURY, Carlos Roberto Jamil. op. cit. p.23
58. IANNI, Otávio. Industrialização e desenvolvimento social no Brasil. Rio, Civ. Brasileira, 1963. p.191
59. PENTEADO JUNIOR. Onofre A. "O manifesto e a educação", In: - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 71, jul/set., 1958, p.154
60. AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. op. cit. p. 663
61. ATHAYDE, Tristão de. Debates pedagógicos. Rio, Schimidt,1931. p. 162
62. FERNANDES, Florestan. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo, Dominus-EDUSP, 1966. p. 563-4
63. VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. Diretrizes e bases de educação: ensino e liberdade. São Paulo, Pioneira, 1969.p.14
64. AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. op. cit. p.683-84
65. ATHAYDE, Tristão de. "Os perigos da vitória", In: A Ordem, nº 53, julho de 1934, p. 4-5

66. Idem, p. 3-11
67. LIMA, Alceu Amoroso. "Prefácio. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. op. cit. p. XI
68. CURY, Carlos Roberto Jamil. op. cit. p.189
69. TEIXEIRA, Anísio. "Aula inaugural na UDF". In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 85, jan.-mar/1962, p. 184
70. LIMA, Hermes. Travessia. Rio, José Olympio, 1974. p. 103-04

CAPÍTULO IIIHOMENS E TENDÊNCIAS

Ao tempo da criação do Estado Novo a sociedade brasileira já apresentava características bastante diversas das que tinham marcado o Brasil durante a Primeira República. No setor social já se poderia falar na existência de uma classe operária ou de uma classe média. A aristocracia rural, embora continuasse a influir, perdera bastante terreno para a burguesia comercial e industrial. Politicamente, o poder dos estados estava sensivelmente abalado e os principais líderes da democracia liberal, ou tinham sido aliados ou se adaptaram à nova situação. No plano econômico, a tendência era nitidamente centralizadora. O governo aumentava cada vez mais o seu poder de intervir na economia nacional. No campo educacional, os ideais de uma nova educação para "uma civilização em mudança" arrefeceram-se consideravelmente. Se no auge do movimento escolanovista ou do debate entre católicos e pioneiros, a educação chegara a ocupar espaço nos principais jornais do país, isto já não acontecia agora com a mesma frequência nem com a mesma intensidade. Culturalmente, após uma excelente fase da literatura e da historiografia, transitávamos para um período de fechamento do regime autoritário do Estado Novo. Foi a genealogia desse quadro que procuramos mostrar até aqui.

Neste capítulo, o nosso interesse precípua é caracterizar as tendências existentes, em face de um novo quadro

social objetivado pela Constituição outorgada ao país em 1937, como subsídio para a compreensão das reformas ocorridas no campo da educação.

Para tanto, procuraremos verificar, de um lado, as bases doutrinárias em que se apoiou a nova ordem social e, de outro, algumas tendências do pensamento educacional desse período. No primeiro caso nos basearemos em Francisco Campos e Azevedo Amaral, pois ambos tentaram estabelecer os fundamentos teóricos do Estado Novo; no segundo, tomaremos Lourenço Filho e Leonel Franca, por terem participado das reformas educacionais empreendidas. A inclusão desses dois educadores tem ainda outra razão. Alguns anos antes, na polêmica entre católicos e escolanovistas, estiveram em trincheiras opostas. Serão incluídos, também, Gustavo Capanema e Getúlio Vargas, como homens do governo, a quem cabia em tese, a decisão de concretizar na prática o projeto pedagógico decorrente das novas tendências.

1. Francisco Campos

Francisco Campos pode ser considerado o principal teórico do Estado Novo. Foi ele quem redigiu a Constituição de 1937. Foi também um dos mais ardorosos defensores da nova ordem social. Produziu uma obra bastante extensa. Sua maior contribuição ao Estado Novo se deu nos campos jurídico e político. Na área da educação, como vimos anteriormente, esteve à frente de duas reformas reconhecidamente inovadoras: a do ensino primário e

normal, quando Secretário do Interior de Minas Gerais, e a do ensino secundário e superior, quando Ministro da Educação do Governo provisório. A esse tempo era adepto das idéias dos principais líderes da Escola Nova como Decroly, Dewey, Claparède e outros próceres do movimento escolanovista.

A matriz do pensamento de Campos, êle mesmo já a anunciara muito cedo. Como acadêmico de direito, em 1914, dizia que "o futuro da democracia depende do futuro da autoridade. Reprimir os excessos da democracia pelo desenvolvimento da autoridade será o papel político de numerosas gerações"(1).Ele se dedicará de corpo e alma a essa missão, seja do ponto de vista teórico, seja no desempenho de inúmeros cargos públicos. A grande oportunidade de concretização de muitas de suas idéias surgiu com a tarefa que lhe dera Getúlio de elaborar a Constituição de 37. Alguns anos depois ele publica O Estado Nacional - sua estrutura, seu conteúdo ideológico, obra em que procura justificar o Estado Novo e esclarecer suas bases teóricas. Esta será nossa fonte principal de explicitação de seu pensamento.

Campos era um homem apaixonado e admirador de mitos. O Estado Nacional deveria possuir uma grandeza mítica, dirigido por um homem forte e admirado pelo povo, disposto a fazer justiça mediante o uso da autoridade. O mundo estava em crise. O liberalismo entrara em derrocada. Os regimes políticos fortes cresciam em várias partes. As novas formas de vida decorrentes do processo de industrialização e da tecnificação da sociedade conflitavam com os valores mais característicos das sociedades ocidentais.

Embora em menor escala, esse fenômeno atingiu o Brasil. Francisco Campos tinha consciência dessa rápida mutação de valores. "O que chamamos de época de transição é exatamente esta época profundamente trágica, em que se torna agudo o conflito entre as formas tradicionais do nosso espírito, aquelas em que fomos educados e de cujo ângulo tomamos a nossa perspectiva sobre o mundo, e as formas inéditas sob as quais os acontecimentos apresentam a sua configuração desconcertante" (2).

Preocupavam-no igualmente as novas técnicas de mobilização popular, seja no velho mundo, seja no Brasil, onde comunistas e integralistas davam exemplos sobejos de arregimentação popular. Então ele dizia que "não há, a estas horas, país que não esteja à procura de um homem, isto é, de um homem carismático ou marcado pelo destino para dar às aspirações da massa uma expressão simbólica, imprimindo a unidade de uma vontade dura e poderosa ao caos da angústia e de medo de que se compõe o "patos" ou a demonia das representações coletivas" (3). É oportuno observar que muitas das preocupações de Campos tiveram como fonte alimentadora os conflitos ideológicos europeus, onde o fascismo italiano e o nacional-socialismo alemão eram vistos como perigos iminentes. A situação brasileira não tinha os mesmos matizes da européia, o que significa que Campos, ao levantar tais problemas no âmbito de uma sociedade brasileira, parece não ter avaliado bem a exata medida da significação dos debates ideológicos em nosso meio, que a rigor não eram tão ameaçadores assim.

Considere-se o fato, muito bem lembrado por Jarbas Medeiros(4), que Campos foi sempre um político situacionista, nunca havendo militado nas hostes da oposição.

Sua celêbre frase - "Não há hoje um povo que não clame por um César"(5) dá bem uma idéia de como não soube filtrar as informações que recebia do exterior. Sob esse aspecto, Getúlio foi mais hábil. Soube compreender melhor a psicologia do povo brasileiro.

Campos preconizou a ditadura das massas. Investiu contra o liberalismo e a participação política. "O clima das massas", escreveu, "é o das grandes tensões políticas, e as grandes tensões políticas não se deixa resolver em termos intelectuais, nem em polêmicas de idéias. O seu processo dialético não obedece às regras do jogo parlamentar e desconhece as premissas racionalistas do liberalismo" (6). "À medida que cresce o número dos indivíduos e se torna mais densa e compacta a coletividade humana, a autoridade tem de ser mais forte, mais vigilante e mais efetiva"(7). Acreditava que só um regime forte, dirigido pela vontade pessoal de um chefe como Vargas, aclamado pelo povo, que "viu-o crescer, dia a dia, na sua confiança e na sua admiração", poderia conduzir à salvação nacional, à "reconstrução da república". Tinha confiança no respaldo popular do Estado Novo: "Esclarecida e edificada pelas vicissitudes dos últimos tempos e pela grave lição do mundo contemporâneo, a opinião já se convencera de que nos velhos moldes e através das antiquadas fórmulas institucionais seria impossível

assegurar a existência e o progresso da Nação, em face das terríveis forças contra ela desencadeadas" (8). Essas forças eram o comunismo e também o integralismo, este em menor grau. As antigas fórmulas institucionais eram o liberalismo e a fracassada experiência democrática da Constituição de 1934, que Campos denominou de "o monstruoso aparelhamento de 1934", ou ainda "um formidável aparelhamento voltado à abulia e à inação pelo próprio mecanismo de seu funcionamento, em que a iniciativa de uma peça encontrava a resistência de outra, cujo destino era, precisamente, retardar, amortecer ou deter-lhe o movimento" (9).

Adepto de uma economia centralizada, do dirigismo econômico, não poupava elogios ao Conselho de Economia Nacional, instituído pela Carta de 37 e destinado a implantar um sistema corporativo. Por toda parte se reconhece hoje, argumentava, que as assembléias políticas não têm atmosfera mental, nem possuem elementos de competência especializada, para lidar com inúmeros problemas de ordem técnica. A existência de um órgão central controlador da economia é a base do funcionamento do Estado Novo. Ele é a garantia para que os problemas de relevância nacional sejam resolvidos por pessoas especializadas e capazes (10). Sob este aspecto, Campos é um dos responsáveis pela introdução do pensamento tecnocrático na administração federal. Foi, não há negá-lo, durante a vigência do Estado Novo que teve início, no Brasil, a abordagem técnica dos problemas nacionais, cuja influência chega até os dias de hoje.

No setor educacional, as idéias de Francisco Campos apresentam algumas contradições, que procuraremos destacar. Em 1927, em conferência sobre a escola ativa, dizia ele o seguinte: "Tenho para mim que a alfabetização não é instrumento de civilização e de cultura: mais vale o analfabeto de inteligência íntegra e viva do que o alfabetizado a que a escola adormeceu a inteligência e apagou esse fogo interior do interesse intelectual, mãe da atividade e da indústria humanas" (11). A esse tempo, Campos era um entusiasta, provavelmente pela influência de Mário Casassanta, dos métodos ativos. Mais tarde, já como Ministro da Educação e Saúde Pública, dizia na 4a. Conferência Nacional de Educação que "o valor e o futuro do regime democrático estão, porém, no assentimento livre e refletido da opinião. Tal assentimento, porém, supõe iniciativa, espírito crítico, independência de juízo, capacidade de duvidar e de inquirir, todas as nobres qualidades que tornam o homem verdadeiramente livre" (12).

Esses dois trechos foram extraídos de conferências proferidas por Campos quando iniciava em Minas a reforma do ensino primário e normal e como Ministro da Educação do governo provisório. Comparemo-los agora com seus escritos na condição de Ministro da Justiça do Estado Novo. "A educação não tem o seu fim em si mesma; é um processo destinado a servir a certos valores e pressupõe, portanto, a existência de valores sobre alguns dos quais a discussão não pode ser admitida" (13). "A Constitui-

ção prescreve a obrigatoriedade da educação física, do ensino cívico e de trabalhos manuais, e atribui ao Estado, como seu primeiro dever em matéria educativa, o ensino prevocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas, cabendo-lhe ainda promover a disciplina moral e o adestramento da juventude, de maneira a prepará-la ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e a defesa da Nação" (14). A Constituição a que se refere era a de 37, da qual ele foi o autor.

Pelo menos na área educacional, o pensamento de Campos sofreu mudanças. De um entusiasta e defensor de idéias liberais, adepto da Escola Nova, Campos durante o Estado Novo passou a defender conceitos que se enquadravam perfeitamente na nova ordem social estabelecida.

2. Azevedo Amaral

Foi outro estrênuo defensor do Estado Novo, que para êle era o que mais se aproximava da realidade nacional. Foi um crítico intransigente de ideologias importadas: "Estruturas exóticas e estilos de arquitetura sociológica e política importados de outros meios dificilmente se ajustam aos alicerces em que têm de se apoiar, sob pena de darem à sociedade uma instabilidade que torna precária toda a obra realizada" (15). Sob esse aspecto suas colocações são bastante lúcidas. Ele compreendeu, como Caio Prado Júnior já o havia feito antes, "que as origens de nossa formação colonial foram de molde a não permitir o desen

volvimento precoce de aptidões políticas, que facilitassem aos colonos promover experiências frutíferas, no sentido de estabelecimento de instituições e de métodos de governo em harmonia com as realidades do ambiente onde ia surgindo a estrutura embrionária da futura nacionalidade brasileira" (16).

Em seu livro - O Estado Autoritário e a Realidade Nacional, procede a uma extensa análise de como tal fato impediu, entre nós, o surgimento de formas de governo adaptadas à realidade nacional. Analisa as diversas influências externas que o Brasil sofreu em sua formação histórica, desde o colonialismo português de interesse meramente econômico, passando pelo inglês e o francês, até chegar ao americano. Nem mesmo a revolução de 30 escapou ao efeito de idéias alienígenas. Após a fácil vitória de 1930, "as tendências, as aspirações e talvez mesmo as ambições eram tantas e tão incoerentes que a revolução vencedora ficou parada por não poder encontrar a sua finalidade" (17). Em tais circunstâncias, somente a ação pessoal de um chefe como Getúlio poderia evitar "os excessos do entusiasmo inovador e a força reacionária dos elementos empenhados em transformar a revolução em um movimento regressivo na vida nacional" (18).

Azevedo Amaral tinha Getúlio no mais elevado conceito, não poupando elogios à sua figura, principalmente em decorrência da "firme direção do seu espírito na afirmação invariável de uma consciência nacionalista" (19). Um nacionalismo que estivesse nas raízes do povo brasileiro era o que preconizava

Azevedo Amaral.

Como Campos, criticou severamente a Constituição de 34, que para êle "não era um estatuto orgânico nacional, mas uma espécie de tratado que abrangia na sua órbita enorme todas as causas divinas e humanas" (20). "Realmenté", dizia, "a Constituição de 16 de julho, que começava ocupando-se da teologia, encerrava a sua interminável cadeia de artigos prescrevendo regras ortográficas..." (21). Para êle, a Carta de 34 foi elaborada por pessoas fora da realidade nacional. Por isso não subsistiu. Essa Constituição, sendo liberal, deixava o país sem defesa para os perigos que o ameaçavam. Estava levando o país ao caos e à desordem social. Era preciso, então, "uma nova ordem baseada nas realidades do meio brasileiro e capaz de proporcionar à Nação os meios de salvar-se e de iniciar pela primeira vez uma obra de organização política e econômica racionalmente orientada" (22). Essa nova ordem social era o Estado Novo.

Sobre o novo diploma legal outorgado ao país em 1937, dizia Azevedo Amaral: "Enquanto as outras constituições poderiam ter sido redigidas por comissões de especialistas em direito público e estudiosos de questões sociológicas, vindos dos mais diferentes países, o estatuto de 10 de Novembro traz inequivocamente impresso o sinete da brasilidade de seus autores" (23). Ainda mais; "Em obediência ao conceito nacionalista, que forma uma das colunas mestras da estrutura constitucional, ressalta do texto do estatuto de 10 de Novembro o intuito de articular a no-

va ordem política com a corrente histórica das tradições brasileiras" (24). Essas duas citações deixam patente a posição nacionalista de Azevedo Amaral. Um nacionalismo de fundo autoritário-assinale-se.

Segundo Azevedo Amaral, o estado autoritário não deveria ser confundido com o totalitarismo, nem como fascismo. "Assim, argumentava, enquanto o estado fascista, igualando-se nesse ponto essencial ao Estado comunista, encara os indivíduos como meras unidades a serem utilizadas na organização estatal como elementos destituídos de iniciativa e de liberdade, o Estado autoritário, do tipo instituído entre nós pela Constituição de 10 de Novembro, obriga apenas o cidadão a entregar-se à coletividade no que deve e não pode deixar de pertencer a ela, mas deixa-lhe intacta a órbita em que impera soberana a sua consciência pessoal..." (25). Mesmo em relação ao corporativismo pretendido pela Carta de 37, ela nega qualquer identidade como o corporativismo fascista, que segundo ele foi corrompido em seus verdadeiros objetivos.

Um aspecto curioso do pensamento de Azevedo Amaral é o fato de combater simultaneamente o totalitarismo e o liberalismo. Combate tanto o liberalismo da Carta de 34, como o regime totalitário (fascista ou comunista). O Estado Novo estaria numa situação equidistante do totalitarismo e do liberalismo, na medida em que se distingue de ambos por consagrar a "identificação da Sociedade e do Estado", ausente no estado liberal e no totalitário.

Na ideologia liberal-democrática, o estado fica reduzido a um papel secundário, pois o seu contato com a nação ocorre através de partidos políticos, principalmente por meio do "partido que conseguira vencer nas últimas eleições"(26). Dessa forma, o diálogo entre o Estado e a Nação ficaria prejudicado pela mediação dos partidos políticos, que só tinham interesse em defender determinados grupos sociais. Acreditava que o Estado Novo eliminaria esses problemas, pois "todos os indivíduos e todos os grupos sociais, sejam quais forem o credo e as opiniões que professem, estão identificados com êle como partes integrantes que são da coletividade nacional consubstancialmente unida à organização estatal" (27).

Já fizemos notar no primeiro capítulo deste trabalho que uma das características do Estado Novo era o apartidarismo, condição que deveria propiciar um diálogo direto entre nação e estado. Isso parece ter ocorrido de certa forma. O estilo administrativo de Getúlio favorecia o diálogo - desigual, assinala-se, pois a inexistência de grupos sociais organizados subtraía a possibilidade de qualquer tipo de pressão.

Na área econômica, Azevedo Amaral se posiciona a favor da intervenção estatal, como garantia do interesse público:" Cabe ao Estado atuar no jogo das relações econômicas que se processam na vida social, corrigindo abusos, reajustando situações prejudiciais ao interesse coletivo, amparando certos grupos de interesse contra a pressão exagerada de outros que os poderiam prejudicar injustamente" (28). Considerava a economia liberal fa-

lida. Mas não ia ao extremo de admitir como solução a organização econômica de estados totalitários como a Rússia ou a Itália, que ele condenava. O modelo do Estado Novo era o ideal - espécie de meio-termo entre os extremos.

No que tange ao problema da liberdade, achava Azevedo Amaral que a solução encontrada pelo Estado Novo diferia bastante do totalitarismo e do liberalismo. No primeiro caso, a única entidade livre é o Estado; no segundo, a liberdade individual existe até o momento de ser neutralizada pelo direito que os outros também têm. "No novo regime brasileiro, o indivíduo possui, como na democracia liberal, uma esfera de liberdade delimitada pela ação igualmente livre dos outros cidadãos. Sobrepujando-se, porém, essas relações individuais, está o bem coletivo, diante do qual nenhuma liberdade e nenhum direito podem subsistir" (29).

O êxito da nova ordem social estaria na dependência do alcance da função educativa do Estado, que para tal mister deveria contar com o apoio da elite cultural e intelectual do país. Essa elite deveria estar associada ao Estado para "o trabalho educativo de integração do povo na nova órbita do regime" (30). No fundo, a idéia de Azevedo Amaral era uma elite intelectual ligada ao Estado, que não fosse subalterna, mas que orientasse o próprio governo na consecução de seus objetivos. Assim, dois papéis eram reservados ao setor intelectual. O primeiro de ser intérprete, perante o povo, da ideologia do Estado Nacional; o segundo, de "revelar ao próprio Estado as possibilidades de

desenvolvimento, incluídas como forças latentes no estilo atual das instituições" (31).

Ao que tudo indica, Getúlio conseguiu esse intento, pois durante o Estado Novo parcela, ponderável da intelectualidade brasileira esteve ligada ao governo.

3. Lourenço Filho

No segundo capítulo, tivemos a oportunidade de relatar algumas passagens do pensamento e da ação de Lourenço Filho. Foi um dos mais sinceros adeptos do escolanovismo, tendo publicado em 1929 o mais importante livro sobre a pedagogia da escola nova. Aqui interessa verificar a posição de Lourenço Filho diante do Estado Novo, pois foi um dos colaboradores de algumas reformas educacionais empreendidas nesse período. Para tanto, utilizaremos algumas conferências que pronunciou durante a vigência do Estado Novo, reunidas posteriormente em livro, publicado em 1940 sob o título de Tendências da Educação Brasileira.

Na primeira conferência contida nesse livro, que tem o título de "Tendências da Educação Brasileira", Lourenço Filho começa por apresentar um esboço histórico da educação brasileira, para em seguida discorrer sobre algumas tendências reveladas pelo pensamento pedagógico, bem como tendências com relação ao rendimento do sistema. O que chama atenção é o fato de Lourenço Filho, nestas conferências, ignorar praticamente todo o movimento de renovação pedagógica das décadas de 20 e 30,

dos quais foi ativo participante. Ao chegar em 1930 êle afirma que até então "nenhuma tendência ou diretriz, porém, se evidenciava ainda como perfeitamente clara e definida. Havia uma aspiração, mais do que diretrizes assentadas... Dentro dos quadros políticos do momento. a coordenação de um pensamento nacional devia encontrar, como encontrava, não pequenos obstáculos" (32). Nada mais do que isso. Em contrapartida, procura enfatizar os resultados alcançados pelo governo federal após 1930.

No final dessa conferência há um trecho que, embora longo, vale a pena reproduzir: "A Nação se empenha em ser forte, e a sua força dependerá da sua capacidade de produção. A educação afirma a clara tendência de tornar-se, com os ideais nacionais, a preparação para o trabalho em novas bases. Tem de deixar de ser um empreendimento do Estado, no sentido formal, para ser um empreendimento sentido e desejado pelo povo, como obra necessária à direção e desenvolvimento da vida social. O ensino nas fábricas, a instituição da Juventude Brasileira, o provimento de cargos por concurso, o ensino regimental no exército, o 'serviço de trabalho', consagrado na Constituição tudo revela, com clareza, essas novas e salutaras tendências" (33). Essa conferência foi realizada a pedido do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

Noutra conferência que pronunciou - "Educação e Segurança Nacional", é que aparece de forma mais explíci-

ta o seu pensamento. Acreditamos que seja um dos mais importantes documentos no que se refere aos aspectos doutrinários da educação durante o Estado Novo.

O mesmo conceito expresso por Azevedo Amaral aparece em Lourenço Filho: "Admitida a identidade da Nação e do Estado, a educação será função natural que os prolongue no tempo, incorporando cada nova geração à sociedade de que é o sustentáculo, e influenciando ainda sobre as gerações de adultos, para a perfeita compreensão dos fins e dos destinos da comunidade que representem" (34). Trata-se, como se vê, de um conceito educacional durkheimiano ampliado, pelo qual as gerações adultas transmitem às novas gerações as maneiras de ser, pensar, agir e sentir. Não apenas às novas gerações que vão surgindo, bem como às gerações de adultos, pois afinal tratava-se de difundir os anseios de uma nova ordem social que estava sendo instaurada.

"O Estado Nacional está feito; façamos agora os cidadãos do novo Estado" (35). Esta frase de Lourenço Filho, escrita em 1937, dá bem uma idéia de seu engajamento.

A educação deveria estar a serviço da segurança nacional. "Pode-se afirmar", escreve êle, "que toda política de educação e a técnica posta a seu serviço deverão estar em perfeita consonância com a política e a técnica da segurança da Nação" (36). Declarava ainda que havia "perfeita identidade de vistas entre os titulares da Guerra e da Educação" (37).

Embora defendesse a tese de uma educação para

a segurança nacional, Lourenço Filho estabelecia uma distinção entre ação militar e ação pedagógica: "Há um domínio próprio do pensamento, da técnica e da ação militar. Há também um domínio próprio do pensamento, da técnica e da ação pedagógica" (38). Mas encontra um ponto de convergência: "O que se há de reconhecer é que o sentido que os norteiam, a um e outro, seja o da mesma inspiração e para resultados coerentes, em prol da grandeza da Nação, na previsão de sua segurança interna e externa" (39).

A Conferência Educação e Segurança foi proferida na Escola do Estado Maior do Exército durante a fase estadonovista, em 1930, ano em que o mundo começava a viver a maior guerra de sua história. O Brasil, sob diversas pressões, de dentro e de fora, estava prestes a entrar no conflito, o que iria acontecer pouco depois. Esse clima de catástrofe certamente influenciou Lourenço Filho.

Em outra passagem dessa conferência, manifestava sua consciência sobre a importância do fator humano para a segurança nacional ao dizer que "a segurança das nações não repousa apenas no aparato bélico que exibam, mas na capacidade geral das forças materiais e humanas de que se nutram, na sua coordenação e disciplina, para o momento decisivo em que, sendo necessário, possam elas dispor-se, fazendo valer "a força do direito pelo direito da força" (40). A esse tempo e, nesse clima, seria natural que o sentimento nacionalista aflorasse com toda paixão.

Na última parte desse interessante estudo, Lourenço Filho explica como os órgãos escolares e extra escolares "podem e devem propor-se aos fins de segurança nacional".

Distingue três tipos de contribuições: a) em relação à ordem ou segurança interna; b) no que se refere à defesa ou segurança externa e c) para o aparelhamento atual e virtual das forças armadas. No primeiro caso, a educação primária e secundária deve pautar-se por objetivos que visem a formação geral do educando, com destaque para o desenvolvimento do sentimento cívico através do estudo da história da Pátria, da sua geografia, de seu folclore, de sua literatura. Os deveres do cidadão, para com o grupo social, maxime no que digam respeito aos deveres militares e de segurança, deverão ser esclarecidos de modo inequívoco. Essa ação educativa deverá estender-se às famílias por meio de instituições periescolares.

O segundo tipo de contribuição - em relação à segurança externa, evidencia o papel da escola secundária, onde despontam os objetivos de fortalecimento da raça e da formação para o trabalho. Não basta ensinar deveres. É preciso desenvolver as qualidades e aptidões do educando para o cumprimento desses deveres. No terceiro tipo de contribuição, o ensino técnico-profissional é relevante. Deveriam ser acentuadas as relações do ensino profissional militar com o civil. Enfatiza a necessidade de um plano de ensino técnico-profissional, inclusive para suprir de mão de obra as forças industriais, que são meios necessários à luta (41).

Encerra a conferência dizendo que "a Nação falará por vozes de diversos timbres e intensidades, nas classes e corporações que compõem o cenário total das forças vivas do país. Mas a voz da fé, em seus destinos, e da energia, nas suas decisões - essa é a voz dos educadores e dos soldados, unidos num mesmo anseio de força e perfeição. Esta voz é que há de ensinar ao Brasil de amanhã a sua grandeza e a sua glória"(42).

4. Leonel Franca

A inclusão do Pe. Leonel Franca decorre sobretudo de dois fatores. Primeiramente por sua ativa participação na polêmica entre católicos e pioneiros, época em que escreveu Ensino Religioso e Ensino Leigo, obra onde ecoam os radicalismos e paixões. Em segundo lugar, pelo fato de ter contribuído na elaboração da Lei Orgânica do Ensino Secundário.

Possuía uma ampla cultura geral não sendo, entretanto, um pensador original em tudo que deixou escrito. Em 1918, publica o seu livro Noções de História da Filosofia, com o objetivo de colocar ao alcance dos estudantes um manual da evolução do pensamento filosófico. Não é uma obra modelar, caracterizando-se mais como um compêndio. Sua leitura permite, no entanto, extrair alguns pontos básicos de sua posição.

Criticava as mais recentes correntes filosóficas, afirmando serem elas "destituídas de sólidos fundamentos metafísicos e lógicos, capazes de se imporem à generalidade dos

espíritos" (43). Entre essas correntes estavam o positivismo de Comte, que para ele era "a destruição não só da filosofia como também de toda a ciência"(44), e o pragmatismo de W. James que "incidiu em exageros manifestos e em unilateralismos funestos " (45). Por outro lado, não poupava elogios à Bergson, cuja "envergadura de sua grandiosa construção sistemática, original e coerente", teria lugar certo na "galeria dos grandes pensadores da humanidade" (46). Leonel Franca admirava Bergson, devido à posição crítica desse filósofo face ao materialismo e às teorias associacionistas.

Nunca foi uma pessoa de se entusiasmar com idéias novas. "A verdadeira originalidade, dizia, fruto espontâneo da meditação pessoal e profunda das grandes verdades é o dom raro, ainda entre espíritos superiores, de renovar sem revolucionar, de engrandecer o edifício do saber humano sem lhe minar as bases, de rasgar às investigações futuras novas perspectivas sem quebrar a harmonia das antigas" (47). Esse texto dá bem uma idéia de sua posição, e explica seu comportamento diante do movimento renovador escolanovista, que via sempre com desconfiança.

A filosofia de Leonel Franca era nitidamente tomista. Considerava a Idade Média "como uma das épocas de maior atividade do pensamento humano" (48). Para ele, os pensadores dos séculos XVII e XVIII, em sua maioria, cometeram o erro de esquecerem as conquistas filosóficas do período medieval. Deplorava os enciclopedistas franceses que considerava superficiais. A filoso-

fia neoescolástica do século XIX representava a grande obra de restauração histórica.

Preocupava-o sobretudo o desenvolvimento vertiginoso do materialismo dos séculos XIX e XX, que estava estabelecendo o conflito entre "sábios e crentes". "Ao lado da ciência, escrevia, importa não esquecer o sábio. Não merece bem da cultura só quem contribui para a realização das condições objetivas da investigação científica" (49). Cristianismo e ciência não eram incompatíveis como muitos supunham.

No campo da educação, Leonel Franca foi adversário rigoroso do movimento escolanovista, principalmente em sua direção deweyniana, cujo principal representante no Brasil era Anísio Teixeira, sobre quem recaía a maior parte das críticas. Desempenhou importante papel na Ação Universitária Católica, e foi o fundador da Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Como jesuíta, tinha grande admiração pela "Ratio Studiorum", cuja tradução em língua portuguesa é de sua autoria. Há nesta tradução uma parte introdutória escrita por ele, onde diz que "no desenvolvimento da educação moderna a "Ratio Studiorum" ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus desempenha um papel cuja importância não é permitido desconhecer ou menosprezar" (50). O fato de procurar mostrar a atualidade, em muitos aspectos, da "Ratio Studiorum" serve de excelente indicador das idéias educacionais defendidas por ele. Destaca, por exemplo, o caráter

acentuadamente humanista do ensino secundário, que deveria ter mais para a arte do que para a ciência. Os conhecimentos positivos poderiam ficar ultrapassados ao cabo de poucos lustros, ao passo que o raciocínio seguro, o critério na apreciação dos homens, a capacidade de expressão exata, bela e enérgica de uma alma harmoniosamente desenvolvida são comportamentos de valor perene (51).

Além da educação humanista, há outro princípio que Leonel Franca vê na pedagogia dos inacianos. Trata-se do princípio da educação ativa, que estaria implícito na Ratio, cuja orientação metodológica procurava desenvolver os talentos naturais do educando. Todavia, vale ressaltar que a pedagogia dos jesuítas era bastante diferente da pedagogia da escola nova. Leonel Franca parece ter exagerado ao tentar descobrir, no Plano de Estudos da Companhia de Jesus, algum princípio da educação ativa. Com isso não queremos dizer que a pedagogia dos jesuítas fosse destituída de valor. Ao contrário, alguns aspectos de sua metodologia, como a utilização do teatro, por exemplo, são de grande atualidade. Ocorre que o método pedagógico dos jesuítas, consubstanciado na "Ratio Studiorum", foi concebido numa época em que as grandes conquistas do pensamento educacional não tinham ainda acontecido. Leonel Franca ao tentar evidenciar sua atualidade e, simultaneamente, desprezar as contribuições dos educadores da escola nova, assumiu uma atitude conservadora.

Por último, importa salientar que, embora o

trabalho de Leonel Franca sobre o método pedagógico dos jesuítas tenha sido publicado em 1951, sua inclusão justifica-se pela coerência que guarda com seus escritos anteriores.

5. Gustavo Capanema

Capanema foi Ministro da Educação e Saúde no período de 1934 a 1945. Nenhum outro Ministro da Educação conseguiu permanecer no cargo tanto tempo assim.

A rigor, não dispunha de bases políticas de sustentação. Seu prestígio decorria, antes, do apreço pessoal que lhe devotava Vargas. A bibliografia educacional brasileira carece de um estudo sobre a sua atuação à frente dos negócios da educação.

Homem culto e permanentemente devotado às mais variadas leituras. Amigos seus chegam a afirmar que, quando Capanema recebia livros da Europa, se trancava em seu gabinete e não atendia mais ninguém até que tomasse conhecimento das novidades recebidas. Possuía também grande habilidade política. Prova disso é o fato de, em plena vigência do Estado Novo, ter conseguido atrair para seu Ministério, seja ocupando cargos, seja sob a forma de colaboração, ponderável parcela da intelectualidade brasileira. Homens como Oscar Niemayer, Lúcio Costa, Portinari, Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, colaboraram com ele.

Na área da educação e cultura, pode ser credi-

tado à sua gestão um elenco de realizações realmente admirável, de que são exemplos as diversas leis orgânicas do ensino, que comentaremos no capítulo IV, a criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Instituto Nacional do Livro, a Faculdade Nacional de Filosofia. Na área da saúde, já que nesse tempo os assuntos de educação e saúde coexistiam sob a égide de um único Ministério, é o responsável pela instituição do Departamento Nacional da Criança, da Tuberculose, da Lepra e, principalmente, do Serviço Nacional de Malária.

Capanema era um humanista e liberal. De todos os ministros do Estado Novo foi o que menos se deixou influenciar pelas tendências autoritárias que caracterizaram esse período. Sob este aspecto, é bastante oportuno reproduzir um depoimento recente de Oscar Niemeyer: "Cercado dos melhores representantes de nossa cultura, Capanema resistiu a todas as interferências. Estabeleceu um programa de trabalho e dele nunca se afastou" (52).

Fazia questão de acompanhar de perto o trabalho de seus auxiliares. Todavia, informa Abgard Renaut, "não entrava numa discussão sem ter um completo conhecimento do assunto, obtido por estudos pessoais" (53).

Participou pessoalmente da redação de todas as leis orgânicas e as exposições de motivos que acompanharam essas leis são de sua autoria. Outra característica sua é o fato de não deixar que outros redigissem os discursos.

Muitas das pessoas que colaboraram com Capanema

reconhecem a integridade de sua conduta, a lisura de sua atuação e o mérito de sua obra. É o caso de Niemeyer: "Trabalhei muito tempo com Capanema e, até hoje, somos velhos e queridos amigos. Lembro-o sempre com a maior admiração: culto, correto, inatacável. De espírito aberto e criativo, Capanema não se limitou a construir a sede do Ministério, incentivando as artes plásticas, intervindo no ensino -revolucionando-o - criando o SPHAN que, entregue à total dedicação de Rodrigo Melo Franco de Andrade, tanto contribuiu para a defesa do nosso patrimônio histórico e artístico"(54).

Era um estudioso da educação brasileira. Sua posição nesse campo pode ser extraída das exposições de motivos e de seus discursos. Das exposições de motivos, a que se tornou mais conhecida foi a do ensino secundário, atribuindo a esse grau de ensino a tarefa de preparar as "personalidades condutoras" da nação, frase que tem lhe valido muitas críticas. Não há dúvida de que Capanema, ao dizer que os futuros dirigentes do país deveriam sair da escola secundária, assumiu uma posição elitista. É bem provável que no fundo ele queria afirmar que os dirigentes da nação necessitariam de possuir uma ampla cultura geral e humanística. Na época, era a escola secundária que proporcionava esse tipo de formação. Todavia, cabe ressaltar que o problema da humanização não se relaciona diretamente com os conteúdos de ensino, mas sobretudo com o sentido que se atribui a esses conteúdos, sejam eles da natureza técnica ou humanística.

O fato de ter atraído para seu Ministério pessoas expressivas da inteligência brasileira, algumas tidas como esquerdistas ou comunistas, lhe valeu algumas dificuldades. Informa Graça Neiva que, certa vez, Capanema autorizou o Colégio Pedro II a requisitar uma banda marcial para uma festa. O comandante da 1.^a Região Militar, negando a solicitação, respondeu: " Com relação ao pedido, deixo claro que não emprestarei nenhuma banda, pois o exército não colabora com festas comunistas" (55). Diante disso, Capanema cogitou de colocar o cargo à disposição, não o fazendo pela intervenção de Vargas e do General Dutra; tudo acabou na demissão do comandante. Essa passagem dá uma idéia do prestígio que desfrutava Capanema.

Teve problemas também com o projeto do edifício do Ministério da Educação (atual Palácio da Cultura). A participação de Lúcio Costa, Niemeyer e outros deu margem a várias críticas de natureza ideológica, pois estes arquitetos eram vistos como agitadores. Prestigiado por Vargas, o projeto foi executado. A arquitetura da nova sede do Ministério, com linhas arrojadas, rompendo radicalmente com modelos tradicionais, é um divisor de águas na história da arquitetura brasileira.

Conduziu, em pleno Estado Novo, com ponderação e rara habilidade, os assuntos da educação e cultura. Drummond, em depoimento recente, observa que Capanema "não ligou à assustada atmosfera que se criou em sua volta. Com paciência, determinação e humildade, realizou pesquisas, juntou documentação, consul

tuou elementos que jamais tinham sido convidados a opinar sobre os problemas da pasta" (56).

Os fatos descritos e os exemplos mencionados servem para aquilatar o tipo de postura de Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação, numa época de tendências autoritárias, muitas vezes extremadas. Essa compreensão de Capanema é de fundamental importância para uma análise serena da Educação no Estado Novo.

6. Getúlio Vargas

Caracterizar as grandes linhas de pensamento de um político não é tarefa fácil. A complexidade aumenta quando se trata de um político como Getúlio - hábil, insinuante e dotado de grande senso de oportunidade. Talvez nenhum Presidente da República tenha feito tantos discursos quanto ele. Seus pronunciamentos eram cuidadosamente preparados e algumas de suas frases se tornaram antológicas. Em 1938, por iniciativa de Lourival Fontes, Diretor do Departamento Nacional de Propaganda, os seus discursos foram reunidos e publicados, sob o título de A Nova Política do Brasil. Esta será nossa fonte, com a advertência de que, entre os propósitos anunciados e a ação propriamente dita, existem grandes diferenças. Como, no decorrer deste estudo, já tivemos a oportunidade de explicitar várias vezes o seu pensamento político-social, resta agora verificar a posição de Vargas em relação à educação.

Em 1930, anunciando a plataforma da Aliança Libe

ral, dizia ser urgente a reforma do ensino secundário e superior. Preconizava autonomia para as universidades e destacava as vantagens do ensino técnico-profissional (57). Vargas não toca no ensino primário, o que significa que ele não possuía uma visão abrangente dos problemas educacionais. Pouco depois, tomando posse na chefia do governo provisório, ele fala da necessidade de difusão intensiva do ensino público, principalmente o ensino profissional, e anuncia a intenção de criar o Ministério da Instrução e Saúde Pública (58).

Tanto a reforma do ensino secundário, quanto a do ensino superior bem como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública haveriam de concretizar-se, constituindo medidas de inegável alcance, conforme comentamos no capítulo II.

Em 1931, em manifesto à nação dando contas das primeiras realizações do governo provisório, reconhece que, em matéria de educação nacional, quase tudo está por fazer-se. Afirma que o ponto de partida será o ensino primário, mas que o governo não dispunha ainda de nenhuma fórmula satisfatória (59). O fato de Vargas referir-se ao ensino primário representava maior tomada de consciência. Somente em 1933, em mensagem lida perante a Assembléia Nacional Constituinte, é que suas idéias sobre educação aparecem mais claras, retomando inclusive a dimensão política do fenômeno educativo que o escolanovismo interrompera: "No Brasil, o homem rude do sertão, sempre pronto a atender aos reclamos da Pátria nos momentos de perigo, é matéria prima excelente, e, se vegeta, decaído e atrasado, culpemos a nossa incúria e imprevidência. Por vezes, o seu aspecto é miserável, mas, no corpo combali-

do, aninha-se a alma forte que venceu a natureza amazônica e desbravou o Acre. Em algumas regiões, vêmo-lo quebrantado pelas moléstias tropicais, enfraquecido pela miséria, mal alimentado, indolente e sem iniciativa, como se fôsse um autômato. Dai a esse espectro farta alimentação e trabalho compensador; criai-lhe a capacidade de pensar, instruindo-o, educando-o, e rivalizará com os melhores homens do mundo" (60). Ao clássico binômio educação - saúde, Getúlio acrescenta um outro fator que é o trabalho, o que denota uma visão mais ampla do processo social. Nessa mesma mensagem, Vargas critica o modelo único de escola. O ensino deveria adaptar-se à região, ao regime de trabalho de seus habitantes. Critica ainda o excesso de escolas superiores e acentua a importância da instrução primária e profissional. Principalmente o primário, que é "matéria de salvação pública" (61). É uma nítida antecipação que somente nos dias de hoje caminha para o consenso.

Essa colocação política do problema educacional não aparece em todos os pronunciamentos de Getúlio. É oportuno lembrar que ela data de 1933, feita perante a Assembléia Constituinte que tinha a missão de elaborar a nova constituição do país. A esse tempo, tudo parecia indicar que o regime democrático seria definitivamente implantado. O que há de comum nos seus discursos é a ênfase no ensino técnico-profissional, que seria consagrado na Constituição de 37, como o primeiro dever do Estado e destinado às classes menos favorecidas.

Entre as intenções educacionais de Getúlio, o ensino profissional tinha absoluta primazia, prioridade que sem -

pre defendeu e pela qual lutou. A bandeira do ensino técnico-profissional recebe destaque na maioria de seus pronunciamentos. Parece ter sido, em matéria de educação, o único ideal realmente abraçado por Vargas. Com a implantação do Estado Novo, Getúlio passa a dispor de melhores condições de efetivá-lo. Em dezembro de 1937, afirma que o preparo profissional é tarefa das mais urgentes, cabendo aos elementos do trabalho e da produção, agrupados corporativamente, colaborar com o governo para formar os técnicos de que tanto necessita o país (62).

Em diversas outras ocasiões volta a insistir no ensino técnico-profissional. Em 1940, ele fará seu pronunciamento mais importante sobre a matéria. Começa por afirmar que "a experiência de governar e o contato permanente com as diversas atividades da vida nacional mostram-me a imperiosa necessidade de colocar a preparação técnica dos produtores entre os problemas de maior importância para a expansão econômica do país" (63). Diz em seguida, tentando justificar sua posição a favor do ensino técnico, que não tinha, "como é de moda, desdém pela cultura ou menosprezo pela ilustração" (64). No entanto, em outra passagem desse discurso, deixa clara sua posição em prol de uma educação eminentemente técnica: "Acredito que o homem conquista progressivamente a Natureza, pelo trabalho e pela ciência, e, graças a esse processo de apropriação, consegue melhorar o corpo e o espírito, elevando a condição humana e tornando a existência mais digna. No período de evolução em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo claro e definido deve ser considerada, entretanto, luxo acessível a poucos indivíduos e de escasso proveito para a cole-

tividade" (65).

Esse entendimento que Getúlio tinha das coisas do espírito decorria de sua crença em conseguir a independência do país pelo desenvolvimento industrial. Ao dar ênfase à industrialização deixou em plano secundário alguns importantes setores, como o agrário e o cultural, prejudicando uma visão mais ampla da realidade. Daí sua afirmação de que o país precisava "formar uma geração de técnicos aptos a resolver os problemas do nosso crescimento e a formular a equação do nosso progresso material, que é, na realidade, a base de todo aperfeiçoamento mental e moral" (66).

Em termos de ideologia educacional, as posições de Vargas e de Capanema são visivelmente conflitantes. Abordaremos esse contraste no último capítulo.

Em outros discursos, Vargas manifestava sua preocupação, ora com a escassez de profissionais de nível superior no interior do país, ora com a falta de pesquisas para a exploração de recursos naturais. Assim, em pronunciamento feito na Faculdade de Medicina da Bahia, em 1940, fala da "exiguidade da elite nacional culta", onde médicos, engenheiros e advogados não bastariam para atender as necessidades da nação. Estes profissionais, por sua vez, deveriam procurar o interior do país, onde seriam mais úteis. Os grandes centros urbanos, localizados na faixa litorânea, careciam desses profissionais, mas de profissionais especializados, pois seria sempre lamentável ter de lan

çar mão de técnicos estrangeiros. Concitava os médicos, engenheiros, agrônomos recém-formados a resistir "às enganosas tentações da metrópole" e procurarem regiões do interior onde estariam os núcleos que constituem o cerne da raça. Fala ainda da necessidade, que tem o regime instaurado em 1937, de contar com o auxílio dos cientistas e dos homens de cultura superior para a obra de reconstrução nacional (67).

Pouco depois, ao ser homenageado pela Universidade de Porto Alegre, critica o isolamento das escolas superiores "que não podem funcionar como compartimentos estanques, sem contato com as formas correntes da vida" (68). Nesse mesmo discurso volta a insistir numa filosofia prática da educação: "Bem compreendemos que, sem investigar os grandes princípios conformadores, que é um processo de criação ininterrupta e não uma forma cristalizadora e inerte, não será possível dar ao povo brasileiro a cultura de que necessita. Não se deve, entretanto, confundir o aparente desligamento da realidade que empolga o sábio, no seu laboratório, com o luxo espiritual que afasta o homem da Natureza e o leva aos bisantinismos e aos jogos de agilidade mental que se superpõe à vida e a deformam" (69).

Ao expormos, páginas atrás, o pensamento de Francisco Campos e Azevedo Amaral, vimos que ambos partilhavam de um nacionalismo autoritário, que a rigor constituía uma das linhas mestras da filosofia do Estado Novo. Vargas, ao receber o título de doutor honoris causa na Universidade de Assunção, em

1941, reafirma essa idéia, transpondo-a para o plano das atividades universitárias: "Mas a cultura universitária não deve afastar-se do verdadeiro sentimento dos povos em evolução. Precisa exprimir a ressonância das suas vozes e refletir a coloração de seu sangue. E, por isso, não pode transformar-se numa força negativa, de ação desnacionalizadora" (70).

Em 1944, êle entra para a Academia Brasileira de Letras, sendo o único chefe de Estado Brasileiro a conseguir tal distinção. Em seu discurso de posse, mantém a coerência dos anteriores ao criticar os estudos desinteressados. A Casa de Machado de Assis, dizia "parecia reservada, nas minhas reflexões, aos homens voltados à criação artística e ao estudo desinteressado dos problemas culturais. Não a considerava gleba ao rude amanho dos agricultores, mas terreno escolhido e tratado, onde os jardins operam milagres de beleza e colorido" (71). Todavia, após comentar laconicamente as diversas fases da Academia, afirmava que ela tinha se modificado a partir do terceiro decênio deste século, ou seja, a partir da revolução de 30, quando "operou-se a simbiose necessária entre os homens de pensamento e de ação". E continuava um tanto irônico: "Hoje, vemos em vosso meio, compartilhando a imortalidade com poetas e romancistas, representantes das profissões liberais, juristas, historiadores, políticos e até industriais. É admirável que isso aconteça. Os valores da inteligência são multiformes, resultam de múltiplas e fecundas aplicações" (72).

Na realidade, sua admissão à Academia Brasileira de Letras tinha caráter acentuadamente político, pois sabidamente não era possuidor de envergadura intelectual que o credenciasse àquela casa de cultura. Ao aplaudir uma suposta mudança de orientação da Academia, êle queria justificar sua presença.

Após termos sintetizado o pensamento de alguns dos principais protagonistas do Estado Novo, pelas razões já expostas, faremos no próximo capítulo uma descrição comentada das reformas educacionais desse período.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. CAMPOS, Francisco. Antecipações à reforma política. Rio, José Olympio, 1940, p. 26
02. CAMPOS, Francisco. O estado nacional. Sua estrutura, seu conteúdo ideológico. Rio, José Olympio, 1941, p. 5
03. Idem, p. 16-17
04. MEDEIROS, Jarbas. Ideologia autoritária no Brasil - 1930/45. Rio, Fundação Getúlio Vargas, 1978, p.10
05. CAMPOS, Francisco. O estado nacional - Sua estrutura, seu conteúdo ideológico. op. cit. p.17
06. Idem, p. 21
07. Idem, p. 222
08. Idem, p: 36
09. Idem, p. 42
10. Idem, p. 85
11. CAMPOS, Francisco. Educação e cultura. Rio, José Olympio, 1940 p. 108
12. Idem, p. 140
13. CAMPOS, Francisco. O estado nacional. Sua estrutura, seu conteúdo ideológico. op. cit. p. 65
14. Id., ibid.
15. AMARAL, Azevedo. O estado autoritário e a realidade nacional, Rio, José Olympio, 1938, p. 11
16. Idem, p. 16
17. Idem, p. 103

18. Idem, p. 108-109
19. Idem, p. 111
20. Idem, p. 119
21. Id., ibid.
22. Idem, p. 127
23. Idem, p. 134
24. Idem, p. 136-137
25. Idem, p. 156
26. Idem, p. 187
27. Idem, p. 186-187
28. Idem, p. 195
29. Idem, p. 254-255
30. Idem, p. 272
31. Idem, p. 275
32. LOURENÇO FILHO, M.B. Tendências da educação brasileira. São Paulo, Melhoramentos. 1940, p. 35
33. Idem, p. 49
34. Idem, p. 105
35. Idem, p. 111
36. Id., ibid
37. Id., ibid
38. Idem, p. 114
39. Idem, p. 114-115
40. Idem, p. 115
41. Idem, p. 116-120

42. Idem, p. 122
43. FRANCA, Leonel. Noções de história da filosofia. São Paulo, Editora Nacional, 1944. 10a. ed. p. 236
44. Idem, p. 237
45. Idem, p. 286
46. Idem, p. 292
47. Idem, p. 425
48. Idem, p. 321
49. FRANCA, Leonel. A crise do mundo moderno. Rio, José Olympio, 1941, p. 223
50. FRANCA, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas. Rio, Agir, 1952, p. 5
51. Idem, p. 83-84
52. NIEMEYER, Oscar. Entrevista ao "O Estado de São Paulo", 06. 05.79, p. 16
53. Entrevista ao autor deste estudo. Brasília, maio/1979
54. NIEMEYER, Oscar. Entrevista ao "Estado de São Paulo", 06. 05.79, p. 16
55. NEIVA, Graça. "No tempo de Capanema". In: Arte, hoje, nº 22, Rio Gráfica e Editora, 1979
56. ANDRADE, Carlos Drummond de. apud Neiva, Graça, cit
57. VARGAS, Getúlio. A nova política do Brasil. Rio, José Olympio, 1938. v. I, p. 25
58. Idem, p. 72
59. Idem, p. 228

60. Idem, v. III, p. 124
61. Idem, p. 127
62. Idem, v. V, p. 106
63. Idem, v. VII, 1940, p. 165
64. Id., ibid.
65. Id., ibid
66. Id., ibid
67. Idem, v. VIII, 1941, p. 121-22
68. Idem, p. 211
69. Idem, p. 212
70. Idem, v. IX, 1943, p. 65
71. Idem, v. X, 1944, p. 221
72. Idem, p. 223

CAPÍTULO IV

AS REFORMAS EDUCACIONAIS DO ESTADO NOVO

Neste capítulo, faremos uma descrição comentada das reformas educacionais realizadas durante o Estado Novo. Foi nesse período que o sistema educacional brasileiro, em continuidade à obra de Campos, adquiriria maior consistência. Não se pode negar que o advento das leis orgânicas contribuiu para uma melhor ordenação da estrutura educacional. Não queremos dizer com isso que as reformas foram perfeitas. Elas possuem defeitos e contradições. E, sob determinado ângulo, foram conservadoras. Algumas idéias, de inegável caráter prospectivo, que tinham sido geradas na fase de euforia do movimento de renovação educacional, não foram aproveitadas. No entanto, tal era a perplexidade em que se encontrava o setor educacional que as reformas efetuadas desempenharam o papel de ordenação da área da educação, definindo competências, estabelecendo articulações entre os diversos ramos do ensino, além do relevo que deram ao ensino profissionalizante, cuja situação era de acentuado desprestígio.

Paralelamente às reformas, medidas de grande alcance foram tomadas, como a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, pelo qual se viabilizariam mais tarde inúmeras campanhas de treinamento docente, de alfabetização de jovens e adultos

e outras mais. É dessa época também, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Instituto Nacional do Livro e do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

1. Ensino Industrial

A Lei Orgânica do Ensino Industrial foi promulgada em janeiro de 1942, um pouco antes da do ensino secundário. Sua importância reside no fato, de pela primeira vez no país, o governo ter tomado a decisão de levar avante uma política para o ensino industrial. Sob muitos aspectos, como veremos, ela é superior à reforma do secundário.

Seus objetivos podem ser distribuídos em três dimensões: a) dimensão individual, com vistas à preparação profissional do trabalhador e sua formação humana; b) dimensão empresarial, para prover de mão-de-obra as crescentes necessidades das empresas; e c) dimensão nacional, "promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura" (1). O que chama logo a atenção é o cuidado do legislador com os fatores humanísticos da educação industrial.

Por essa Lei, a estrutura do ensino industrial estaria em condições de atender uma variedade muito grande da demanda do mercado de trabalho. A organização do ensino compreendia dois ciclos. Cada ciclo era desdobrado em ordens e estas em seções. Assim, o primeiro ciclo compreendia as seguin-

tes ordens: ensino industrial básico, ensino de mestria, ensino artesanal e aprendizagem; o segundo ciclo abrangia as ordens de ensino técnico e de ensino pedagógico.

Por sua vez, a Lei previa cursos ordinários, extraordinários e avulsos. Os primeiros, visando à formação profissional; os extraordinários, também chamados de qualificação ou aperfeiçoamento, eram divididos em três modalidades: a) de continuação, para jovens ou adultos não diplomados ou habilitados, destinados a dar uma qualificação profissional; b) de aperfeiçoamento e de especialização, com a finalidade de ampliar conhecimentos e habilidades aos trabalhadores diplomados ou habilitados em curso de formação profissional em ambos os ciclos. Os cursos avulsos tinham o objetivo de atualizar conhecimentos.

Os cursos extraordinários e, bem assim, os avulsos se enquadram no que, modernamente, vem sendo chamado de educação permanente ou continuada. Considerada a seu tempo, essa abertura da Lei Orgânica do Ensino Industrial era realmente notável, antecipando-se como se pode deduzir, tendências atuais da prática educacional.

Quanto aos cursos ordinários, existiam quatro modalidades no primeiro ciclo e duas no segundo, correspondentes a cada uma das ordens já mencionadas. As modalidades do primeiro ciclo compreendiam cursos industriais, de mestria, cursos

artesanais e cursos de aprendizagem. Os cursos industriais tinham a duração de quatro anos e visavam uma formação profissional completa; os de mestria, com dois anos, destinavam-se aos portadores de diploma do curso industrial que desejassem exercer a função de mestre; os cursos artesanais, de duração reduzida, objetivavam um ofício; e os cursos de aprendizagem, com duração e regime variável, destinavam-se a dar um ofício aos aprendizes dos estabelecimentos industriais. Os cursos de aprendizagem ficariam sob a responsabilidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e viriam a ter um grande desenvolvimento.

As modalidades do segundo ciclo eram os cursos técnicos com a duração de três anos, visando a formação do técnico industrial, em diversos setores, que corresponde hoje ao técnico de 2º grau. Tanto ao primeiro quanto ao segundo ciclos, podia-se acrescentar um curso pedagógico, a fim de preparar docentes para cada ciclo. Aos cursos pedagógicos, teriam acesso os concluintes dos cursos de mestria, de técnico, engenharia ou química industrial, solução que permanece bastante atual, pois as recentes experiências de preparar em cursos de licenciatura os professores para as áreas técnicas, não têm obtido resultados satisfatórios. A Lei Orgânica do Ensino Industrial era mais realista, já que o recrutamento de docentes era feito entre os profissionais formados, de nível médio e superior, aos quais se oferecia a oportunidade de um treinamento didático-pedagógico.

De certo modo, é o que hoje chamamos Esquemas I e II dando um diploma de licenciado.

Os estudantes que concluíssem os cursos de mestria, cursos industriais e os técnicos, recebiam respectivamente os diplomas de artífice, mestre e técnico. A Lei previa a articulação do ensino industrial com as outras modalidades de ensino, o que não deixava de ser uma conquista em relação ao que fora antes. Assim, os estudantes que tivessem completado o curso ginsial secundário, poderiam mediante exame vestibular, obter matrícula nos cursos técnicos. Os concluintes dos cursos técnicos teriam acesso ao curso de ensino superior, diretamente relacionado com o curso técnico concluído. Essa articulação embora tímida e excessivamente linear, não deixava de representar um avanço quando comparado à situação anterior. O privilégio continuaria a pertencer ao curso secundário, que dava acesso a qualquer curso de nível superior.

A introdução dos cursos técnicos foi uma novidade. Conforme observa Fonseca, "até então não existira entre mestres e engenheiros um elemento com formação especial capaz de ligar as duas classes, servindo de auxiliar aos engenheiros na administração das oficinas, um elemento que representasse na indústria, o papel que os sargentos desempenham no exército" (2). Nessa mesma direção, é oportuno lembrar uma experiência atual em algumas escolas técnicas federais, que passarão a formar profissionais (tecnólogos) intermediários entre o de nível médio e o superior pleno. Essas escolas técnicas objetivam experimentar nu

ma mesma instituição a formação do técnico, do tecnólogo e do engenheiro industrial, num processo de ampla articulação entre os três níveis.

Um capítulo interessante na Lei do ensino industrial, e que não aparece na do secundário, refere-se à administração escolar, que deverá ser concebida no "sentido de eliminar toda tendência para a artificialidade e a rotina, promovendo a execução de medidas que dêem ao estabelecimento de ensino atividade, realismo e eficiência" (3). Trata-se de um conceito bastante dinâmico de administração escolar. Prevê articulação com a comunidade empresarial, além de criar um serviço de orientação profissional. A administração, centrada no diretor, deveria aproveitar os períodos de férias para programar cursos de aperfeiçoamento e especialização.

Uma outra inovação foi a instituição da orientação educacional, concebida com propósitos educativos, pois visava não apenas a adaptação profissional dos alunos, como a solução de problemas pessoais no seu relacionamento com a família e a escola.

Com relação aos programas de ensino, a Lei não informa a quem compete organizá-los. Diz que serão elaborados, periodicamente revistos e acompanhados de indicação dos métodos e processos pedagógicos e deverão ser cumpridos na íntegra. A revisão periódica dos programas é um dado a ser observado, já que enseja uma preocupação pedagógica válida. Os currículos dos di-

versos cursos compreenderiam disciplinas de cultura geral e de cultura técnica.

Na parte referente ao corpo docente, em se tratando de provimento efetivo, deveria haver concurso. O preparo seria feito em cursos apropriados. A Lei deixa claro a intenção com a qualidade do ensino ministrado: "Buscar-se-á elevar o nível dos conhecimentos e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagem ao estrangeiro" (4).

Há um aspecto interessante a ressaltar. A Lei Orgânica do Ensino Industrial surgiu em plena Segunda Guerra Mundial. O Brasil se preparava para entrar no conflito. Em decorrência disso, um Decreto-Lei de fevereiro de 1942, estabeleceu o ensino industrial de emergência para atender às necessidades relacionadas com a defesa do país. Esse fato concorreu para o fortalecimento desse tipo de formação profissional.

Como consequência da nova política, foram extintas as escolas de ensino industrial. Em seu lugar viriam a Escola Técnica Nacional e a Escola Técnica de Química com sede no Distrito Federal; as escolas técnicas federais de Manaus, de São Luiz, do Recife, de Salvador, de Vitória, de Niterói, de São Paulo, de Curitiba, de Pelotas, de Belo Horizonte e de Goiânia; e as escolas industriais federais de Belém, Terezina, Fortaleza, Na

tal, João Pessoa, Maceió, Aracaju, Salvador, Campos, São Paulo, Florianópolis, Belo Horizonte e Cuiabá. As escolas técnicas ministrariam cursos técnicos, pedagógicos e, bem assim, os cursos industriais e de mestría. As escolas industriais ofereceriam cursos industriais e de mestría.

A Lei Orgânica mudou o panorama do ensino industrial. A partir daí, ele teria um admirável desenvolvimento. A experiência das escolas técnicas foi o que de melhor já se registrou, em termos da formação profissional, na história da educação brasileira. Da comissão encarregada de reorganizar o ensino industrial tomaram parte Gustavo Capanema, como presidente, Horácio da Silveira, Lourenço Filho, Leon Renault, Francisco Montojos e Rodolfo Fuchs, além de Roberto Mange, que era frequentemente chamado a opinar. Todavia, vale salientar que, se de um lado reconhece-se o grande impulso dado ao ensino industrial pela reforma de 1942, de outro, é preciso não esquecer que a história desse ramo do ensino, desde a criação em 1909, por Nilo Peçanha, das Escolas de Aprendizes Artífices, mostra uma evolução de lutas e de conquistas lentas, mas, constantes, que haveriam de preparar terreno para o advento da Lei Orgânica.

Porém o ensino industrial iria mais longe com a criação, em 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem das Industriários (SENAI), subordinado ao Ministério da Educação, dirigido pela Confederação Nacional da Indústria. Informa Fonseca que, em 1941, Vargas determinara a Euvaldo Lodi, Roberto Simonsen e

Valentin Bouças que estudassem a criação de um organismo destinado ao ensino profissional dos aprendizes dos estabelecimentos fabrís. Dava, assim, realidade a uma das prescrições da Constituição de 1937. Após estudo, esses industriais sugeriram que o novo órgão deveria ficar sob a égide da Confederação Nacional da Indústria, para ficar livre de entraves burocráticos. Capanema não concordou com a proposição, pois queria que fosse integrado no Ministério da Educação. Todavia Getúlio era a favor da primeira alternativa, qua acabou por ser a vencedora (5).

No início de sua atuação, o SENAI foi obrigado a desviar o rumo para que fora criado, em decorrência do estado de guerra em que se encontrava o país. Começou a ministrar cursos, não aos aprendizes fabrís, mas, para os empregados adultos das indústrias que participavam do esforço de guerra. Terminada a guerra, voltou o SENAI à sua concepção inicial. Sofreria várias transformações exigidas pelas circunstâncias, inclusive para dimensionar e ampliar a idéia inicial. Importa salientar que o SENAI sempre se defrontou com o problema de sua articulação com os demais ramos de ensino, problema que somente se resolveu com a Lei nº 5692/71.

2. Ensino Secundário

Em abril de 1942, é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário. A exposição de motivos de Gustavo Capanema é bastante elucidativa com relação aos objetivos visados: "O

que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes um sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades clássicas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística" (6). Essa concepção de escola secundária não é idêntica à preconizada pelos pioneiros, que propugnavam por uma escola única. A reforma de Capanema é de sabor elitista, pois nela 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, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo" (7).

Esse tipo de escola secundária consagra o dualismo educacional. Visando preparar uma elite dirigente, significa que os outros ramos de ensino deveriam preparar os que seriam dirigidos. Aliás, essa é a orientação da Constituição de 37, que advoga o ensino profissional para as classes menos favorecidas. Ou como observa Valnir Chagas - "Como se houvesse uma adolescência predestinada a conduzir e outra marcada para ser conduzida" (8).

Um outro aspecto da reforma do ensino secundário é a sua intenção de preparar "individualidades condutoras", imbuídas "da missão e dos ideais da nação" (9), o que deixa claro o propósito de dirigismo doutrinário. A formação de uma cons

ciência patriótica, de respeito aos valores maiores da Pátria, de manutenção da ordem social, aparecem com bastante insistência na exposição de motivos.

Em termos estruturais, a reforma de Capanema conserva o ensino secundário em dois ciclos, mas com uma configuração diferente. O primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, será o ginásio; o segundo ciclo, com duas modalidades de cursos - o clássico e o científico, tem a duração de três anos, com a denominação de colégio. Uma particularidade interessante é o fato de as designações ginásio e colégio serem exclusivas para os estabelecimentos destinados a dar o ensino secundário. Por outro lado, havia dois tipos de curso clássico - com e sem o estudo do grego.

O curso ginasial abrangia as seguintes disciplinas: português, latim, francês, inglês, matemática, ciências naturais, história geral, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil, trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico. As disciplinas dos cursos clássico e científico eram as seguintes: português, latim, grego, francês, inglês, matemática, física, química, biologia, história geral, geografia geral, geografia do Brasil, filosofia e desenho. O latim e o grego eram exclusivos do curso clássico, enquanto que o desenho só seria ensinado no curso científico. As diferenças entre o clássico e o científico não eram muitas. Observe-se que o ensino das ciências exatas está presente tanto no clássico quanto no científico.

A Lei estabelecia que os programas deveriam ser elaborados por comissões designadas pelo Ministro da Educação. É oportuno lembrar que essa orientação conflita com a posição expressa por Vargas, em 1933, quando êle critica um mesmo tipo de currículo para todo o país.

A nova organização do ensino secundário prevê ainda a educação militar, a educação religiosa e a educação moral e cívica. Quanto à primeira, as diretrizes caberiam ao Ministério da Guerra; em relação ao ensino de religião, os estabelecimentos escolares teriam liberdade para inclui-lo em ambos os ciclos, cabendo à autoridade eclesiástica fixar os programas; no que se refere à educação moral e cívica, a Lei é mais minuciosa: "Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles formar, como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios e de sua missão em meio aos outros povos" (10).

Tão grande era a importância atribuída à educação moral e cívica que ela não seria objeto de uma disciplina específica, porém estaria presente não só no currículo como no "próprio processo da vida escolar, que, em todas as circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico" (11). Esta solução nos parece, sob o aspecto metodológico, bem mais coerente do que a atual, onde a Educação

Moral e Cívica, tanto no ensino de primeiro e segundo graus, quanto no superior, aparece como disciplina autônoma, como que a significar que só em dado momento deve a escola preocupar-se com a educação cívica do indivíduo.

A postura ideológica da reforma Capanema é bastante conservadora. Um conservadorismo que invoca valores nacionais para justificá-lo. Seria o caso de se perguntar se esses valores são realmente valores nacionais, ou pertencem somente a determinados segmentos sociais. Num tempo em que a co-educação já era uma conquista em vários países, a Lei recomenda que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina, só permitindo exceção para casos especiais e, mesmo assim, mediante autorização do Ministério da Educação. A orientação metodológica da educação das mulheres deveria levar em conta a natureza da personalidade feminina e o seu papel dentro do lar.

A Lei, que se insere perfeitamente na tradição brasileira do direito minudente, chega a traçar algumas normas didáticas, rígidas e conflitantes. Assim, por exemplo, diz que "a preparação intelectual dos alunos deverá visar antes à segurança do que à extensão dos conhecimentos" (12). Nada mais correto do ponto de vista pedagógico. Todavia, ao dizer que "os programas deverão ser executados na íntegra, de conformidade com as diretrizes que fixarem" (13), nega a primeira colocação. Além do mais, a extensão e a consolidação dos conhecimentos

variam de aluno para aluno. Em outra passagem, prescreve que "os alunos deverão ser conduzidos não apenas à aquisição de conhecimentos, mas à maturidade de espírito, pela formação do hábito e da capacidade de pensar" (14). Porém o regime de provas e exames previstos não considera esse fator: "as provas parciais versarão sobre a matéria ensinada até uma semana antes da realização de cada uma, e a prova final sobre toda a matéria ensinada na série" (15).

A conclusão dos estudos, tanto a nível ginásial, como colegial, só ocorreria mediante exames de licença, com programas a serem fixados pelo Ministério da Educação. A banca examinadora dos exames de licença clássica ou científica seria composta por professores que não tivessem ministrado aulas aos examinandos. Em caso contrário, o exame seria considerado nulo.

Quanto à administração, destaca-se o fato de a inspeção federal não limitar-se aos aspectos burocráticos, devendo possuir igualmente uma dimensão pedagógica. A Lei fala também em orientação educacional, com a função de "cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha de sua profissão" (16).

Para os alunos carentes de recursos, a reforma estabelece a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino secundário, sejam federais, sejam particulares, de reservar anualmente, determinada percentagem de vagas gratuitas ou de "contribuição reduzida".

No que se refere ao preparo de professores há uma aparente omissão na Lei, pois ela não toca neste assunto, porquanto as faculdades de filosofia já vinham se desincumbindo desta tarefa. É omissa, no entanto, em relação ao financiamento deste nível do ensino, o que fez com que os Estados não tivessem recursos para ampliar a rede oficial de escolas deste nível senão muito lentamente. Durante cerca de duas décadas o que veio a prevalecer foi a escola particular, confessional ou leiga, numa proporção global de 70 a 75% sobre as oficiais, atingindo até 90% em alguns Estados.

A reforma Capanema, como a de Francisco Campos, tinha o objetivo de dar uma feição própria à escola secundária, de forma a subtrair-lhe a característica de mera passagem para o ensino superior. Esse intento não ocorreu. Uma escola feita para a elite dificilmente conseguiria romper com essa tradição. Basta ver as dificuldades que surgem agora, decorridos quase quarenta anos, quando nova legislação, com soluções mais diretas, procura alcançar o mesmo objetivo.

3. Ensino Comercial

É de dezembro de 1943 a Lei Orgânica do Ensino Comercial. A última reforma havia sido feita em 1931. Na exposição de motivos, Capanema afirma que a reforma de 1931 deu um importante passo, comunicando ao sistema existente o sentido das

exigências modernas, discriminando várias modalidades de cursos que pudessem atender ao desenvolvimento do comércio e dos negócios administrativos de ordem pública e privada. Decorridos doze anos, o assunto deveria ser objeto de revisão(17).

Os cursos de ensino comercial foram então categorizados em cursos de formação, de continuação e de aperfeiçoamento. Os de formação compreendiam dois ciclos. No primeiro ciclo haveria um único - o comercial básico. No segundo ciclo - o comercial técnico, abrangendo cinco modalidades: comércio e propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado. A duração seria de quatro anos para o primeiro ciclo e três para o segundo.

Os cursos de continuação eram cursos práticos de comércio, ministrados no primeiro ciclo, e destinados a uma preparação sumária de candidatos não habilitados. Os de aperfeiçoamento poderiam ser oferecidos tanto no primeiro quanto no segundo ciclos, com a finalidade de elevar o nível de conhecimentos dos profissionais diplomados.

Para ministrar esses cursos, dois tipos de estabelecimentos foram previstos: as escolas comerciais e as escolas técnicas de comércio. As primeiras com a incumbência de oferecer o comercial básico e as escolas técnicas para os cursos comerciais técnicos. Estas últimas poderiam oferecer também o comercial básico. E ambas poderiam ministrar cursos de continuação e aperfeiçoamento. Aos portadores de diploma do comercial téc

nico, ficava assegurado o direito de se candidarem a cursos superiores diretamente relacionados com o curso técnico concluído.

A educação moral e cívica seguia a orientação das outras reformas, ou seja, pela sua importância, deveria estar presente no programa de todas as disciplinas e no processo da vida escolar. Também os programas teriam de ser cumpridos na íntegra, de acordo com as célebres instruções metodológicas baixadas pelo Ministério da Educação. O sistema de provas e exames guiava-se pela mesma rigidez e inflexibilidade dos demais ramos de ensino. Centrado em conteúdos e normas metodológicas previamente fixadas, que deveriam ser seguidas com rigor, a ação docente artificializava-se, ficando impossibilitada de corresponder a uma prática pedagógica mais autêntica.

Quanto ao corpo docente, a lei diz que deverão existir nos estabelecimentos professores e orientadores e o provimento efetivo, seja nos estabelecimentos federais, seja nos equiparados, dependeria da prestação de concurso. O preparo de professores seria feito em cursos apropriados. Um aspecto interessante é a recomendação no sentido de que os "professores das disciplinas de cultura técnica que exijam esforços continuados e os orientadores trabalhem em regime de tempo integral" (18). Essa recomendação, válida do ponto de vista pedagógico, não tinha condições de concretizar-se, dada a característica das escolas comerciais, particulares na sua maioria,

sem condições financeiras para manter docentes em tempo integral, muito menos orientadores.

A reforma do ensino comercial de 1943, quando comparada com a de 1931, apresenta algumas modificações oportunas. Eliminou o curso propedêutico de três anos e o curso de auxiliar de comércio de dois anos, que foram substituídos pelo curso comercial básico de quatro anos de duração. No segundo ciclo, os cursos então existentes -secretário (um ano), guarda-livros (dois anos); administrador-vendedor (dois anos), atuário (três anos) e perito contador (três anos) sofreram reformulação, entrando em seu lugar os cinco cursos comerciais técnicos já mencionados anteriormente, com a duração de três anos.

O currículo passaria a ser constituído não apenas de disciplinas profissionalizantes, como também de disciplinas de cultura geral, entre as quais a história e geografia do Brasil, estudos sociais etc. Sobre esse aspecto, ressalte-se nas reformas empreendidas durante a gestão Gustavo Capanema a preocupação de incluir, em todos os currículos, disciplinas de cultura geral, o que era uma medida positiva. Quanto ao financiamento, a lei é omissa, o que fez com que a quase totalidade das escolas deste ramo pertencesse à iniciativa particular.

Em termos sócio-econômicos, a reforma do ensino comercial procurou adaptar-se às novas condições existentes. De um lado, a ascensão da burguesia industrial e comercial fizera surgir uma demanda de profissionais novos e mais gabaritados;

de outro, o crescimento da burocracia estatal fez surgir a necessidade de quadros técnicos em quantidade não desprezível.

4. Ensino Primário

A Lei Orgânica do Ensino Primário, muito embora tenha sido elaborado na gestão de Gustavo Capanema, só foi assinada em 1946. Sua importância decorre do fato de ter concretizado a participação do governo federal nesse nível do ensino. A última reforma do ensino primário tinha sido feita no século passado - ano de 1827.

O novo diploma legal da escola primária distinguia-se em duas categorias de ensino - o fundamental e o supletivo. O primeiro, compreendendo um curso elementar de quatro anos e outro complementar de um ano de duração. Este "era, no fundo, o anterior 'cursinho' de adestramento para o exame de admissão ao ginásio" (19). O curso supletivo, com dois anos de estudos, destinava-se a adolescentes e adultos.

Para o desenvolvimento curricular, além de perseguir objetivos de unidade nacional e fraternidade humana, estava previsto a adoção de princípios de inspiração escolanovista: atender aos interesses naturais da criança, considerar as características do meio ambiente, desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social, revelar tendências e aptidões do educando (20).

Entretanto, essa pedagogia inovadora e criativa conflita com a orientação metodológica prevista para os níveis subseqüentes ao curso primário, principalmente o curso ginásial secundário, que, como vimos, possuía contornos nitidamente tradicionais e conservadores.

Quanto à articulação com as outras modalidades de ensino, a Lei estabelece ligações de caráter meramente formal, não prevendo uma integração nos aspectos pedagógicos, como seria desejável.

Em relação aos programas de ensino, registra-se um avanço. Já não se trata mais de fixar conteúdos para serem cumpridos na íntegra. A Lei diz que o Ministério da Educação, através de seus órgãos técnicos, estabelecerá "programas mínimos" e as "diretrizes essenciais", de forma a não impedir possíveis adaptações regionais. Para a avaliação da aprendizagem, recomendava-se "a adoção de critérios e processos que assegurem a objetividade na verificação do rendimento escolar" (21). A introdução de critérios objetivos aparece pela primeira vez, possivelmente pela influência de Lourenço Filho.

Na parte dedicada à administração do sistema escolar, o novo diploma determinava que os estados, os territórios e o Distrito Federal deveriam baixar legislação própria para atender às seguintes condições: cobrir todas as necessidades de escolarização, plano de construções escolares, prepa-

ro do corpo docente e do pessoal administrativo, organização da carreira do magistério, orientação de órgãos técnicos centrais de orientação e fiscalização, organização de serviços de assistência aos escolares, execução de normas de obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar. As unidades federadas que não observassem tais requisitos não poderiam receber auxílio do Fundo Nacional do Ensino Primário. Se tomarmos por base a situação atual do ensino primário em relação a essas condições, não será difícil concluir que as exigências da Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 estavam muito além das reais possibilidades dos sistemas estaduais. Ainda que os estados tivessem maiores dotações orçamentárias para o setor educacional, seria impossível enfrentar, por exemplo, o problema do analfabetismo, de proporções e causas que extrapolavam o âmbito de responsabilidade da área da educação. Assim, seria inócuo tentar aplicar penalidade a um pai que "deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar" (22), como previa o Código Penal de 1942.

Por outro lado, reconhece-se que a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, que comentaremos mais adiante, foi uma conquista sem precedentes da gestão Capanema. O problema central se resume na pouca atenção ao ensino primário que, historicamente marcou a atuação do governo com relação a esse nível escolar. A instituição de um fundo para financiá-lo lhe daria novo impulso.

Os estabelecimentos de ensino primário, por essa reforma, foram caracterizados em quatro tipos: a) escola isolada (uma única turma); b) escolas reunidas (duas a quatro turmas); c) grupo escolar (cinco turmas ou mais); e d) escola supletiva (qualquer que fosse o número de turmas). Essa divisão representava, na observação de Valnir Chagas, uma "feliz sistematização do que a experiência já construía" (23). As escolas particulares estariam sujeitas ao registro prévio. Havia várias exigências para a concessão do registro - entre elas, prova de que a escola era dirigida por brasileiro nato e existência de instalações e equipamentos compatíveis.

No capítulo referente ao corpo docente, estabelecia-se que "os poderes públicos providenciarão no sentido de obterem contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado de suas escolas primárias (24). O exercício do magistério seria uma função privativa de brasileiros natos maiores de dezoito anos de idade, e a escolha dos diretores das escolas públicas far-se-ia mediante concurso, medida que até hoje não foi inteiramente concretizada devido à existência de critérios políticos para o preenchimento desses cargos.

Com referência ao financiamento da educação primária, a reforma se reporta ao Decreto-Lei nº 4.958, de novembro de 1942, que havia instituído o Fundo Nacional de Educação Primária. Na exposição de motivos para a criação desse mecanismo, Capanema afirmava que "é um dado irrecusável de nossa experiên-

cia que os Estados, só com os seus recursos ou iniciativas, não conseguirão resolver o problema do ensino primário: a interferência federal é imprescindível, e não apenas para fixar diretrizes, mas também para cooperar nas realizações"(25). Como nessa época as atenções do governo voltavam-se para a guerra, a instituição do fundo foi mais um esforço pessoal de Capanema. Na exposição de motivos êle dizia que "pouco importa que de início o fundo não possa contar com recursos avultados. O essencial é iniciar. Aos poucos, animado pelo patriotismo de nosso povo, o fundo crescerá, atingirá as centenas e centenas de milhões de cruzeiros de que precisamos para o aparelhamento escolar primário do país" (26). Capanema tinha consciência das dificuldades financeiras do país, prestes a entrar na guerra. Nem por isso, deixou de concretizar uma medida destinada a ter larga repercussão, sobretudo a partir de 1946, quando efetivamente começou a funcionar.

O Decreto-Lei que criou o fundo, em 1942, não especificou a fonte de recursos, dizendo apenas que êle seria formado com renda proveniente de tributos federais, a serem criados. Somente em agosto de 1944, pelo decreto nº 6.785, é que os recursos foram criados, estipulando-se o adicional de cinco por cento sobre as taxas do imposto de consumo que incidam sobre bebidas.

5. Ensino Normal

A Lei Orgânica do Ensino Normal foi assinada em

janeiro de 1946. Também foi elaborada no período ministerial de Capanema.

A nova estrutura do ensino normal, como nas outras leis orgânicas do ensino, compreendida dois ciclos. O primeiro, com a duração de quatro anos, destinava-se a formar o regente de ensino primário. O segundo, com três anos, prepararia professores primários. Nesse nível, seriam ministrados ainda cursos de especialização e de administração. O segundo ciclo poderia ser integralizado em dois anos de estudo intensivo, não informando a Lei em que situações.

Esses cursos seriam oferecidos por três tipos de estabelecimentos de ensino normal: a) curso normal regional; b) escola normal; e c) instituto de educação. O curso normal regional visava preparar professores a nível do primeiro ciclo; a escola normal poderia ministrar ambos os ciclos e o instituto de educação, além destes, ofereceria ainda cursos de especialização e de administração escolar.

Aos concluintes do segundo ciclo, a Lei dava o direito de postularem vagas nas faculdades de filosofia, "reservadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula".

Os programas de ensino deveriam pautar-se pela simplicidade, clareza e flexibilidade e "se comporão segundo as bases e a orientação metodológica que o Ministro da Educação e Saúde expedir" (27). Para o desenvolvimento curricular,

recomendava-se a prática de processos pedagógicos ativos. Note-se que, nas leis orgânicas decretadas ao tempo de Capanema, não há esse tipo de orientação. A educação moral e cívica "resultará do espírito e da execução de todo o ensino", seguindo, portanto, idêntica orientação das outras reformas. O ensino da religião seria facultativo, às escolas e aos alunos.

É interessante notar que, em ambos os ciclos do ensino normal, uma das condições para o exercício docente era a "qualidade de brasileiro". No entanto, o parágrafo segundo do Artigo 7º da Lei Orgânica prescrevia que "o curso normal regional que funcionar em zonas de colonização dará ainda, nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos colonos e explicações sobre seu modo de vida, costumes e tradições"(28). Conclui-se então que somente por coincidência o professor primário estaria preparado para essa tarefa. Outra condição para o magistério era o "bom comportamento social", aliás, muito difícil de ser avaliado, deixando também transparecer uma orientação fortemente elitista que contrastava com o processo de redemocratização do país, já que a Lei foi assinada após a queda do regime autoritário do Estado Novo. É de estranhar também o fato de não se permitir o ingresso de candidatos maiores de vinte e cinco anos de idade nas escolas normais, o que subtraía a oportunidade de titulação e aperfeiçoamento de centenas de professores leigos, engajados na docência das escolas primárias de todo o país.

O nacionalismo do Estado Novo continuaria presente. É o que se depreende do Artigo 2º que, ao tratar das instituições para-escolares, afirma que "merecerão especial cuidado as instituições que tenham por objetivo despertar entre os escolares o interesse pelos problemas nacionais"(29).

Um aspecto "sui-generis" da Lei refere-se à outorga de mandatos aos estabelecimentos municipais ou particulares para ministrar o ensino normal de primeiro e de segundo ciclos. "A outorga de mandatos será deferida em cada Estado, segundo a regulamentação que for expedida, mas dependerá sempre de confirmação do Ministério da Educação Saúde" (30). O mandato poderia ser suspenso ou cassado quando o estabelecimento não possuísse mais a idoneidade e a eficiência requeridas. Entre as condições exigidas para outorga constavam prédio e instalações didáticas adequadas, corpo docente com idoneidade moral e técnica, manutenção de um professor fiscal na escola, designado pela autoridade de ensino competente, existência de escola primária anexa para demonstração e prática e a de que o ensino de português, geografia e história do Brasil fosse "entregue a brasileiro nato". Aqui, há uma contradição, pois em outro capítulo da Lei se exigia a "qualidade de brasileiro" para o magistério primário, ou seja,, abrangendo todas as disciplinas e não apenas português, história e geografia do Brasil.

É oportuno abrir um parêntese quanto à obrigatoriedade da escola primária anexa para a prática pedagógica, exi

gência ausente da atual legislação. Existem educadores que contestam a necessidade de escolas de aplicação, alegando que a prática deveria ser feita em todas as escolas da comunidade, o que possibilitaria um ensino muito mais realista. Esta posição é válida e inatacável. Além disso, a experiência brasileira de escolas de aplicação tem, por vezes, redundado na formação de ambientes escolares seletivos, inclusive sob o aspecto econômico, tornando a prática pedagógica limitada a uma realidade pouco representativa do universo escolar. Contudo, há de se reconhecer também que, deixa muito a desejar, a atual situação da prática de ensino feita sob a forma de estágio supervisionado, onde, quase sempre o futuro professor fica entregue a toda sorte de dificuldades colocadas pela falta de entrosamento entre o sistema formador e o absorvedor de docentes.

Quanto ao corpo docente, a reforma não chega a estabelecer uma política. Prescreve que o professor deverá receber formação conveniente, preferencialmente em cursos superiores. O preenchimento das vagas no magistério far-se-ia mediante concurso público. A remuneração deveria ser condigna, expressão demasiadamente vaga, e ainda hoje, à espera de uma definição mais precisa.

Em termos de financiamento, O Artigo 50 da Lei estabelece que "os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade ao ensino normal e, bem assim, para instituição de bolsas, destinadas a estudantes de zonas que mais necessitam de professores primários"(31). E, no parágrafo

único desse mesmo artigo - "a concessão de bolsas se fará com o compromisso da parte do beneficiário de exercer o magistério, nessas zonas, pelo prazo mínimo de cinco anos" (32). Essa imposição, discutível em seus aspectos legais, parece-nos um pouco irreal, porquanto a fixação de professores e de outros tipos de profissionais é um problema que depende de uma série de fatores de natureza econômica e social, que transcendem o âmbito de competência do sistema educacional.

As escolas situadas em locais onde não houvessem ensino oficial poderiam receber subvenção dos poderes públicos, desde que tivessem o respectivo mandato outorgado. O auxílio financeiro às unidades federadas dependia da existência de "planejamento e desenvolvimento da rede de ensino normal, que lhes caberá manter, a fim de que a expansão de seu sistema escolar primário não venha a ser prejudicada por escassez de pessoal docente devidamente habilitado" (33).

6. Ensino Agrícola

Historicamente, o ensino agrônômico nunca fora objeto de maiores atenções por parte do governo. Na Primeira República sua situação era inferior à do ensino industrial, num visível contraste com um país possuidor de economia assentada em atividades agrícolas. Os patronatos agrícolas, do regulamento de 1919, eram destinados aos pobres.

A Lei Orgânica de 1946 (Decreto-Lei nº 9.613), assinada no mês de agosto, procurou dar uma feição mais moderna ao ensino agrícola elevando seu status. Essa reforma seguia a mesma orientação estrutural das demais. Dividia o ensino agrícola em dois ciclos, existindo, em ambos, cursos de formação, de continuação e de aperfeiçoamento. No primeiro ciclo, os cursos de formação eram os de iniciação agrícola e, subsequente a este, o de mestría agrícola, também com dois anos. No segundo ciclo, estavam previstos dois cursos de formação - cursos agrícolas técnicos, com três anos de estudos, e cursos agrícolas pedagógicos, que se dividiam em três modalidades, a saber - curso de magistério de economia rural doméstica (dois anos), curso de didática do ensino agrícola (um ano) e curso de administração do ensino agrícola (um ano).

Por sua vez, os cursos de continuação, destinado a jovens e adultos não diplomados, tinham caráter prático e seriam oferecidos no primeiro ciclo. Os cursos de aperfeiçoamento poderiam ser ministrados nos dois ciclos e visavam a ampliação de conhecimentos e capacidades técnicas.

A Lei previa a existência de três tipos de estabelecimentos: escola de iniciação agrícola para ministrar o curso de iniciação agrícola; escolas agrícolas para os cursos de iniciação e de mestría; e escolas agrotécnicas que, além dos cursos do primeiro ciclo, ministrariam os de segundo ciclo. Aos concluintes do segundo ciclo seria permitido candidatarem-

se a cursos superiores diretamente relacionados com o diploma obtido.

O currículo, seguindo a orientação de outras leis, compreendia disciplinas de cultura geral e de cultura técnica. Essa perspectiva humanista constituía orientação comum nas reformas de Capanema. No que diz respeito às instruções metodológicas, educação moral e cívica e religiosa, a tônica é idêntica à das reformas dos outros ramos.

A Lei fala ainda da "educação agrícola circunvizinha", mecanismo de que a escola poderia lançar mão para concretizar sua atuação junto às propriedades agrícolas do meio.

7. Ensino Superior e Outras Realizações

Não houve na gestão Capanema uma reforma do ensino superior. Todavia, vale registrar as inovações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 421, de maio de 1938, que regulou o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior. Este decreto introduziu no ensino superior o instituto da autorização e reconhecimento dos cursos superiores pelo governo federal, que continuam até hoje com mudança apenas de critérios.

Os pedidos de autorização seriam dirigidos ao Ministro da Educação e Saúde, que, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os submetia à decisão do Presidente da República. Atualmente, os pedidos são encaminhados ao Conselho Federal de

Educação, que detém a competência de autorizar e de reconhecer, cabendo ao Ministro e ao Presidente homologar a decisão. Várias exigências eram postas para a autorização - entre elas, a demonstração da capacidade financeira, idoneidade moral e técnica do corpo docente, limite de matrícula de acordo com instalações e equipamentos, atendimento às condições culturais necessárias ao funcionamento do curso e necessidade profissional ou manifesta utilidade de natureza cultural. Sobre esta última exigência, é interessante observar que não se requeria apenas a existência de mercado de trabalho, como também, se indagava se o curso criado estaria atendendo a uma demanda cultural.

Em 1962, por proposta do Conselheiro Almeida Júnior, o Conselho Federal de Educação retomou essa exigência, ao inserir o critério de conveniência social para instalação de novos cursos.

Uma outra característica interessante é o fato de a verificação dessas exigências ser procedida pelo Ministério e não pelo Conselho Nacional de Educação, o que nos parece bem mais adequado que a prática em voga das comissões verificadoras determinadas pelo Conselho Federal de Educação.

A autorização de que trata este decreto era condicional. A escola, no segundo ano de funcionamento, deveria requerer ao Ministro da Educação e Saúde o reconhecimento. Se não o fizesse, a autorização seria cassada. Se o reconheci-

tó fosse denegado, a escola teria um ano de prazo para entrar com novo pedido. O pedido de reconhecimento, denegado pela segunda vez, implicaria a cassação da autorização.

O reconhecimento também não era definitivo. O decreto previa um sistema de fiscalização pelos órgãos competentes do Ministério. Os relatórios de fiscalização seriam submetidos ao Conselho Nacional de Educação, que, "à vista das faltas porventura encontradas, proporá ao Ministro da Educação e Saúde, por deliberação de dois terços de seus membros, a cassação de autorização do funcionamento ou do reconhecimento concedido" (34). Caso isso viesse a ocorrer, os alunos seriam transferidos para outro estabelecimento congêneres.

É curioso ainda observar que o decreto previa multas aos infratores das disposições contidas nos artigos 18 e 19, que proibiam, respectivamente, ao estabelecimento não reconhecido expedir diplomas e certificados e usar a denominação de escola superior, caso não oferecesse cursos desse nível. A multa seria de um a cinco contos de réis.

O pedido de autorização de um ou mais cursos superiores num mesmo estabelecimento estava sujeito à taxa de um conto e quinhentos mil réis. Da mesma forma, a solicitação do reconhecimento ficava sujeito à taxa. Só que esta era de cinco contos de réis. Além disso, os estabelecimentos, com cursos autorizados ou reconhecidos, teriam de pagar uma taxa anual de doze contos de réis.

A vigência deste decreto e, bem assim, a atuação do Conselho Nacional de Educação, como órgão assessor do Ministério da Educação, permitiram colocar um pouco de ordem, seja em relação às escolas que funcionavam sem critérios mínimos, seja com relação a falsificações de diplomas, muito comuns na época.

No âmbito do ensino superior, cabe registrar, além da Faculdade Nacional de Filosofia já mencionada em outra parte deste trabalho, a criação em 1939, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que exerceria papel relevante, seja na valorização da educação física, seja na preparação de técnicos desportivos.

Passando agora para às outras realizações da gestão Capanema, importa ressaltar primeiramente a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, nova denominação para o Instituto Nacional de Pedagogia, que fora criado, mas não instalado, pela Lei nº 378, de janeiro de 1937. Quem mais contribuiu para a criação do INEP foi Lourenço Filho, sendo também seu primeiro diretor. Graças ao trabalho metuculoso de Lourenço Filho e de seus colaboradores, pôde o INEP dar seus primeiros passos com segurança e, gradativamente, oferecer aos estudiosos da educação brasileira farta documentação, diversos estudos e inquéritos educacionais, além da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos que, surgida em 1944, logo se transformaria num dos mais credenciados veícu -

los de divulgação de estudos e pesquisas na área educacional. Ao INEP se devem ainda os primeiros trabalhos de reconstituição da história da educação no Brasil, de que é exemplo a publicação , nos anos de 1941 e 1942, da obra de Primitivo Moacyr- A Instrução e a República.

Outra realização importante foi a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), que, entregue à direção de Rodrigo Melo Franco de Andrade, haveria de dar substancial contribuição para a preservação do patrimônio histórico nacional. São dessa época ainda a instituição do Instituto Nacional do Livro, que daria início a um serviço de bibliotecas populares, e a Rádio do Ministério da Educação, criada para fins educativos e culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. Decreto-Lei nº 4.073, de 30.01.1942
02. FONSECA, Celso S. História do ensino industrial. 1º v. Rio, Escola Técnica Nacional, 1961, p. 270
03. Decreto-Lei nº 4.073, de 30.01.1942
04. Idem, p. 276
05. FONSECA, Celso S. op. cit., p. 491-92
06. CAPANEMA, Gustavo. "Exposição de motivos". In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 134, abr./jun./74, p. 254
07. Id., ibid.
08. CHAGAS, Valnir. O Ensino de 1º e 2º graus - Antes; agora e depois? São Paulo, Saraiva, 1978, p. 53
09. CAPANEMA, Gustavo. Exposição de Motivos. ob. cit. p. 254
10. Idem, p. 263
11. Idem, p. 264
12. Idem, p. 267
13. Id., ibid.
14. Id., ibid.
15. Idem, p. 268
16. Idem, p. 273
17. CAPANEMA, Gustavo. Exposição de motivos. In: Legislação do ensino comercial. org. por Francisco de Assis Vieira, MEC., s/data, p. 5-6
18. Decreto-Lei nº 6.141, de 28.12.1943
19. CHAGAS, Valnir. op. cit., p. 53
20. Decreto-Lei nº 8.529, de 02.01.1946

21. Idem
22. Decreto-Lei nº 2.848, de 07.12.1940
23. CHAGAS, Valnir. op. cit., id., ibid.
24. Decreto-Lei nº 8.529, de 02.01.1946
25. CAPANEMA, Gustavo. "Exposição de motivos". In: "Fundos e Campanhas Educacionais", MEC-DNE, 1959, 1º v. p. 21
26. Idem, p. 22
27. Decreto-Lei nº 8.530, de 02.01.1946
28. Idem
29. Idem
30. Idem
31. Idem
32. Idem
33. Idem
34. Decreto-Lei nº 421, de 11.05.1938

CAPÍTULO V

SIGNIFICADO E ALCANCE

Sendo o tema central do presente trabalho a educação no Estado Novo, procuramos nos dois capítulos iniciais apresentar um quadro evolutivo dos principais fatos que antecederam a revolução de 30 e o golpe de 37, em seus aspectos políticos, econômico-sociais, culturais e educacionais, com destaque para o último. Este procedimento teve a intenção de buscar subsídios históricos para analisar o comportamento do sistema educacional no período de vigência da ditadura do Estado Novo.

Nos dois capítulos precedentes, tivemos a oportunidade de caracterizar o pensamento ou a postura de algumas pessoas que conduziram ou que ajudaram a conduzir a implantação da nova ordem social, e bem assim, descrever as reformas empreendidas no campo da educação, com o propósito de verificar agora a compatibilidade entre as intenções declaradas e o que ocorreu na prática, pelo menos ao nível dos diplomas legais outorgados para o setor educacional, bem como proceder a um exame crítico da educação no Estado Novo.

Neste esforço comparativo, nos reportaremos, sempre que for o caso, aos dois capítulos iniciais, como estratégia de visão mais ampla dos acontecimentos.

Assim sendo, a inclusão de Francisco Campos e Azevedo Amaral na parte dedicada a verificar as tendências ideológicas do novo regime é de fundamental importância, pois como anotamos antes, tanto um como outro foram expressivos representantes do pensamento autoritário concretizado pela Carta de 37. O primeiro, como principal autor da Constituição imposta, e o segundo, através de sucessivas obras publicadas, como intérprete das vicissitudes ideológicas do regime instaurado.

Por outro lado, Lourenço Filho e Leonel Franca, como educadores, colaboraram com Capanema, principalmente Lourenço Filho que foi um assessor direto. A participação de Leonel Franca foi mais à distância. Tanto um como outro, no entanto, podem ser considerados como representantes, na área da educação, da orientação estadonovista. O pensamento dessas pessoas será confrontado, de um lado, com o de Capanema e Vargas e, de outro, com a natureza intrínseca das reformas realizadas.

O pensamento de Francisco Campos e Azevedo Amaral possuem, grosso modo, idêntica orientação, na medida em que ambos eram antiliberais e adeptos de um regime autoritário, de fundo nacionalista e que não rompesse com valores proclamados historicamente. Se os compararmos com Lourenço Filho e Leonel Franca, é possível observar algumas diferenças, sobretudo no que se refere ao comprometimento com uma ideologia autoritária. Lourenço Filho, embora em sua conferência sobre a educação e segurança nacional tenha defendido posições nitidamente estado-

novistas, era um educador de idéias liberais. Não há em sua obra, das mais fecundas por sinal, passagens outras que pudessem identificá-lo com uma ideologia autoritária. A conferência que proferiu, em 1939, no Estado Maior do Exército, procurando vincular a educação com a segurança do estado, ocorreu numa época de extrema vulnerabilidade internacional, com o Brasil na iminência de vir a participar de uma guerra de proporções imprevistas, que aconteceria pouco depois, exigindo a mobilização de todo o país, inclusive do setor educacional. Fossem outras as condições, não teria o autor da Pedagogia de Rui Barbosa escrito e pronunciado aquela conferência.

Leonel Franca, por sua vez, jesuíta de ampla cultura geral, tinha sido, anos atrás, vigoroso opositor das idéias escolanovistas, sofrendo muito a influência da encíclica "Divini Illius Magistri", conforme visto anteriormente. Suas posições eram conservadoras, como o eram também as de Alceu de Amoroso Lima e outros pensadores católicos. Não se pode, todavia, afirmar que foi um adepto intransigente da doutrina do Estado Novo, em sua formulação feita por Francisco Campos e Azevedo Amaral. Os católicos apoiavam o Estado Novo, na medida em que este não interferisse nos interesses da Igreja, pois a luta liderada pelo Cardeal D. Leme visava essencialmente o fortalecimento da Igreja Católica. Getúlio tinha consciência desse fato, e sabia que não poderia prescindir do apoio dos católicos. Por isso mesmo que, com a instauração do regime autoritário de 1937, os católicos te

rão maior predominância que o grupo dos pioneiros, já que estes não tinham nenhuma expressão política, a ponto de forçarem Vargas a lhes fazer alguma concessão. Educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Almeida Júnior foram deixadas à margem, só sendo chamados a participar após a queda do Estado Novo.

Por outro lado, se cotejarmos as posições de Francisco Campos e Azevedo Amaral com as de Capanema e Getúlio, muitas diferenças poderão ser notadas. Os primeiros foram teóricos do Estado Novo, enquanto Capanema e Vargas eram políticos, que tiveram a habilidade de transigir. Getúlio era um especialista em avanços e recuos. É interessante observar que não há em seus discursos a mesma tonalidade radical dos escritos de Francisco Campos e Azevedo Amaral. Percebia os anseios do povo, procurando sempre adaptar-se a eles, ainda que muitas vezes de forma demagógica e tendo a seu serviço um bem montado Departamento de Imprensa e Propaganda. Capanema era um liberal, que conseguiu atrair para seu Ministério, figuras das mais expressivas da intelectualidade brasileira. Sob este aspecto, êle concretizou a intenção de Azevedo Amaral, que preconizava a associação da elite cultural com o estado para a integração do povo na "nova órbita do regime". Contudo, é justo reconhecer que Capanema fez isso, não como parte de uma estratégia de governo somente, mas, sobretudo, porque acreditava no valor intrínseco dos intelectuais que o assessoraram e na contribuição que eles poderiam dar ao país. Prova disso é o notável êxito que conseguiu com suas realizações

no campo cultural, de que são exemplos a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Instituto Nacional do Livro, a inovadora concepção arquitetônica do edifício do Ministério da Educação, além de diversas iniciativas em apoio às artes plásticas, à música e ao teatro.

Há uma contradição em Capanema que é preciso ressaltar. Na área cultural, contou com a colaboração de intelectuais reconhecidamente de vanguarda, conforme já fizemos ver. Contudo, no setor educacional, salvo raras exceções, o mesmo não se repetiu. Os educadores que com êle colaboraram nem sempre traduziam o que de melhor existia no Brasil nesse tempo. Aliás, pode-se afirmar que, enquanto no setor cultural Capanema se assessorou de intelectuais de vanguarda, no educacional houve a predominância de mentes mais conservadoras. É difícil encontrar uma explicação para esse fato. É bem possível que êle possua matizes ideológicas, o que também não explicaria inteiramente essa discrepância, pois muitos dos que contribuíram com Capanema na área cultural eram vistos como subversivos e agitadores, condição que não os impediu de serem ouvidos. Parece mais viável admitir a presença de resquícios de animosidade decorrentes da polêmica que se travou no início da década de 30 entre os educadores católicos e os escolanovistas. Essa questão, no entanto, ficará em aberto, pois, no decorrer deste estudo não foi possível conseguir subsídios que pudessem esclarecê-la com maior rigor. Na medida em que o Estado Novo acolheu o grupo católico (Leonel

Franca, Alceu de Amoroso Lima...), ficaria difícil a participação do grupo dos pioneiros ou escolanovistas (Anísio Teixeira, Almeida Jr., Fernando de Azevedo, Frota-Pessoa...). Lourenço Filho talvez tenha sido uma das poucas exceções.

A marginalização dos educadores da Escola Nova no Estado Novo fez com que se perdesse a oportunidade de incorporar, nas reformas realizadas, idéias e experiências de inegável caráter inovador, que só seriam retomadas quase dez anos depois, por época da elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É de se acreditar que, se Vargas e Capanema tivessem feito com o setor educacional o que lograram fazer com a área cultural, o sistema educacional brasileiro teria adquirido contornos mais modernos, antecipando soluções que só viriam mais tarde. Não quer isto dizer que as reformas levadas a cabo no período estadonovista fossem destituídas de valor. Algumas delas, no entanto, como a do secundário, poderiam ter feição menos conservadora, caso contassem com a colaboração de pessoas postas à margem pelo regime outorgado em 37.

Uma das questões que sempre nos preocuparam na elaboração deste trabalho, é o problema da existência de uma pedagogia do Estado Novo. Das formulações doutrinárias feitas por Campos, Azevedo Amaral e, em certo sentido, por Lourenço Filho, é possível deduzir determinados fins previstos para a educação, em sintonia com a filosofia do regime. Campos queria uma educação servindo a certos valores sobre os quais não deveria

haver discussão; Azevedo Amaral, que anteriormente havia elogiado o Manifesto dos Pioneiros conclamava a um amplo trabalho educativo, como estratégia de integração do povo aos fins visados pelo estado autoritário; e Lourenço Filho chegou a preconizar uma educação que assegurasse a identidade entre nação e estado. Estas posições são suficientes para caracterizar uma filosofia e uma intencionalidade que, ao nível de uma escolaridade formal, não chegou a materializar-se.

Em primeiro lugar, porque a implantação do Estado Novo foi prejudicada pelo clima das tensões internacionais então existentes. O autoritarismo radical de muitos integrantes do governo brasileiro foi se esmaecendo ante a resistência e o crescimento das forças democráticas que se opunham ao fascismo e ao nazismo. Vargas, que em diversos pronunciamentos deixava transparecer sua simpatia pelos nazi-fascistas; aos poucos, premido pelas circunstâncias, foi mudando de orientação, acabando por definir-se ao lado dos países aliados, retirando inclusive de seu governo alguns elementos simpatizantes das potências do Eixo.

Em segundo lugar, porque as reformas educacionais tardaram muito. A primeira lei orgânica só veio a surgir em janeiro de 1942, mais de quatro anos depois da criação do Estado Novo. Este fato, julgamo-lo de suma importância. Admitida a divisão em três fases que Edgard Çarone faz da história política do Estado Novo - fase de consolidação (início em 1937) ,

fase de desagregação (a partir de 1942) e fase de democratização (de 1944 em diante) - veremos que o advento das leis orgânicas coincidem com a fase de desagregação do regime, o que tornaria impossível qualquer tentativa de imprimir ao setor educacional um tipo de filosofia educacional bem ao sabor esta donovista, conforme almejavam seus ideólogos. Além disso, é preciso reconhecer que a presença de Gustavo Capanema no Ministério da Educação constituía um obstáculo às tendências mais autoritárias.

É preciso salientar igualmente que, ao nível do processo de educação informal, o setor educacional foi utilizado de uma forma demagógica para promover o regime ou, melhor dizendo, para promover Vargas. Nas célebres concentrações cívicas no Estádio Vasco da Gama, era frequente a presença de estudantes que, conduzidos para este local, deveriam ouvir e aplaudir as realizações do regime. A instituição da "Juventude Brasileira", réplica da que existia na Itália, foi outro instrumento posto a serviço do enaltecimento das virtudes do regime - leia-se, de Getúlio.

Para se ter uma idéia do que era a "Juventude Brasileira", basta nos reportarmos ao que informam os Anais do Ministério da Educação e Saúde, nas comemorações da Semana da Pátria de 1942. Dizem esses Anais que o desfile da "Juventude Brasileira", organizado pelo Ministério da Educação, era uma homenagem ao chefe da nação. Tomaram parte dezenas de colégios

e faculdades. "O professor Leitão da Cunha, envergando sua farda de tenente-coronel de nosso Exército, vem à frente do pelotão da Reitoria". "A Escola Ana Nery, as enfermeiras da Cruz Vermelha e as Samaritanas da Secretaria de Saúde e Assistência da Prefeitura arrancaram aplausos da grande assistência". "A Escola Nacional de Belas Artes, a Faculdade Nacional de Direito, a Escola Nacional de Engenharia, a Faculdade Nacional de Filosofia, a Faculdade Nacional de Medicina, a Escola Nacional de Música, a Faculdade Nacional de Odontologia, a Escola Nacional de Química e a Escola Profissional de Enfermeiros do Merviço Nacional de Doenças Mentais surgem, agora, na imponente parada. Todos erguem, em frente ao palanque presidencial, o 'V' da Vitória" (1).

As reformas educacionais empreendidas, conforme já fizemos ver, demoraram a vir. Em entrevista com Abgar Renault, que foi o Diretor do Departamento Nacional de Educação no período de 1938 a 1945, colhemos que essa demora decorria da precaução que tomara Capanema na elaboração dos projetos. Não queria reformas precipitadas. Elas deveriam ser meticulosamente estudadas, como realmente parece ter ocorrido. Não foi possível conseguir a relação das pessoas que estiveram envolvidas nos diversos projetos de leis orgânicas, com exceção para a lei do ensino industrial, cuja informação obtivemos no livro de Celso Suckow da Fonseca sobre a história do ensino industrial. As reformas, estruturalmente, são bastante coerentes em geral. Regis-

tra-se uma dissonância em relação à do ensino secundário, em aspectos doutrinários, pois esta, visando preparar as pessoas que deveriam conduzir futuramente o país, levou adiante e ampliou um dualismo nitidamente antidemocrático. Ou seja, uma escola secundária com a missão de preparar a elite dirigente, e as escolas profissionais destinadas aos que seriam dirigidos. Sobre esse aspecto há coerência com a Carta de 37 que, apesar da ênfase dada ao ensino técnico-profissional, é discriminatória por reservá-lo às classes menos favorecidas.

Todavia vale ressaltar uma contradição existente entre os pronunciamentos de Vargas e o quanto prescreviam a Constituição de 37 e a reforma do ensino secundário. Em todos os seus discursos referentes à educação, enfatizava êle a necessidade do ensino técnico-profissional, como suporte para a industrialização e expansão econômica do país, que faziam parte do sonho de grandeza do Estado Novo. Ocorre que, enquanto Capanema, em sua exposição de motivos, atribuía à escola secundária a missão de formar as "personalidades condutoras" da nação, Getúlio acreditava poder preparar uma geração de técnicos capaz de "formular a equação do nosso progresso material, que é na realidade a base de todo o aperfeiçoamento mental e moral". Assim sendo, se do ensino profissional poderiam sair as pessoas que formulariam a equação do desenvolvimento, significa que a elite dirigente não sairia somente da escola secundária, mas também das escolas profissionalizantes, já que for-

mular as equações do progresso é um trabalho de concepção, criador e, em tese, reservado às pessoas que dirigem, e não às que são dirigidas. Saliente-se ainda que Getúlio, em seus pronunciamentos, não ressaltava o papel da escola secundária acadêmica. Ao contrário, considerava a cultura acadêmica de "escasso proveito para a coletividade", como vimos no capítulo III.

A propósito, é importante frisar que havia muitas pessoas que criticavam a escola acadêmica tradicional. Celso Barroso, por exemplo, em artigo publicado em 1938, dizia que "desejar imprimir agora à educação um sentido clássico é procurar cercear o movimento dos que necessitam correr para vencer, é fornecer armas desusadas para um combate a metralhadoras, é pretender fornecer colaboradores para um mundo que já não existe, sepultado que se acha nas páginas da história". E continuava mais enfático: "O Estado Novo requer a força e o dinamismo da educação técnica e científica, demanda diretrizes que lhe garantam um alto índice de produção, que represente a segurança de sua própria sobrevivência" (2).

Confirma a divergência apontada, entre Getúlio e Capanema, o fato do grande impulso dado ao ensino industrial. É claro que para isso concorreram as contingências de guerra obrigando a mobilização das escolas industriais que, devido a esse fator, passaram a dispor de maiores recursos. Todavia, não se pode esquecer que Vargas, desde 1930, ao anunciar o programa da Aliança Liberal, destaca a importância do ensino técnico-profis

sional, a idéia que indiscutivelmente mais apoiou na área da educação.

Dos fatos expostos, é possível admitir duas tendências na política educacional do Estado Novo. Uma decorria de uma posição pessoal de Getúlio, com acentuada ênfase no ensino técnico-profissional. Outra que, sob a influência de Capanema e do grupo católico que o assessorava, dava primazia ao ensino secundário acadêmico, mediante o cultivo das "humanidades antigas" e das "humanidades modernas".

Nas reformas realizadas, as duas tendências foram de certa forma conciliadas, valorizando-se de um lado a formação profissional e, de outro, colocando-se a escola secundária no ápice do sistema de 2º grau, atrelado à escola superior.

De todas as leis orgânicas, a do ensino industrial é a mais bem elaborada e a que mais sucesso obteve na prática. Prova disso são as escolas técnicas federais surgidas nessa época, que não demorariam a se transformarem na mais fecunda experiência brasileira de formação profissional de nível médio. A partir da reforma de 1942, "o ensino industrial deixou de ser o ramo desprezado da educação. Sua categoria subiu de nível; passou do elementar, para o segundo grau. A filosofia que lhe era peculiar e que o acompanhava havia séculos, destinando-se aos pobres, deserdados da sorte, evoluiu, transformando-o num imenso campo de atividades aberto a todas as camadas sociais. Os obstáculos que impediam o acesso aos cursos superiores foram afasta-

dos e o ensino industrial, assim, democratizado. Os velhos prédios inadequados começaram a ser substituídos por outros, modernos e projetados para o fim a que se destinavam. As instalações e oficinas receberam grande afluxo de material novo" (3).

Muitas críticas têm sido feitas com relação ao privilégio concedido por Capanema à escola secundária, na medida em que somente os alunos desta tinham o direito de se candidatarem a qualquer curso superior, e bem assim, à falta de flexibilidade entre o ensino profissional e o ensino secundário. O aluno de um curso técnico-profissional, caso quisesse passar para o secundário, teria de começar tudo de novo. Essa "legislação denunciava efetivamente a sobrevivência da velha mentalidade aristocrática que estava aplicando ao ensino profissional, que deveria ser o mais democrático dos ramos de ensino, os mesmos princípios adotados na educação das elites" (4). Trata-se de uma crítica válida e procedente. No entanto, se situarmos o problema em seu tempo, numa época em que o ensino profissionalizante estava inteiramente marginalizado, veremos que a política educacional estabelecida representava um avanço, além de ter preparado terreno para uma série de correções que a prática se encarregaria, nos anos subsequentes, de concretizar.

O advento das diversas leis orgânicas e a criação, no Ministério da Educação, de diretorias correspondentes, favoreceu a compartimentação dos diversos ramos de ensino. Gil-dásio Amado afirma que "cada diretoria se fechou em seus domí-

nios, construiu sua aparelhagem, armou seus dispositivos, esquematizou seus planos de operação, incomunicável com as outras como praticamente o eram as próprias áreas do ensino sob seu comando" (5). De outro lado, vale ressaltar que, ao tempo em que o Ministério da Educação contava em sua estrutura com diretorias do ensino industrial, do ensino comercial..., contava igualmente com educadores especializados nessas áreas. Curiosamente, na hora em que a lei institucionaliza a escola única (reforma de 1971), dando ênfase à "formação especial", esses educadores tomaram outros rumos por falta de estímulo à sua atuação. Acreditamos como fundamental, não apenas tê-los de volta, bem como ampliar o seu número, como única forma de estabelecer políticas e estratégias adequadas à profissionalização do ensino de segundo grau.

A existência no passado desses especialistas , dentro do Ministério da Educação, foi fator indiscutivelmente positivo para o aperfeiçoamento do ensino técnico-profissional. Sublinhe-se ainda, nessa mesma linha de raciocínio, que, a implantação da escola única, preconizada pela reforma de 1971, supõe a presença de quadros multidisciplinares, como condição necessária ao tratamento globalizante que ela requer. Não será demais lembrar que, uma de suas principais virtudes, foi a de romper com as fronteiras do conhecimento.

Páginas atrás, fizemos ver que se Capanema tivesse contado com alguns dos pioneiros da Escola Nova, ao invés

de ter convocado a contribuir homens como Leonel Franca e Tristão de Ataíde, que embora fossem destacados intelectuais, estavam na realidade comprometidos com uma ideologia conservadora, as reformas educacionais realizadas poderiam ter uma configuração mais prospectiva. Num trabalho sobre Fernando de Azevedo, lamentávamos que "a nova organização da escola secundária, recomendada pelo Manifesto, não tenha sido implantada e, sua sorte, definitivamente selada na década de 40..." (6). De fato, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova se batia por uma escola secundária "unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais" (7), aspiração que só seria concretizada formalmente na década de 70. Todavia, saliente-se que o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1948, elaborado por uma comissão de especialistas da qual faziam parte, entre outros, - Lourenço Filho, Almeida Júnior, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, Celso Kely, Alceu Amoroso Lima, Leonel Franca..., mantinha a mesma dualidade das reformas de Capanema. Significa isto que a luta travada no início da década de 30 entre católicos e escolanovistas, interrompida durante o Estado Novo, período de predominância dos católicos, continuaria na "longa gestação" do projeto Clemente Mariani e só teria um desfecho mais feliz com a Lei nº 5.692, de 1971, na medida em que esta incorporou e ampliou o ideal de escola única do Manifesto dos Pioneiros.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário foi bem recebida pelos católicos. E não poderia ter sido diferente, dada a

manifesta contribuição desse grupo. Possuía, segundo Alceu de Amoroso Lima, um "equilíbrio estrutural" que "resiste a todas as críticas fundamentais e pode resistir também ao tempo" (8). A razão desse entusiasmo parece ter sido dada por Gaspar Viana ao comparar a reforma Campos com a de Capanema, em conferência proferida no Centro D. Vital, em 1942. Para este autor, a reforma Campos incorreu em erros por ter adotado "os postulados da pedagogia social radical", sem levar em conta "a índole da família brasileira". Seu "cientificismo" resultou "no enciclopedismo e na sobrecarga dos programas", ao passo que a reforma Capanema se colocava como uma "reação porque procurava humanizar o homem, fazê-lo voltar à humanidade, tirando-o de uma sociedade inumana para torná-lo novamente o reconstrutor de sua própria sociedade". E dizia mais: Na lei Campos predomina a especificação sobre a perenidade, ao passo que na lei Capanema é esta que tem o predomínio" (9). Essa crítica guarda uma extrema coerência, se nos reportarmos ao fato de que a reforma Campos foi decretada em 1931, num instante em que o movimento escolanovista estava no auge e com perspectivas de viabilização. A reforma sofreu a influência desse movimento renovador, do qual era Campos um adepto. Posteriormente, conforme fizemos ver no capítulo III, sua concepção de educação sofrerá alterações. As restrições que Gaspar Viana fez de sua reforma podem ser explicadas pela adoção de princípios escolanovistas na legislação do ensino secundário de 1931, bem como pela ênfase nos estudos científicos, que os católicos admitiam, mas não sem reservas.

Há um outro aspecto, oportuno de ser destacado, na reforma do ensino secundário de Capanema. Maria Thetis Nunes, ao examiná-la, conclui que "sua análise nos dá bem a idéia da inadequação ao momento nacional. A predominância do ensino do latim, em detrimento das ciências físico-naturais, decorria da finalidade que, vimos, o Ministro Capanema atribuíra ao ensino secundário" (10). Essa interpretação apoia-se na exposição de motivos que a acompanha e lhe dá a "função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística" (11). Contudo, se examinarmos comparativamente os currículos propostos para o curso científico e para o curso clássico, constatar-se-á que as diferenças são mínimas. O currículo do científico enfatiza o estudo das ciências físico-químicas, da matemática e da biologia. Estes estudos estão também presentes no currículo do curso clássico em proporção razoavelmente significativa. Ora, isto deixa patente uma certa discrepância entre a doutrina estabelecida e os planos curriculares decorrentes. Além do mais, ressalte-se que, após a decretação da reforma, a expansão do curso secundário se concentrará em sua modalidade científica, e não no curso clássico.

Em relação ao currículo do ginásial há, é certo, uma predominância das humanidades. No entanto, conforme observa Valnir Chagas, "se focalizarmos o que foi de fato veio a predominar - o ginásio mais o colégio-científico, teremos uma escolari-

zação de sete anos em que as Humanidades e as Ciências se equilibram com 35,4% e 30,5%, respectivamente". E continua esse educador, vendo o problema desde o início do curso ginásial - "as Ciências avançam na medida em que as Humanidades se retraem. Na primeira série do ginásio, estas se apresentam com 38,2% e aquelas com apenas 14,2%, encontrando-se as duas no início do colégio com 37,5% para chegar-se ao final com 44,5% de Ciências e somente 22,2% de Humanidades" (12).

Ainda que na prática, como vimos, tenha a educação secundária acentuado o ensino das ciências, sobretudo no nível colegial, o fato é que ela, ao conferir direito a seus concluintes de postularem ingresso em qualquer curso de nível superior, "estava orientando a escolha da demanda social de educação" (13), mantendo uma antiga tradição de escola preparatória para o ensino superior. Além disso, como escola destinada às camadas privilegiadas da sociedade, remetia à busca de profissões superiores que davam status - no caso, a medicina, a engenharia e o direito. Vargas, num de seus discursos, em 1940, chegou a tocar levemente no problema ao dizer que "médicos, advogados e engenheiros não bastariam para atender as necessidades da nação", afirmação que leva a concluir que a sociedade brasileira da época estava a necessitar de novos tipos de profissionais, fosse para atender à modernização administrativa, inegavelmente estimulada pelo Estado Novo, fosse para dar cobertura à falta de recursos humanos especializados necessários ao processo de industrialização, ou

ainda para atender à demanda decorrente da diversificação de ser viços urbanos. Vargas tinha razão ao perceber a inadequação dos quadros existentes, face ao novo panorama das mutações econômico-sociais e culturais que atravessava o país, gerando uma demanda de profissionais ainda não existentes.

As reformas educacionais do Estado Novo não aten taram para esta nova realidade. Praticamente nada se fez no ensi no superior, a não ser um meritório trabalho de fiscalização, com a introdução em 1938 do instituto da autorização e do reconhecimento de cursos superiores, que possibilitou pôr em execução uma oportuna política de correção de inúmeras irregularidades, seja em relação à ausência de condições mínimas de funcionamento das escolas, seja com referência a falsificações de diplomas e outros assuntos correlatos. Fizemos questão de consultar os anais do antigo Conselho Nacional de Educação correspondentes ao perío do em estudo e, neles, nada encontramos que pudesse ser identifi cado com aquela atividade mais nobre do setor educacional. Em sua composição, nota-se a ausência de inúmeros educadores de escola, confirmando a tese já exposta de que Capanema foi muito mais inovador no setor cultural do que no educacional. Do Conselho fa ziam parte Raul Leitão da Cunha, João Cesário de Andrade, Anni - bal Freire, Jurandyr Lodi, Josué d'Affonseca, Paulo Parreiras Horta, Lourenço Filho, Jonathas Serrano, Leonel Franca, Alceu Amoroso Lima, Reynaldo Porchat, Samuel Libânio, Ari de Abreu Li - ma, Luiz Camilo de Oliveira Neto, Beni Carvalho e Edgar Schnei

der, que se dedicavam a assuntos de transferência, autorização, reconhecimento, fiscalizações diversas.

Nem mesmo a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, pode ser vista como uma inovação, quando comparada com a episódica Universidade do Distrito Federal, idealizada poucos anos antes por Anísio Teixeira, que por injunções político-ideológicas, foi logo interrompida. É certo que a Faculdade Nacional de Filosofia absorveu instalações e parte do corpo docente que sobraram da Universidade do Distrito Federal, fechada em 1939. No entanto, enquanto esta última se propunha uma fecunda inovação do ensino universitário no Brasil, a Faculdade Nacional de Filosofia, na observação de Schwartzman, "não herdou o clima de pioneirismo da UDF, ainda que continuasse a dar lugar ao trabalho de alguns pesquisadores mais notáveis..." (14).

Sobre a incorporação da Universidade do Distrito Federal pela Faculdade Nacional de Filosofia, o depoimento do geólogo Viktor Leinz, então professor da UDF, é bastante esclarecedor: "Em 1938 nós continuamos a fazer a Universidade, mas sempre com o receio de ser fechada. Porque nessa época, na época Capanema, começou a se criar a Faculdade Nacional de Filosofia e - eu pessoalmente não sabia nada de política - se falava: a nossa vai fechar. Vai passar tudo lá para a Nacional. Ficou esse murmúrio de fecha, não fecha, passa, não passa.(...) Durante o ano de 1938 sempre houve uma certa inquietação, e no iní -

cio de 1939 ficou mais ou menos claro que a Universidade fecharia. Mas nada foi avisado. E nós, que tínhamos contratos, achamos naturalmente que esses contratos seriam respeitados. Mas não foram. Um belo dia, quando fui receber dinheiro, uma mocinha me disse: 'para a Universidade não tem mais'. Quer dizer, não foi anunciado oficialmente. Nós já sabíamos mais ou menos de ouvir falar. Talvez outros colegas mais ligados ao ambiente político já soubessem do fato. Mas eu só tomei conhecimento no ato" (15).

Reconhece-se que a Faculdade Nacional de Filosofia haveria de exercer importante papel na preparação de docentes e em muitos trabalhos de pesquisa científica. Por outro lado, é preciso ponderar também, que se o Estado Novo tivesse apoiado o projeto da Universidade do Distrito Federal, como Salles Oliveira fez com a Universidade de São Paulo, os resultados em termos de ensino e pesquisa seriam incomensuravelmente maiores. Além disso, a Universidade do Distrito Federal, com suas cinco escolas - Filosofia e Letras, Ciências, Economia e Direito, Artes e Educação, dirigidas respectivamente por Castro Rebello, Azevedo Marinho, Hermes Lima, Celso Kelly e Lourenço Filho, rompia com a tradição de escolas compartimentadas e com a exclusividade da medicina, do direito e da engenharia, propondo-se um rol de atividades bem diversificadas e mais consentâneo com as mudanças econômicas e sociais provocadas pela revolução de 30. Nisso reside uma das falhas da política educacional do Estado Novo, que pouco ou quase nada fez para alterar a demanda tradicional por ensino superior, reforçando-a inclusive com a oficialização, pela

Constituição de 37, de ensino profissional para os menos favorecidos e, depois, com a lei orgânica do ensino secundário, estipulando como missão do curso secundário a formação da elite dirigente.

Fernando de Azevedo - e isto é incompreensível - tentou ver na Constituição de 37 " a mais democrática e revolucionária das leis que se promulgaram em matéria de educação" (16), pelo fato de ter colocado o ensino profissional, destinado aos menos favorecidos, como primeiro dever do Estado. Ora, entendemos ao contrário. A Carta de 37, por discriminar, é anti-democrática e conflita com a doutrina exposta no Manifesto que foi redigido por êle. A filosofia educacional da Constituição de 37 parece-nos mais próxima de uma afirmação de Azevedo Amaral, de caráter racista e, por conseguinte, discriminatória: "(...) os mais altos interesses nacionais impõem que se faça entrar no país o maior número possível de elementos étnicos superiores, a fim de que no epílogo do caldeamento possamos atingir um tipo racial capaz de arcar com as responsabilidades de uma grande situação " (17). A proximidade a que nos referimos é por indução, pois uma discriminação racial leva geralmente a uma discriminação educacional. No dizer de Villalobos, a Constituição de 37 "subvertia, na verdade, todos os princípios inerentes ao pensamento liberal e democrático e sugeria, para a educação, rumos bem próximos aos seguidos pelo fascismo e pelo nazismo triunfantes na Europa" (18).

Na prática, vimos que isso não ocorreu pelos motivos já expostos. A presença de Capanema, sempre habilidosa, im

pediu que possíveis intuítos de sabor nazi-fascistas de concretizassem. É viável admitir-se, caso o nazi-fascismo saísse vitorioso do segundo grande conflito mundial, a implantação entre nós de uma filosofia de educação pautada por normas coercitivas, com desprezo pela dimensão individual do educando, muito semelhante à que se adotara na Itália.

Sob o aspecto pedagógico, as leis orgânicas nortearam-se, via de regra, por uma orientação tradicional. Currículos definidos a priori, instruções metodológicas baixadas pelo Ministério da Educação, rigidez nos exames e na avaliação da aprendizagem, são alguns dos componentes que se identificavam com uma pedagogia que vinha sendo amplamente criticada pelos construtores de uma Escola Nova, aqui e no exterior. De outro lado, na concepção estrutural, chegam a apresentar soluções extremamente válidas e ainda hoje atuais. Como exemplos, podemos mencionar primeiramente, a preocupação em abarcar t^oda a clientela, de dentro e de fora do sistema escolar, antecipando mesmo o que nos dias atuais se convencionou chamar de educação supletiva. Em segundo lugar, a previsão de cursos, denominados em cada caso de extraordinários, avulsos, de continuação ou de aperfeiçoamento, foi uma abertura bastante positiva no sentido de comprometer o sistema escolar com a necessidade de atualização dos alunos egressos e das pessoas que, mesmo sem possuírem escolarização regular, estavam engajados na força de trabalho. Valnir Chagas lembra que essa abertura antecipou, de algum modo, o que hodiernamente vem sendo rotulado como educação permanente (19).

Nas leis orgânicas do ensino industrial, comercial e agrícola, há um lance digno de ser destacado. São os cursos pedagógicos destinados à preparação de professores. A eles tinham acesso os concluintes do curso de mestria, os técnicos de grau médio e os profissionais de nível superior. Essa estratégia permitia que profissionais já formados se tornassem docentes, medida muito mais racional do que a que vem sendo experimentada nos dias atuais com as chamadas "licenciaturas emergenciais" para áreas técnicas. Não nos referimos evidentemente aos Esquemas I e II.

Outro dado comum nas leis orgânicas era a orientação educacional, uma aspiração que, salvo umas poucas exceções, não foi ainda concretizada. Todavia, o fato de existir a consciência dessa necessidade já denotava um avanço em termos de teoria educacional e, por conseguinte, maior compreensão de aspectos intrínsecos do ato de educar. De outro lado, a orientação profissional, que não deixava de ser uma inovação no ensino industrial, só teria valor enquanto se restringisse às profissões intermediárias, pois, com relação às profissões de nível superior, a escolha já ficava, em certa medida, condicionada pelo fato de o curso técnico só permitir acesso a determinados cursos superiores, ou seja, àqueles que estivessem relacionados com o curso profissionalizante concluído.

Não será demais enfatizar, principalmente com referência ao ensino industrial e agrícola, a introdução de cur-

tos técnicos de nível médio, que foi indiscutivelmente uma conquista. Essa medida, além de valorizar esses ramos do ensino, até então em completo abandono, abriu a oportunidade, ainda que com restrições, para que os estudantes dessas modalidades tivessem acesso ao ensino superior, passando a conferir maior prestígio social aos estudos técnicos, sobretudo o industrial, que foi objeto de um cuidado maior e de investimentos mais significativos.

Com relação ao ensino primário, cuja lei orgânica foi assinada após a queda do Estado Novo, argumenta Romanelli que já se poderia observar um "certo grau de abertura e nenhum sinal da influência fascista que se podia perceber através da Lei Orgânica do Ensino Secundário" (20). Ao comentarmos essa reforma no capítulo IV, chamamos a atenção para a presença de alguns princípios escolanovistas, característica que a distinguia das outras leis. O projeto, com toda certeza, foi elaborado na época de Capanema. Porém, não conseguimos localizar o esboço original, para cotejá-lo com o que foi aprovado em 1946, e então verificar diferenças entre um e outro que pudessem ser atribuídas ao contexto político.

Tomando-se como fonte os discursos de Vargas, a ênfase maior recaía no ensino técnico-profissional e não no primário. O fato de o ensino industrial ter sido objeto da primeira das leis orgânicas, confirma essa intenção. Visto de uma perspectiva global, não resta dúvida de que entre as prioridades do setor educacional, a esse tempo, sobressaía a da escola primária. Sob esse ângulo, a política educacional do Estado Novo, em certa

medida, repetiu a omissão das anteriores. Dizemos em certa medida por dois motivos. Primeiro, porque a reforma do ensino primário foi elaborada na vigência do Estado Novo. Em segundo lugar, por ter Capanema criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, de amplas e positivas repercussões nos anos seguintes, - melhor dizendo, a partir de 1946, quando começou a dar os primeiros frutos.

Em relação à influência fascista de que fala Romaneli, que não existiria em grau acentuado na Lei Orgânica do Ensino Primário, porque já era outro o contexto político, é oportuno lembrar que a Lei Orgânica do Ensino Normal foi assinada no mesmo dia que a do primário e, no entanto, mantém o mesmo espírito das demais. Antes já havíamos lembrado, e vale repetí-lo, que o projeto da Lei de Diretrizes e Bases enviado ao Congresso Nacional em 1948, quando outra já era a paisagem política, e no qual tomaram parte alguns dos que assinaram o Manifesto dos Pioneiros, não era tão inovador assim, principalmente com relação a algumas idéias defendidas nesse Manifesto.

Essas discussões levam a ponderar que o panorama político é importante, porém, ao lado de outros fatores de estrutura social que podem ou não favorecer um processo de renovação. A Lei de Diretrizes e Bases, por exemplo, aprovada depois de uma "longa gestação", onde não faltaram campanhas de esclarecimento popular, debates públicos, ativa participação da imprensa, pode ser vista como um projeto conservador, ainda que Anísio Teixeira dela tenha dito: "Meia vitória, mas vitória". E

a título de ilustração lembraríamos que ela foi assinada cinco dias depois da lei que criou a Universidade de Brasília, numa concepção ousada que retomava e ampliava as experiências da USP (1934) e UDF(1935), sendo que ambos os projetos passaram pelo Congresso Nacional, e com as respectivas leis assinadas pelo mesmo Presidente.

Em várias passagens deste trabalho, procuramos apontar aspectos positivos e negativos das reformas educacionais levadas a efeito na época de Capanema. Historicamente, foram as reformas de maior duração, pois somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, elas seriam alteradas e, mesmo assim, de forma parcial. E se a organização do sistema educacional brasileiro, concebida e concretizada na gestão Capanema, permaneceu durante todo esse tempo, acreditamos ser devido à progressiva adaptação dessas leis à realidade escolar e social. É interessante observar que a prática se encarregou de, gradativa e lentamente, ir procedendo a reajustes que se impunham e eram reclamados por uma nova geração de educadores. E, quanto mais demorava a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases, mais reagia o sistema educacional, mediante inúmeras ações de grande alcance e implementadas, regra geral, independentemente de leis orgânicas.

Foi nessa linha de abordagem que se desenvolveram as conhecidas "campanhas", entre as quais merecem destaque a Campanha do Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), a de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial (CAEC), de

Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos, Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), Campanha de Formação de Geólogos (CAGE), Campanha Nacional da Merenda Escolar (CNMEs) e inúmeras outras dedicadas à educação de surdos, do livro didático, dos deficitários visuais, da educação física, da educação rural, de estímulo ao teatro e ao folclore, de assistência ao estudante, de construções e equipamentos escolares.

Essas campanhas haveriam de comprometer idéias, em graus variáveis de sua respectiva importância, que posteriormente seriam institucionalizadas, muitas delas, e adquiririam caráter permanente, injetando no sistema escolar algumas medidas que se tornariam irreversíveis.

Mas não foram apenas as campanhas. Outras medidas, há muito reivindicadas, haveriam de concretizar-se, como o direito a matrícula, nos cursos científicos e clássico, dos egressos dos cursos básicos do ensino comercial, industrial e agrícola e do normal regional, e bem assim a permissão, que se dava aos concluintes desses cursos, de se candidatarem à matrícula na primeira série de qualquer curso superior. O diploma legal que concedeu esse direito, em 1953, ficou conhecido com a "lei da equivalência", visando "possibilitar maior liberdade de movimento de um para outro ramo desse ensino e de facilitar a continuação de seus estudos em grau superior" (21). De fato, com essa lei, ter-se-ia "maior liberdade de movimento", mas não uma fle-

xibilidade total, porquanto a passagem do ensino profissionalizante para o secundário ficaria ainda condicionada à realização de exames "que bastem para completar o curso ginásial", o que representava uma concessão às correntes tradicionais do pensamento educacional brasileiro.

Se, de um lado, a "lei da equivalência" significava mais um passo em busca de uma escola única, sem compartimentos estanques e mais democrática, de outro, denunciava a presença em nossa educação, num tempo que não era mais o de Capanema, da mesma ideologia dualista que dera, anos antes, à escola secundária a tarefa de preparar as "individualidades condutoras" do país. Vale dizer, a estrutura do sistema educacional brasileiro continuaria discriminando socialmente e mantendo privilégios e, para tal, procurava reajustar-se como estratégia de sobrevivência dessa discriminação e desses privilégios. Nem mesmo a tão debatida Lei de Diretrizes e Bases superaria inteiramente esse problema, pois nela podem ser observados vários resquícios de uma concepção ultrapassada, como por exemplo a necessidade de se incluírem nos cursos técnicos disciplinas do ginásio e do colégio secundário.

Nesse contínuo processo de reajustes, faz-se necessário mencionar ainda, em 1953, a separação da área da educação da área da saúde, dando origem a dois ministérios - o da Educação e Cultura e o da Saúde, idéia que vinha sendo acalenta-

da desde a época de Capanema, medida que logrou permitir um tratamento mais específico dos assuntos educacionais e da cultura. Pouco depois, em 1954, seria instituído o Fundo Nacional de Ensino Médio que, juntamente com o Fundo Nacional do Ensino Primário, significava mais um importante passo para a "velha aspiração de um comprometimento do Governo Federal com a escola de primeiro e segundo graus sob forma que, da fixação de diretrizes ou da imposição de normas, alcançasse o campo decisivo do financiamento"(22).

Para concluir, diríamos que, historicamente, a educação brasileira, que começara a organizar-se a partir da reforma Campos de 1931, terá, durante o Estado Novo, com as leis orgânicas de Capanema, o seu primeiro momento de real organização, inovando em alguns aspectos (ensino técnico-profissional), mantendo vícios tradicionais (escola secundária preparatória ao ensino superior), conservando privilégios (discriminação entre escola técnica e escola secundária), aumentando a responsabilidade do governo federal (Fundo Nacional do Ensino Primário), ou até mesmo retroagindo (marginalização de princípios escolanovistas). Tudo isso, porém, enfeixado em um sistema orgânico e centralizador, bem ao gosto da doutrina estadonovista.

A luta dos anos subsequentes foi para quebrar essa rigidez. Uma rigidez que tinha muitos defensores (herança de uma sociedade patriarcal). Por isso, essa luta sofrerá constantes revezes. Sua irreversibilidade, no entanto, se tornaria cada

vez mais evidente, passando pela controvertida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no início da década de 60, até chegar à reforma universitária de 1968 e a do ensino de 1º e 2º graus de 1971. Esta, com seus vários desdobramentos e respaldada por uma doutrina avançada, seja em termos pedagógicos, seja na sua contextura formal, concretizou o sonho de uma escola sem compartimentos, de uma escola que não fosse um "bêco sem saídas", para usar a expressão de Anísio Teixeira.

Porém essa nova concepção de ensino de primeiro e segundo graus haveria de provocar reações. Afinal, os extratos conservadores da sociedade não desaparecem tão cedo assim. Aqui, uma pergunta nos parece oportuna. As reações que se observam à sua implantação não seriam heranças de uma tradição conservadora que, apesar de ter sofrido seu primeiro grande revés com a revolução de 30, continua ainda a influir, e com forças suficientes para bloquear processos renovadores?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. Anais do Ministério da Educação e Saúde. Setembro de 1942, p. 50-51
02. BARROSO, Celso. "O sentido moderno da educação". In: Revista do Ensino. Belo Horizonte, Secretaria de Educação e Saúde Pública de Minas Gerais. Ano XII, abril-junho/1938, nº 149-151, p. 244-5
03. FONSECA, Celso Suckow da. História do ensino industrial. Rio, Escola Técnica Nacional, 1961, p. 280, vol. 1
04. ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da educação no Brasil - 1930/1973. Rio, Vozes, 1978, p. 156
05. AMADO, Gildásio. Educação média e fundamental. Rio, José Olympio, INL, 1973, p. 7
06. CUNHA, Célio da. Fernando de Azevedo: política de educação. Cuiabá, Edições do Meio, 1978, p. 39
07. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: Cunha, Célio da. ob.cit. p. 101
08. LIMA, Alceu Amoroso, In: "A Manhã", 17.4.1942
09. VIANA, Gaspar. "A transformação do ensino secundário". In: Formação, Rio, Ano V, jan./1943, nº 54, p. 23-25
10. NUNES, Maria Thetis. Ensino secundário e sociedade brasileira. Rio, Iseb, 1962, p. 114
11. CAPANEMA, Gustavo. "Exposição de motivos". In: Enciclopédia da Legislação do Ensino (org. por Vandick Londres da Nóbrega), Rio, s/indicação do editor, s/d, p. 311

12. CHAGAS, Valnir. O ensino de 1º e 2º graus - antes; agora; e depois? São Paulo, Saraiva, 1978, p. 54
13. ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. ob. cit. p. 153
14. SCHWARTZAMAN, Simon, Formação da comunidade científica no Brasil. São Paulo, Ed. Nacional; Rio, Finep, 1979, p. 180
15. LEINZ, Ciktor. Entrevista. In: Schwartzaman, Simon. ob. cit. p. 180
16. AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira, 4a. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1964, p. 686
17. AMARAL, Azevedo. O estado autoritário e a realidade nacional. Rio, José Olympio, 1938. p. 234
18. VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade. São Paulo, Pioneira, 1969, p. 15-16
19. CHAGAS, Valnir. ob. cit. p. 56
20. ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. ob. cit. p. 160
21. Lei nº 1.821, de 12.03.53. In: Lei Orgânica do Ensino Secundário e Legislação Complementar (org. por Francisco de Assis Vieira), 2a. ed. Rio, MEC., 1955, p. 37
22. CHAGAS, Valnir. ob. cit. p. 60

RESUMO E DESTAQUES

A intenção principal deste trabalho foi a de proceder a uma análise da educação no período compreendido pela vigência do Estado Novo, mas que estivesse conectada, de um lado, com os aspectos político, econômico-social e cultural e, de outro, com o comportamento do setor educacional na fase imediatamente anterior. Com base nessa orientação, procuramos no primeiro capítulo, que levou o título Da República Velha ao Estado Novo, apresentar um quadro evolutivo das principais mudanças ocorridas naqueles setores antes e depois da revolução de outubro de 1930. Através dessa síntese foi possível mostrar as transformações sofridas pela sociedade brasileira, sobretudo a partir da década de 30, época em que Vargas iniciaria o seu longo e marcante reinado. Para efeito destas conclusões, importa sublinhar que a revolução de 30 não chegou a quebrar inteiramente o poder econômico e político das oligarquias da Primeira República. Ainda que em menor escala, elas continuariam a influir. Além disso, os grupos que fizeram a revolução possuíam aspirações conflitantes. Nesse palco heterogêneo, prevaleceu a habilidade política de Getúlio, que, com avanços e recuos estratégicos conseguiria, em 1937, o seu grande objetivo.

No segundo capítulo - A Nova Consciência Educacional - fizemos um levantamento do movimento de renovação educa

cional, que teve início logo após o término da primeira guerra mundial, dando destaque às reformas pioneiras empreendidas a nível estadual, e bem assim, ao histórico debate que se travou, sobretudo de 1930 a 1935, entre católicos e escolanovistas. A compreensão da natureza desse debate é de fundamental importância, pois, durante o Estado Novo, predominaria o grupo católico. Neste capítulo, mostramos ainda que a revolução de 30, embora não trouxesse um programa educacional definido, dava a impressão no início, de que iria acolher muitas das idéias novas que tinham sido geradas pelo movimento escolanovista. Essa esperança, no entanto, foi aos poucos transformando-se em incerteza, como que acompanhando o desdobramento frustrador da revolução de 30, até o seu termo no fechamento autoritário de 37.

No terceiro capítulo - Homens e Tendências - selecionamos seis representantes que pudessem traduzir o pensamento do Estado Novo, com indicação da posição de cada um deles. Assim, procedemos a uma síntese das idéias de Francisco Campos, Azevedo Amaral, Lourenço Filho, Leonel Franca, Gustavo Capanema e Getúlio Vargas, apontando as coerências e contradições existentes entre eles, ou, em alguns casos, as contradições de cada um deles. A inclusão de Azevedo Amaral, estranha à primeira vista devido ao fato de não ter-se ocupado este escritor dos assuntos educacionais, justifica-se pela sua condição de um dos principais teóricos do Estado Novo. A extrapolação do pensamento desses protagonistas permitiu constatar as mutações que se opera -

riam em alguns deles, principalmente em Lourenço Filho. Possibilitou verificar, também, a inconsistência de unidade doutrinária no setor educacional. Uma observação se impõe com relação a Vargas. A sua estratégia de avanços e recuos dificulta extremamente o trabalho do estudioso no levantamento orgânico de seu pensamento (ou de sua "filosofia") sobre qualquer matéria.

No quarto capítulo - As Reformas Educacionais do Estado Novo - descrevemos e comentamos as leis orgânicas do ensino industrial, do ensino secundário, do ensino comercial, do ensino primário, do ensino normal e do ensino agrícola. As três últimas, embora tivessem sido assinadas após a queda do Estado Novo, foram, no entanto, elaboradas na gestão de Gustavo Capanema e guardam muita coerência com as demais fatos, que ajudou a decisão de incluí-las. Pelo exame e cotejo dessas reformas foi possível verificar a direção e o sentido da educação na fase estado novista, sobretudo no que se refere à oposição existente entre a escola secundária e o ensino profissional.

No último capítulo - Significado e Alcance - foi feita uma tentativa de interpretação do comportamento do sistema educacional no período considerado, bem como de alguns desdobramentos subsequentes das reformas educacionais do Estado Novo. Muitas das conclusões do presente estudo estão contidas neste capítulo. Todavia, como êle representa um desfecho natural e progressivo dos que o antecederam, importa salientar que nos demais capítulos, mormente no terceiro e no quarto, existem também

conclusões. Algumas já foram explicitadas, outras são eternas questões em aberto.

Num esforço de síntese, gostaríamos de chamar a atenção para os seguintes pontos:

1. Quando comparamos a evolução do setor cultural com a do educacional, é possível observar uma evidente disparidade. Ao chegarmos à década de 30, enquanto a cultura brasileira, ao menos em parte, apresentava sintomas de maturidade, no setor educacional uns poucos pioneiros lutavam por todos os meios a fim de sensibilizar o governo para a importância da educação, seja como fator de desenvolvimento econômico e social, seja como condição básica para um regime político representativo. E faziam-no mediante a utilização de conhecimentos vindos de fora, pela ausência de metodologias críticas disponíveis que permitissem uma postura mais realista do movimento de renovação educacional.

2. À medida que se prenunciava a queda da República Velha, mais aumentava o ímpeto renovador dos pioneiros. Numa perspectiva histórica, parece-nos indiferente a utilização de idéias educacionais alienígenas. O importante é que elas estavam sendo testadas e contestadas, debatidas na imprensa, tendendo a configurar-se uma admirável dialética que, certamente, poderia ajustá-las e fazê-las ir ao encontro das necessidades sentidas e não manifestas da sociedade brasileira.

3. A polêmica entre os educadores católicos e os

escolanovistas, apesar de radicalismos em ambas as partes, como vimos, não deve ser vista como um dado negativo na evolução do pensamento educacional brasileiro. O debate, como tantas vezes temos repetido, é próprio do jogo democrático. O que se tem a lamentar é a interrupção desse debate pelo Estado Novo, que favoreceu a predominância do grupo católico.

4. Uma preocupação nossa, no decorrer deste trabalho, foi a de evitar juízos precipitados. Por isto se reconheceu que a presença de Capanema, à frente dos negócios da educação e cultura, constituiu um fator que concorreu para atenuar e, até mesmo, impedir que ideologias autoritárias, algumas de nítida inspiração fascista, dominassem a área da educação. Capanema foi um conservador em educação, porém um conservador antitotalitário. Além disso apoiou alguns intelectuais de reconhecida vanguarda no setor cultural, o que tornou possível algumas realizações marcantes como a criação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e a construção do edifício do Ministério da Educação. Por outro lado, há de se reconhecer, também, que Capanema cometeu um erro ao deixar de lado alguns dos vultos mais expressivos do movimento escolanovista. Teria sido ele o responsável por esta marginalização, inexplicável para quem conheça o Ministro?

5. Apesar de Capanema ter atenuado tendências autoritárias, muitas vezes se viu obrigado a fazer concessões. Tal é o caso da criação da "Juventude Brasileira", uma instituição de

evidente inspiração nazi-fascista. É curiosa a origem da "Juventude Brasileira". A idéia surgiu em 1938, ao tempo em que Plínio Salgado estava sendo cogitado para substituir Capanema no Ministrio da Educação. Este fato parece ter concorrido para o amadurecimento da proposição, pois a idéia era do inteiro agrado dos integralistas.

6. As primeiras leis orgânicas foram promulgadas em 1942, mais de quatro anos após a criação do Estado Novo. O seu advento coincidiu com o período em que o estado totalitário de Vargas iniciava sua fase de desagregação. Este fato, acreditamo-lo importante, pois, a essa altura, já não havia mais tempo para a implementação de algumas idéias antidemocráticas presentes nessas leis. O Brasil tinha definido sua posição no conflito mundial. A vitória dos países aliados era uma questão de tempo. Ao contrário, se tivessem saído vitoriosos os países do Eixo, é viável acreditar na continuidade do Estado Novo e, por conseguinte, na configuração de formas educacionais acentuadamente totalitárias.

7. As leis orgânicas representam historicamente, em continuidade ao esforço iniciado por Francisco Campos em 1931, o momento mais alto de sistematização da educação brasileira, até então. Uma sistematização bastante minuciosa, que abrangia até mesmo os mínimos detalhes de natureza didático-pedagógica. Eram excessivamente centralizadoras, como tudo que se fez no Estado Novo. Essa característica conflitava com o ritmo de modernização da sociedade brasileira, que demandava um tipo de educação menos con

vencional e mais flexível.

8. A política educacional do Estado Novo valorizou o ensino técnico-profissional, concretizando uma antiga aspiração. Ao mesmo tempo, todavia, colocou a escola secundária no ápice do sistema, fortalecendo um velho dualismo. O relevo dado ao ensino profissional atendia às intenções da Carta de 37, bem como aos diversos pronunciamentos de Vargas, que sempre deram ênfase à profissionalização. Atendia ainda à política de industrialização posta em prática por Getúlio. Por isso, dos diversos ramos do ensino, o que mais recebeu apoio foi o industrial. Já a escola secundária, amparada numa filosofia perenialista, foi, sobretudo, uma conquista do grupo católico. O privilégio dado à escola secundária correspondia, também, aos interesses da aristocracia da Velha República, que continuava presente, e bem assim aos interesses da jovem burguesia industrial e comercial que, no fundo, reivindicava os mesmos privilégios da aristocracia.

9. Embora os idealizadores da escola secundária, hajam tentado lhe dar uma feição um tanto jesuítica, com ênfase no ensino das humanidades clássicas, na prática ela tomaria um rumo diferente, porquanto haveria de predominar o ginásio mais o colégio científico. O curso clássico previsto não teria, nos anos subsequentes, nenhuma expressão numérica nem pedagógica.

10. As reformas educacionais da gestão Capanema começaram a surgir em 1942. Apesar de o Estado Novo ter sido extinto em

1945, elas continuariam por muitos anos, em que pesem alguns reajustes e correções que sofreram. Essa longa permanência é explicável. Morreu o Estado Novo, mas não morreram os seus principais expoentes que, com nova roupagem, continuariam a impor a sua ideologia conservadora. A "longa gestação" do projeto da Lei de Diretrizes e Bases confirma essa colocação.

11. A Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1961 após uma longa tramitação, entremeada por silêncios e debates acalorados, não chegou a romper a concepção educacional das reformas estadonovistas, principalmente no que se refere à discriminação imposta ao ensino profissionalizante. Tal dualismo sofreria seu mais sério revês com a Lei 5692/71 que, na prática, vem se defrontando com inúmeros obstáculos, possivelmente devido à presença de forças conservadoras que continuam a lutar pela manutenção de seus privilégios.

Importa dizer por último que, apesar de alguns aspectos positivos presentes nas reformas educacionais do Estado Novo, como fizemos ver nos últimos capítulos, elas representam, historicamente uma sucessão de avanços e recuos, tão ao sabor do estilo do Ditador. Recuos, que deixaram marcas ainda hoje não superadas. Tivesse o Estado Novo adotado, em suas reformas, algumas soluções já antevistas nas décadas de 20 e de 30, o atual sistema educacional brasileiro se encontraria em melhores condições, não de recuperar todo o tempo perdido, porém de promover avanços bem mais prospectivos. Contudo, há de ressaltar-se que a educa-

ção, por si só, não opera milagres. Estes, se é lícito falar de milagres, só são possíveis quando toda a sociedade se dispõe a lutar contra estruturas arcaicas.

BIBLIOGRAFIA

01. AMADO, Gildásio. Educação Média e Fundamental. Rio, José Olympio - INL, 1973
02. AMARAL, Azevedo. O estado autoritário e a realidade nacional. Rio. José Olympio, 1938
03. ANDRADE, Mário de. Aspectos da literatura brasileira. 4a. ed. São Paulo, Martins, 1972
04. ANTUNHA, Heládio Cezar Gonçalves. A instrução pública no Estado de São Paulo. a reforma de 1920. São Paulo, FE-USP, 1976
05. ATHAYDE, Tristão de. Debates pedagógicos. Rio, Schmidt, 1931
06. _____ . "Os perigos da vitória". In: A Ordem, nº 53, julho/1934
07. AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 4ed. São Paulo, Melhoramentos, 1964
08. _____ . História de Minha vida. Rio, José Olympio, 1971
09. _____ . Novos caminhos e novos fins. 3. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1958
10. BARROSO, Celso. " O sentido moderno da educação". In: - Revista do Ensino. Belo Horizonte, Secretaria de Educação, nº 149-151, 1938
11. BONFIM, Manoel. A América latina. 2a. ed. Rio, A Noite, sem data.
12. BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. São Paulo, Cultrix, 1978

13. CAMPOS, Francisco. Antecipações à reforma política. Rio, José Olympio, 1940
14. _____. O estado nacional. Sua estrutura, seu conteúdo ideológico. Rio, José Olympio, 1941
15. _____. Educação e cultura. Rio, José Olympio, 1940
16. CARONE, Edgard. A segunda república. São Paulo, Difel, 1974
17. _____. A terceira república. São Paulo, Difel, 1976
18. _____. O estado novo. São Paulo, Difel, 1977
19. CÂNDIDO, Antônio. "O significado de Raízes do Brasil". In: - Holanda, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 5a. ed. Rio, José Olympio, 1969
20. CAPANEMA, Gustavo. "Exposição de motivos". In: - Legislação do Ensino Comercial (org. Francisco de Assis Vieira), MEC, s/data.
21. _____. "Exposição de motivos". In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 134, abril-junho/74
22. CAVA, Ralph Della. "Igreja e estado no Brasil no século XX". In: -- Estudos Ceprap (12), abril-junho/75
23. CAVALHEIRO, Edgard. Vida e obra de Monteiro Lobato. São Paulo, Cia. Distr. de Livros, 1955
24. _____. "Prefácio". In: LOBATO, Monteiro. Urupês. 14 ed. São Paulo, Brasiliense, 1968
25. CHAGAS, Valnir. O ensino de 1º e 2º graus - Antes; agora; e depois? São Paulo, Saraiva, 1978

26. CUNHA, C. Nóbrega da. A revolução e a educação. Rio, Gráfica Diário de Notícias, 1932
27. CUNHA, Euclides da. Os sertões. 27. ed. Rio, Editora Paulo de Azevedo, 1967
28. CUNHA, Célio da. Fernando de Azevedo: Política de educação. Cuiabá, Edições do Meio, 1978.
29. CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e educação brasileira. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978
30. FAUSTO, Boris. "A revolução de 30". In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). Brasil em Perspectiva. 9. ed. Rio-São Paulo, Difel, 1977
31. FERNANDES, Florestan. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo, Dominus-USP, 1966
32. FIGUEIREDO, Jackson. A coluna de fogo. Rio, Centro D. Vital, 1925
33. FONSECA, Celso, Suckow da., História de ensino industrial. Rio, Escola Técnica Nacional, 1961. 2 v.
34. FRANCA, Leonel. Noções de história da filosofia. 10. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1944
35. _____. A crise do mundo moderno. Rio, José Olympio, 1941
36. _____. O método pedagógico dos jesuítas. Rio, Agir, 1952
37. _____. Ensino religioso e ensino leigo. Rio, Schmidt, 1931

38. FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. Brasília, UnB, 1963
39. GERIBELLO, Wanda Pompeo. Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra. São Paulo, Atlas, 1977
40. HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 5. ed. Rio, José Olympio, 1969
41. IANNI, Otávio. Industrialização e desenvolvimento social no Brasil. Rio, Civilização Brasileira, 1961
42. IGLESIAS, Francisco. História e ideologia. São Paulo, Perspectiva, 1971
43. LEAL, Victor Nunes. Coronelismo, Enxada e voto. 2. ed. São Paulo, Alfa-Omega, 1975
44. LEITE, Dante Moreira. O caráter nacional brasileiro. São Paulo, Pioneira, 1969
45. LIMA, Alceu de Amoroso. "Prefácio". In: - CURY, Carlos R. Jamil. Ideologia e educação brasileira. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978
46. LIMA, Hermes. Travessia. Rio, José Olympio, 1974
47. LIMA, Evaristo Linhares. Formação sócio-educativa brasileira (reforma Campos e Capanema). Tese de mestrado, UnB, 1977
48. LOPES, J. Leite. Ciência e libertação. Rio, Paz e Terra, 1969
49. LOURENÇO, Filho, M.B. Introdução ao estudo da escola nova. 11. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1974
50. _____ . Tendências da educação brasileira, São Paulo, Melhoramentos, 1940

51. MARTINS, Wilson. História da inteligência brasileira, São Paulo, Cultrix-USP, 1978. v. VI
52. MATHIAS, Simão. "100 anos de química no Brasil". In: O Estado de São Paulo (suplemento literário), 08.02.1975
53. MEDEIROS, Jarbas. Ideologia autoritária no Brasil-1930/1945. Rio, FVG, 1978
54. MESQUITA FILHO, Júlio de. Política e cultura. São Paulo, Martins, 1969
55. MONTENEGRO, João Alfredo. Evolução do catolicismo no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1972
56. MOTA, Carlos Guilherme. Ideologia da cultura brasileira. São Paulo, Ática, 1977
57. MOURA, D. Odilão (OSB). "Direções do pensamento católico no Brasil do século XX". In: As idéias filosóficas no Brasil. São Paulo, Convivio, 1978
58. NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo, EPU-EDUSP, 1974
59. NEIVA, Graça. "No tempo de Capanema". In: Arte, Hoje, nº22 Rio Gráfica Editora, 1979
60. NIEMEYER, Oscar. Entrevista ao O Estado de São Paulo, 06.05.79
61. NUNES, Maria Thetis. Ensino secundário e sociedade brasileira. Rio, Iseb, 1962
62. ORICO, Oswaldo. O feiticeiro de São Borja. Rio, Editora do Autor, 1976
63. PENTEADO JR. Onofre A. "O manifesto e a educação". In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 71, jul-set - 1958

64. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil - 1930/1973. Rio, Vozes, 1978
65. SCHWARTZMAN, Simon. Formação da comunidade científica no Brasil. São Paulo, Ed. Nacional; Rio, Finep, 1979
66. SKIDMORE, Thomaz. Brasil: de Getúlio a Castelo. 4ed. Rio, Paz e Terra, 1975
67. SODRÉ, Nelson Werneck. Formação histórica do Brasil. 5.ed. São Paulo, Brasiliense, 1978
68. _____ . Síntese da história da cultura brasileira. 3. ed. Rio, Civilização Brasileira, 1974
69. SOLA, Lourdes. "O golpe de 37 e o estado novo". In: -MOTA, Carlos Guilherme (org.). Brasil em perspectiva . 9. ed. Rio-São Paulo, Difel, 1977
70. SOUZA, J. Moreira de. "Lourenço Filho no Ceará". In: - Um educador brasileiro: Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, s/data
71. SOUZA, Maria do Carmo Campello de. Estado e partidos políticos no Brasil. São Paulo, Alfa-Omega, 1976
72. TEIXEIRA, Anísio. "Aula inaugural na UDF". In: - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 85, jan-mar/62
73. _____ . A educação não é privilégio. 4. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1977
74. TRINDADE, Hélió. Integralismo. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1974

75. VARGAS, Getúlio. A nova política do Brasil. Rio, José Olympio, 1938. v. I a VI.
76. _____ . A nova política do Brasil. Rio, José Olympio, 1940, v. VII
77. _____ . A nova política do Brasil. Rio, José Olympio, 1941, v. VIII
78. _____ . A nova política do Brasil. Rio, José Olympio, 1943, v. IX
79. _____ . A nova política do Brasil. Rio, José Olympio, 1944. v. X
80. Veríssimo, José. A educação nacional. Belém, Tavares e Cardoso, 1890
81. VIANA, Gaspar. "A transformação do ensino secundário". In: Formação, Rio, Ano V, ja/43, nº 54
82. VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade. São Paulo, Pioneira, 1969

Revistas, Jornais, Anuários

A Manhã

Anais do Conselho Nacional de Educação

Anais do Ministério da Educação e Cultura

A Ordem

Arte, Hoje

Brasiléia

Cultura Política

Formação

Revista Cebrap

Revista do Ensino

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Revista do Brasil

O Estado de São Paulo

O Jornal