



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

MARIA ALBA GUEDES MACHADO MELLO

**ISAIAS ALVES DE ALMEIDA E A EDUCAÇÃO
AUTORITÁRIA NA BAHIA (1938- 1942)**

**Salvador
2015**

MARIA ALBA GUEDES MACHADO MELLO

**ISAIAS ALVES DE ALMEIDA E A EDUCAÇÃO NA BAHIA,
1938- 1942**

Tese apresentada ao programa de pós-graduação Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, do Departamento de Educação - DEDC I, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dra. PhD. Nadia Hage Fialho (Presidente)

Dr. PhD. Miguel Gonzalez Arroyo

Dra. PhD. Jaci Maria Ferraz de Menezes

Dra. Elisabete Conceição Santana

Dra. Maria Elisabete Pereira dos Santos

Dra. Rosa Maria Viana

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Mello, Maria Alba Guedes Machado

Isaias Alves de Almeida e a educação autoritária na Bahia (1938-1942) / Maria Alba Guedes Machado Mello . – Salvador, 2015.
144f.

Orientadora: Nádia Hage Fialho.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento Educação.
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Contemporaneidade. Campus I.

Contém referências.

1. Educação - Bahia - História - Séc XX. 2. Educação - Bahia - Aspectos políticos.
3. Bahia - Política e governo. 4. Almeida, Isaias Alves de (1938-1942). I. Fialho, Nádia Hage. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

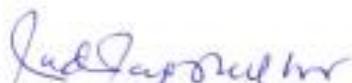
CDD: 370.098142

FOLHA DE APROVAÇÃO

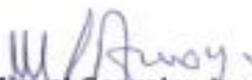
ISAIAS ALVES DE ALMEIDA E A EDUCAÇÃO AUTORITÁRIA NA BAHIA(1938-1942)

Maria Alba Guedes Machado Mello

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 18 de agosto de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dra. Nadia Hage Fialho
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Doutorado em Educação
Stanford University, STANFORD, Estados Unidos



Prof. Dra. Rosa Maria Viana
Universidade Salgado de Oliveira - Universo
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Prof. Dra. Maria Elisabete Pereira dos Santos
Universidade Federal da Bahia- UFBA
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Prof. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Ciencias de La Educación
Universidade Católica de Córdoba



Prof. Dra. Elizabete Conceição Santana
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educación Moral y Democracia
Universidade de Barcelona, Espanha



Bel. Isaias Alves de Almeida

Dedico este trabalho

À Lúcia, minha mãe, cuja proteção amorosa me deu a coragem para
enfrentar os grandes desafios da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A torcida para o cumprimento e finalização deste trabalho foi enorme e veio de todos os lugares: familiares, amigos, colegas de trabalho etc., e durante anos... Apesar disso, muitas vezes, hesitei em fazê-lo. Por fim, quando decidi enfrentar esta tarefa, precisei de todos os apoios do meu entorno. Precisei conversar sobre a minha motivação, sobre a importância do tema, sobre a formulação e reformulação das ideias, sobre a organização do meu tempo, sobre a bibliografia e dúvidas teóricas... e todas as portas em que bati, se abriram. Sei de todas elas e, neste momento em que escrevo estes agradecimentos, elas passam como um filme na minha cabeça. Entretanto, se eu fosse enumerá-las, a narrativa seria maior que o próprio trabalho; portanto, agradeço em geral aos familiares, aos amigos de todos os lugares (e também da dança circular), e aos colegas de trabalho que me motivaram, que demonstraram sua confiança em mim e, assim, garantiram minha persistência.

Preciso, contudo, registrar um agradecimento especial à minha muito querida orientadora Nadia Hage Fialho que, decididamente, resolveu todos (absolutamente todos!) os problemas e entraves durante meu percurso no PPGEduc, com uma certeza inabalável de que nós chegaríamos à finalização deste trabalho. À Jaci Maria Ferraz de Menezes por ter me dado o tema no início do Projeto Memória da Educação na Bahia. À Elisabete Conceição Santana por... tudo! Companheira de sempre, de todos os caminhos trilhados, do apoio discursivo e silencioso, paciente e confiante. Às minhas amigas Maria Elisabete Pereira dos Santos e Rosa Maria Viana por aceitarem participar da banca examinadora. E ao sempre mestre, Professor Miguel Arroyo, que muito me honra com sua amizade e atenção; com ele aprendi a radicalizar, a não me contentar com o pouco que nossas políticas educacionais nos dão, a ampliar os horizontes e a manter sempre vivos os meus ideais de construir uma educação verdadeiramente democrática neste nosso país.

Enfim, quero registrar mais dois agradecimentos: à minha irmã, Beatriz, que sempre esteve “pro que der e vier” e ao meu filho, Pedro, que ajudou com sua leitura crítica dos meus textos.

A todos, chegamos ao fim: vamos comemorar!

RESUMO

O estudo da Educação Autoritária tem como objeto o período do Estado Novo na Bahia, particularmente durante a atuação de Isaías Alves de Almeida na Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública (1938-1942). Este estudo está contextualizado historicamente na vigência dos regimes totalitários (nazismo e stalinismo) no âmbito internacional, cuja interpretação apóia-se nas análises de Hannah Arendt (1989) e de Claude Lefort (2011); no que diz respeito ao Brasil, está colocado como manifestação da própria formação da sociedade brasileira, conforme nos traz Marilena Chauí (2001), e como herança da ideologia autoritária elaborada, desde o nascimento da República, cujos representantes mais notáveis são Oliveira Viana e Francisco Campos, minuciosamente estudados por Jarbas Medeiros (1978). Para um melhor entendimento dos princípios da Educação Autoritária, este estudo apresenta ainda um relato sobre a história da educação no Brasil em que procura demonstrar sua tradição elitista e como o Estado Novo, mesmo com medidas modernizadoras, aprofunda esse elitismo e transforma a educação em um mecanismo de difusão da sua doutrina. A análise da atuação de Isaías Alves de Almeida privilegiou a sua produção teórica, da qual distinguiu seu ideário aderente à doutrina autoritária, e a legislação educacional considerada a melhor expressão da política implantada na época. Conclui, este estudo, que, infelizmente, o autoritarismo persiste na nossa educação nacional, particularmente no princípio da meritocracia, ainda defendido por muitos educadores, e claramente presente na organização educacional, assim como no anseio pela uniformidade e padronização ainda perseguido pelas avaliações externas dos sistemas de ensino, em nome do princípio democrático da igualdade de oportunidades. Além disso, a atual política educacional, apesar da sua flexibilidade e tentativa de respeito à autonomia dos sistemas de ensino, prima pela centralização de medidas dos programas governamentais federais, na maioria das vezes justificadas pelo regime de colaboração entre as instâncias federativas instituído constitucionalmente.

Palavras-chave: Educação autoritária. Bahia. Isaías Alves.

ABSTRACT

The study of Authoritary Education has as object the period of the New State (*Estado Novo*) in the State of Bahia, particularly during the period in which Isaias Alves de Almeida worked for the Secretary of State of Education, Health and Public Assistance (1938-1942). In an international sphere, this study is historically contextualized during totalitarian regimes (Nazism and Stalinism) and its interpretation is supported by the review of Hannah Arendt (1989) and Claude Lefort (2011); in Brazil, the study is placed as the manifestation of the organization of the Brazilian society, as per Marilena Chauí (2001), and as an heritage of the elaborated authority ideology since the birth of the Republic, which most notable representatives are Oliveira Viana e Francisco Campos, both thoroughly studied by Jarbas Medeiros (1978). For a better understanding of the principles of the Authoritary Education, this study additionally presents a report about the history of the education in Brazil and aims at demonstrating its elitist tradition and how the New State, despite modern measures, deepens this elitism and transforms the education in a mechanism of spreading its doctrine. The analysis of the performance of Isaias Alves de Almeida privileged his theoretical production, which distinguished his ideas that were adherent to the authority doctrine and to the educational legislation, this last considered the best expression of the policy implemented at that time. This study concludes that, unfortunately, the authoritarianism persists in our national education, particularly in the meritocratic principle, which is supported by many educators and is clearly present in the educational organization as well as in the wish for the uniformity and standardization, which uniformity and standardization are aimed by the external evaluation of the educational system in the name of the democratic principle of equality of opportunities. In addition, despite the flexibility and attempt of respect of the education system autonomy, the current educational policy excels for the centralization of the measures of the federal government programs, most of which are justified by the cooperation regime between federative instances that was constitutionally created.

Key-Words: Authority Education. Bahia. Isaias Alves.

SUMARIO

INTRODUÇÃO	12
1 O BRASIL NA ORDEM TOTALITÁRIA MUNDIAL	14
1.1 TOTALITARISMO: OS MARCOS DA EXPERIÊNCIA HISTÓRICA	14
1.2 AS RAÍZES AUTORITÁRIAS DA FORMAÇÃO HISTÓRICA BRASILEIRA	21
1.3 A IDEOLOGIA AUTORITÁRIA NO BRASIL	32
2 AS TRADIÇÕES EDUCATIVAS NO BRASIL	47
2.1 O ELITISMO COMO TRADIÇÃO	47
2.2 A EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA BRASILEIRA	59
2.3 O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NO BRASIL	68
2.4 O ESTADO NOVO E A EDUCAÇÃO	73
3 O IDEÁRIO DE ISAÍAS ALVES DE ALMEIDA	81
3.1 SUA PRODUÇÃO TEÓRICA	82
3.2 ANTILIBERALISMO E AUTORITARISMO	85
3.3 MERITOCRACIA	91
3.4 A CONSTRUÇÃO DA BRASILIDADE	93
3.5 A EDUCAÇÃO PARA A PÁTRIA	96
3.5.1 O funcionamento da Escola	104
3.5.2 A organização administrativa do sistema	111
4 A EDUCAÇÃO AUTORITÁRIA NA BAHIA	117
4.1 A REFORMA ADMINISTRATIVA	117

4.2 O REORDENAMENTO DA REDE DE ENSINO.....	124
4.3 A VALORIZAÇÃO DO PROFESSORADO.....	131
4.3.1 A carreira do magistério.....	132
4.3.2 A formação do professorado.....	135
5 O QUANTO NOS RESTA DE AUTORITARISMO.....	141
REFERÊNCIAS	145

INTRODUÇÃO

O tema do presente estudo nasceu no Projeto Memória da Educação na Bahia, ainda nos anos 1980, quando estava sediado no CPE – Centro de Pesquisas e Estudos da Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia. As investigações preliminares demonstraram a importância da atuação de Isaías Alves de Almeida na Secretaria da Educação e Saúde da Bahia, durante o período de 1938 a 1942, particularmente nos depoimentos de educadores que lhes foram contemporâneos, mesmo entre aqueles que divergiam das suas medidas. O conjunto das pesquisas do Projeto Memória demonstrou que o viés autoritário da educação na Bahia esteve sempre subestimado nos estudos da sua história e, por isso, era difícil discernir seus fundamentos, seus objetivos e sua densidade política. Havia também contradições nas análises sobre o Ministério da Educação e Saúde (Gustavo Capanema), que na Educação cumpria os ideais do Estado Novo, mas abria espaço para inovações modernistas no âmbito da Cultura. Era, portanto, preciso investigar o que foi para a Bahia a política autoritária do Estado Novo na educação.

No sentido de aprofundar o conhecimento sobre a política pública, preferi estudar a atuação de Isaías Alves apenas na Secretaria da Educação e Saúde da Bahia, deixando para outros sua trajetória como educador engajado na militância educacional, que abrange suas passagens em outros órgãos públicos como o Conselho Nacional de Educação e a própria Faculdade de Filosofia da Bahia. O interesse maior deste estudo sempre foi investigar o autoritarismo na Educação e particularmente na Bahia, e como seu representante mais destacado foi Isaías Alves, o recorte do nosso objeto fica assim, justificado.

Para um entendimento mais ampliado da Educação Autoritária, busquei entender o momento histórico do autoritarismo e para isso recorri à análise de Hannah Arendt (1989) que explica a vigência do totalitarismo (nazismo e stalinismo), suas bases políticas e sociais, seu processo de constituição no mundo republicano e democrático burguês, e seus mecanismos de sustentação e reprodução. A essa análise associei a de Claude Lefort (2011) que aponta as ambigüidades da democracia como o terreno pantanoso onde pode surgir o anseio, a aspiração e a concretização do domínio totalitário. Com tais referências interpretei a elaboração e desenvolvimento do pensamento autoritário no Brasil, priorizando o período republicano, no

sentido de desvelar seus conceitos-chave, sua leitura do nosso país e suas proposições de mudanças sociais. Esse é o conteúdo do capítulo 1.

No capítulo seguinte (2) trago uma recorrência histórica das políticas públicas da educação nacional até o Estado Novo (1937-1945), no sentido de demonstrar que o autoritarismo imposto neste momento histórico, tem um terreno fértil na própria constituição da educação brasileira, o que facilitou, em muito, uma organização autoritária e talvez explique até porque não se democratiza a educação no Brasil.

A análise da atuação de Isaías Alves (capítulos 3 e 4) teve como fontes a sua produção teórica e a legislação educacional do seu período como secretário. Realizei levantamento de toda sua obra (livros, artigos em revistas e jornais, programação de cursos para o professorado e discursos proferidos em várias solenidades) e elegi os livros publicados como a principal fonte, haja vista que seus demais trabalhos não acrescentavam novidades a sua forma de pensar que já estavam expressas e registradas nessas publicações e também porque algumas delas consistiam em coletânea de seus outros trabalhos. Trabalhei nos acervos do Arquivo da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (UFBA), no Arquivo Público da Bahia e na Biblioteca Central do Estado da Bahia, no setor de Obras Raras e de Coleção de Jornais, no qual também encontrei os Diários Oficiais da Bahia com a publicação da legislação.

Na leitura da sua obra procurei identificar seus conceitos-chave que o aproximavam ou mesmo integravam o pensamento autoritário produzido no Brasil, assim como sua leitura do Brasil e suas proposições para as mudanças sociais e da educação. Analisei sua proposta pedagógica, que teve em vista a Educação para a Pátria, consigna permanente nos discursos de Gustavo Capanema. A legislação do período foi toda contemplada e classificada por temáticas (conforme registra o capítulo 4 do Sumário); sua análise associa as medidas tomadas pelo governo com os propósitos do Estado Novo, com o pensamento autoritário na educação e distingue as ênfases que Isaías Alves deu durante a sua atuação.

Enfim, a guisa de conclusão, apresento no último capítulo as permanências dos princípios autoritários na atual política pública e organização da nossa educação. Espero, assim, ter cumprido com minha função de pesquisadora e contribuído para uma melhor percepção do autoritarismo ainda persistente, tendo em vista nos tornar capazes de superá-lo.

1 O BRASIL NA ORDEM TOTALITÁRIA MUNDIAL

*As soluções totalitárias podem muito bem sobreviver à queda dos regimes totalitários sob a forma de forte tentação que surgirá sempre que pareça impossível aliviar a miséria política, social ou econômica de um modo digno do homem.
Hannah Arendt (1989, p.511)*

As décadas de 1930 e 1940 pertencem a um período histórico que Hobsbawm (1995) denomina a Era da Catástrofe, na qual o combate e a conseqüente queda do liberalismo, no contexto de uma guerra mundial (a II), resultaram na formação de Estados totalitários¹ guiados pelo nazismo alemão à direita, liderados por Adolf Hitler, e à esquerda por Josef Stalin, chefe supremo do socialismo soviético. O Brasil, nesse período, viveu sob um Estado autoritário, conhecido na historiografia brasileira como Estado Novo, que se articulou claramente a essa nova ordem mundial e que, ao mesmo tempo, tem raízes na própria trajetória histórica brasileira de formação de uma sociedade autoritária.

O autoritarismo deste tempo histórico é uma forma de organização social tributária do totalitarismo e que se conforma desse modo porque a experiência do nazismo, assim como do stalinismo, foi demasiadamente desumanizante, inesquecível para a humanidade e, talvez, esse trauma possa garantir que o totalitarismo não se repita na mesma proporção. Porém, existem ‘soluções totalitárias’ presentes no Estado autoritário brasileiro — a uniformidade, a personificação do poder, a propaganda mobilizadora e a violência repressiva —, a que os ideólogos brasileiros se reportaram constantemente, seja no sentido de tentar diferenciar-se, seja no sentido de adaptá-las à nossa realidade, ou simplesmente implantá-las.

1.1 TOTALITARISMO: OS MARCOS DA EXPERIÊNCIA HISTÓRICA

A análise clássica do totalitarismo foi realizada por Hannah Arendt (1989) que recomenda ver com cautela essa forma de dominação política, única na história da humanidade, não se

¹ Segundo Hobsbawm (1995, p.115), no mundo todo, em 1920, havia 35 governos constitucionais eleitos; em 1938, apenas 17; e em 1944, talvez, 12.

confundindo com as tiranias e ditaduras autoritárias que, historicamente, tanto lhe antecederam como o precederam. O totalitarismo foi o domínio total de coletividades e de indivíduos, um fenômeno na história do Ocidente realizado exclusivamente pelo nazismo e pelo stalinismo. Aspirava à universalização da sua ideologia, da sua forma de organização e a internacionalização de suas políticas. Ambos os movimentos tiveram em comum os expurgos em massa, as deportações, a aniquilação de povos inteiros² e os campos de concentração como *a verdadeira instituição central do poder organizacional totalitário* (ARENDR, 1989, p.489).

Com base na análise de Arendt (1989), pode-se entender que o domínio total completa-se quando o Estado totalitário — como em uma fagocitose em relação à sociedade civil — é capaz de engendrar uma uniformidade tal, onde não há mais diferenças entre o Estado e a sociedade civil, nem entre os indivíduos, pois o Estado detém todas as formas de vida (dos processos de socialização às simples atividades humanas), encerrando-as no Partido-Estado. Aplasta-se a sociedade civil e suas diversas organizações associativas; dissolve-se a esfera jurídica pela supressão dos direitos humanos; mata-se a pessoal moral, desacreditando todos os sistemas de crenças (e mesmo criminalizando-os) pela imposição de um único ideal ‘revolucionário’; e destrói-se a individualidade à medida que a violência e o terror, finalmente, banalizam a vida humana. No sistema totalitário só ha uma única relação possível: o líder e as massas, sem instâncias intermediárias. Arendt (1989) afirma que *A legitimidade totalitária, desafiando a legalidade e pretendendo estabelecer diretamente o reino da justiça na terra, executa a lei da História ou da Natureza sem convertê-la em critérios de certo e errado que norteiam a conduta humana.* (p.514)

Isso significa que a única verdade no totalitarismo é a vontade, o desejo e o enunciado do líder. Não existem, na realidade concreta, paradigmas que apoiem a nova forma de organização social proposta pelo poder totalitário. Sua lógica é escatológica. As ‘leis’ do líder fogem à racionalidade humana e estão determinadas por forças que não se pode conter (ou contestar): a Natureza e a História. O líder entende a si mesmo e apresenta-se como aquele que pode construir uma nova ordem, rompendo radicalmente com o passado, como se fosse possível reescrever a história de um marco zero. Entretanto, a aspiração a um mundo

² Apesar de Arendt (1989) classificar o Estado chinês de Mao Tsé-Tung (anos 1950) como totalitário aponta sua diferença devido a um novo tipo de terror que não dizimou sua população, pelo que deve ser analisado em outro contexto. (p.342)

totalmente novo é comum às massas³ e, então, o poder ganha sua legitimidade, pois vai ao encontro desse anseio de uma sociedade idealizada, homogênea e sem conflitos, ideal infundido pela própria ordem democrática. Por isso, para uma compreensão mais ampla do totalitarismo, é preciso levar em conta as próprias contradições da democracia.

Claude Lefort (2011), dedicando-se ao estudo do stalinismo, analisa como o processo de construção do socialismo (que pretendeu superar o capitalismo burguês), acabou em um Estado totalitário. Sua tese central é que o totalitarismo só pode ser *concebido em relação à democracia* (p.34), pois a lógica totalitária é a refutação das ambiguidades da democracia; ou seja, a forma de pensar a democracia burguesa e combatê-la, enquanto um regime de desigualdades e exclusão (o que, de fato, é), e que preza pelo individualismo, precisa ser mais aprofundada do que o fizeram as esquerdas à época. Segundo esse autor, as abordagens sobre o totalitarismo, em geral, tendem a colocá-lo como um “acidente” histórico — seja pela insensatez de intelectuais que desejavam destruir a democracia tida como regime da burguesia (discurso da direita), seja pelo desvio do socialismo justificado pelas condições econômicas e sociais dos países onde foram implantados (discurso da esquerda) —, pressupondo a impossibilidade de retomá-lo. Posto no “horizonte da democracia”, o totalitarismo ainda inspira formas de organização política, como o autoritarismo, que permanece como recurso sempre à mão no processo de construção da democracia e, quando minimizado, a vinculação com sua origem totalitária é despercebida.

Lefort (2011) entende que a esquerda foi complacente com o caminho que estava tomando o Estado soviético — considerado um ‘desvio do socialismo que poderia ser explicado pelas condições políticas, econômicas e culturais da Rússia’⁴ — pois,

Paralisada pela justa crítica do individualismo burguês, pela da separação dos papéis e das atividades engendradas pelo capitalismo, não sabe acrescentar-lhe a crítica inversa: desmontar a ficção da unidade, da identidade, da substância do social e mostrar que ela conduz ao isolamento dos indivíduos, levado ao seu mais alto grau, à dissolução do Sujeito, à destruição forçada da sociabilidade humana (p.102).

A democracia sempre tem no horizonte a ameaça do totalitarismo, porque convive com mecanismos de exclusão política e social, cuja superação segue no sentido da construção de uma sociedade ideal, sem conflitos, eternamente reconciliada. O desaparecimento do conflito,

³ Ver o conceito de ‘massas’ definido por Arendt (1989) mais adiante.

⁴ Ver Lefort (2011) páginas 103 a 117

a conciliação eterna e para sempre harmônica é uma idealização que pressupõe justamente a uniformidade imposta pelo totalitarismo; por isso a democracia não pode perder de vista que é sobre suas ambiguidades que repousa o ideário do Estado totalitário. Na democracia, a criação de direitos, como elemento fundante, ao mesmo tempo em que proclama todos os homens livres e iguais, é o próprio reconhecimento da existência das diferenças entre modos de vida, o que é um aparente paradoxo. Na verdade, a sociedade democrática tem como base o conflito que nega a sociedade única e de iguais, e quando o conflito e a divergências de interesses, em um contexto de desigualdades, manifestam-se, é o sinal, a evidência de uma sociedade verdadeiramente democrática. Porém, a democracia, ao tempo em que permite as desigualdades, abre a possibilidade de revertê-las, pois legitima a luta por direitos, cuja consequência é uma constante recriação de direitos resultantes dos conflitos dos diversos interesses presentes na sociedade democrática. Ou, como diz Marilena Chauí na apresentação desta obra de Lefort (2011), *A democracia é invenção porque, longe de ser a mera conservação de direitos, é a criação ininterrupta de novos direitos, a subversão contínua do estabelecido, a reinstalação permanente do social e do político* (p.39). Logo, já que o estabelecido pode sempre ser reinventado, é da natureza da democracia a indeterminação, característica também bastante incômoda para quem aspira uma ordem de certezas e seguranças.

A inovação política, que o nazismo e o stalinismo deixaram na história da humanidade é fruto deste aparente paradoxo da democracia e torna o fenômeno difícil de explicação: o domínio total com o apoio das massas. Contrariamente ao que costuma supor o senso comum, o totalitarismo foi um movimento de massas: o apoio das massas baseou-se principalmente na sua identificação com o líder que, exercendo sobre as mesmas um grande fascínio, conformou essa característica política do totalitarismo em um inusitado fenômeno social. Para Arendt (1989),

É muito perturbador o fato de o regime totalitário, malgrado seu caráter criminoso, contar com o apoio das massas. Embora muitos especialistas neguem-se a aceitar essa situação, preferindo ver nela o resultado da força da máquina de propaganda e de lavagem cerebral, a publicação, em 1965, dos relatórios, originalmente sigilosos, das pesquisas de opinião pública alemã dos anos de 1939-44 [...] demonstra que a população alemã estava notavelmente bem informada sobre o que acontecia com os judeus ou sobre a preparação do ataque contra a Rússia, sem que com isso se reduzisse o apoio dado ao regime (p.339).

A autora define ‘massa’ como um conjunto de indivíduos sem vínculos organizativos na sociedade — sejam partidos políticos e/ou associações profissionais —, desprovidos de compromissos e/ou vínculos com as questões sociais em geral e, assim, em total alienação. A insignificância dos valores humanos, a perda do interesse pela vida (como se não se tivesse nada a perder) e o *desprezo geral pelas óbvias regras do bom senso* (p.366) representam muito claramente o estado de alienação total das massas. Outra característica presente no comportamento das massas é a sua inconstância ou uma total falta de convicções⁵, ou seja, a sua volubilidade. Arendt (1989) aponta ainda que a constituição de uma grande massa, nesses países de governos totalitários, foi consequência da fragmentação de uma sociedade já atomizada, na qual o sentimento generalizado de insatisfação fez com que a guerra se tornasse a grande niveladora da sociedade, colocando-se como uma nova referência para os modos de pensar e viver de todos os cidadãos. Além disso, a ferrenha crítica à hipocrisia burguesa, realizada pela elite intelectual da época, demoliu os valores morais tradicionais, haja vista suas caricaturas exaltarem ironicamente a vulgaridade e o absurdo, alimentando o desprezo pela ordem social instalada pela burguesia e também a desesperança por uma sociedade mais justa, inclusive pela própria democracia⁶.

As massas foram o elemento de sustentação do totalitarismo, muito mais pela forma de organização social que o Estado totalitário engendrou do que propriamente por uma adesão, já que, em seu estado de alienação total, a consciência e a decisão por uma escolha que a adesão requer, não seriam possíveis. As massas fascinam-se pelo líder também porque ele é dono de certezas absolutas, de convicções incontestes e faz acontecer suas predições. O fanatismo é individual e coletivo, com lealdade total ao líder e não cede a argumentações. O totalitarismo vence, assim, a indeterminação imanente da democracia, porque na sociedade homogênea só há certezas, um único caminho, um comportamento padrão, um comando a seguir. O individualismo e a fragmentação da sociedade capitalista burguesa estão definitivamente expurgados, pois o indivíduo não se diferencia mais da coletividade. As imagens das mobilizações nos países totalitários dos anos 1960-1970 são de multidões, literalmente, uniformizadas.

⁵ Uma surpreendente descoberta nas pesquisas da referida autora é que, no período pós-totalitarismo, não havia nazistas ou stalinistas convictos capazes de defender o regime.

⁶ A autora cita uma peça de Brecht em que os personagens eram respeitáveis bandidos e os respeitáveis negociantes eram os bandidos; segundo ela, a ironia foi de encontro ao seu propósito e deu-se o inverso: a ralé tomou a peça como aprovação artística do banditismo. Diz que “o único resultado político foi encorajar todo mundo a arrancar a máscara incômoda da hipocrisia e aceitar abertamente os padrões da ralé”. (p.385)

Para conquistar tal uniformidade, o Estado totalitário utiliza-se do terror, que amordaça qualquer tentativa de oposição, e que também faz cumprir as suas visões e previsões quanto à ameaça do inimigo; ou seja, a propaganda totalitária ‘constrói’ o inimigo comum. A violência e o terror, acima de todas as formas de organização social, são utilizados para o amedrontamento e subordinação no processo de tomada do poder e, uma vez no poder, para dar credibilidade aos propósitos do Estado totalitário, realizando o que sua propaganda anunciava, transformando-a em um mecanismo de doutrinação. Tem-se, assim, edificada a sustentação do totalitarismo sobre dois pilares: a violência, na sua expressão máxima do terror, e a propaganda.

A violência totalitária é sistemática, arbitrária e vai além das finalidades da repressão: é um dispositivo de organização das relações sociais. Diferentemente das ditaduras e tiranias que eliminam seus inimigos reais — aqueles que se opõem ao governo e/ou desenvolvem formas organizadas de resistência —, o totalitarismo necessita apenas de evidências plausíveis para punir tanto os crimes cometidos contra o governo, como os simplesmente prováveis de serem cometidos. Instaure-se o medo permanente o que torna impossíveis os laços de confiança entre os indivíduos: qualquer um, a qualquer momento, pode ser considerado um criminoso, seja pelas suas próprias condições de vida ou porque não está suficientemente mobilizado pelos ideais revolucionários; e todos aqueles que estão em sua volta serão cúmplices. Não se permite uma vida privada, pois a fidelidade ao Partido e a lealdade ao líder estão acima de qualquer outra necessidade. A polícia secreta torna-se, então, o núcleo central do governo e a militância o único modo de vida.

A propaganda do poder totalitário encarrega-se de proclamar o poder estabelecido como o promotor de uma Revolução, uma ruptura definitiva e irreversível com o passado. Visa dar às massas, um mundo fictício, mas operante, no qual o destino é implacável. Aponta um inimigo comum em torno do qual mobiliza as massas, organizando-as numa só vontade, numa só luta, num só propósito. Um elemento importante da propaganda totalitária são as grandes mobilizações que servem para torná-las mais confiantes e fortalecem o sentido (ou, pelo menos, a sensação) do coletivo indivisível proclamado pelo totalitarismo. Mais que um mecanismo de doutrinação e proclamação de propósitos, a propaganda totalitária e a mobilização permanente constituem-se na própria forma de organização social, ou seja, uma organização de massas.

No que concerne à organização do poder, o Estado totalitário estrutura-se por órgãos, cujas atribuições não se distinguem claramente, sobrepondo suas atuações e atropelando-se nas suas ordens. Tal multiplicação de poderes obscurece uma possível hierarquia entre essas instituições totalitárias, fazendo com que sobressaia ainda mais a figura do líder e acentuando o culto à sua personalidade. O Estado, o Partido e a polícia secreta são, ao mesmo tempo, fontes de poder e executores do mando. O poder torna-se, assim, claramente identificado com a figura do líder e não há mais a indefinição democrática na qual a soberania popular, como fonte do poder, define-o como um poder de todos, logo, que não é de ninguém. Lefort (2011) recomenda que a reflexão política sobre o poder deva considerar o seu caráter simbólico e não reduzir o Estado (enquanto o lugar do poder) a uma instância ou a um simples órgão com atribuições de defesa dos interesses gerais da sociedade ou mesmo de representação de determinados interesses. Sem essa noção de que o poder é simbolicamente um lugar vazio (porque sua fonte é a soberania popular), não serão entendidos seus mecanismos de legitimação que, em última instância, é também uma legitimação das relações sociais. Nas suas palavras,

Porém, se a imagem do povo se atualiza, se um partido pretende se identificar com ele e apropriar-se do poder sob a capa dessa identificação, desta vez é o princípio mesmo da distinção Estado-sociedade, o princípio da diferença das normas que regem os diversos tipos de relações entre os homens, mas também os modos de vida, de crenças, de opiniões que se encontram negados — e, mais profundamente, é o princípio mesmo de uma distinção entre o que depende da ordem do poder, da ordem da lei e da ordem do conhecimento. Opera-se então na política uma espécie de imbricação do econômico, do jurídico, do cultural. Fenômeno que é justamente característico do totalitarismo (p.93).

Essa análise conduz à conclusão de que a compreensão do poder e em consequência do Estado é um dos elementos básicos para o entendimento da formação do totalitarismo, ou mais precisamente, do que pode permitir seu surgimento em uma ordem democrática. É comum ao imaginário social entender uma organização social com base na capacidade da sua liderança guiar seu funcionamento, em detrimento da sua própria dinâmica, das suas relações internas e externas e da sua cultura organizacional. Personificação do poder, parecer ser, uma característica do totalitarismo (embora não exclusiva do mesmo) que a democracia ainda não conseguiu superar. Por mais claro que possa estar (ao nível do conhecimento⁷) que o Poder é

⁷ Bobbio, 1998, p.943-945

antes de tudo uma relação e que, portanto, não pode ser personificado, as massas ainda anseiam por um líder todo poderoso.

Arendt (1989, p.464) usa uma expressão lapidar para qualificar o modo de vida no totalitarismo; ela chama de uma “sociedade secreta à luz do dia”, pois apesar da legalidade, após a tomada do poder, o Estado totalitário permanece com a prática conspirativa, como uma estratégia de sustentação do poder, tendo em vista a criação de cenários fictícios, cujo propósito é manter a militância em constante movimentação. E, ao mesmo tempo em que movimenta a militância em defesa do propósito ‘revolucionário’, o espírito conspirativo cria uma situação dilemática para o indivíduo que milita, pois ele vive na incerteza de suas interpretações, do seu entendimento sobre os segredos, o que estabelece uma dependência cada vez maior do seu comando. O sujeito perde a capacidade de discernir e encarna o militante, cuja principal ‘missão’ é levar aos simpatizantes a acreditarem que o mundo totalitário é a única realidade possível.

O totalitarismo traz para a história da humanidade um tempo difícil de esquecer. Os horrores praticados, em pleno século XX, quando se pensava assegurados os Direitos Humanos, tornam esta experiência surpreendente e, ao mesmo tempo, uma ameaça constante à sociedade como um todo. Não porque possa repetir-se nos mesmos moldes, mas por saber até onde se pode chegar, apesar de todo conhecimento sobre o humano. É preciso vigiar as persistências totalitárias ainda presentes no mundo atual, visível nas organizações fundamentalistas e acordar para as soluções autoritárias, muito mais difundidas do que se possa imaginar, inclusive no nosso país, na nossa cultura política e mesmo em determinadas instituições sociais.

1.2 AS RAÍZES AUTORITÁRIAS DA FORMAÇÃO HISTÓRICA BRASILEIRA

A formulação da ideologia autoritária no Brasil está vinculada, historicamente, aos debates sobre a República brasileira desde os primórdios do movimento republicano até os anos 1937, quando se instalou o Estado Novo e seus ideólogos a completaram para legitimação do Estado autoritário. Entretanto, para Chauí (2001), o autoritarismo é estrutural na nossa sociedade e não apenas uma característica política ou do Estado, pois a construção da Nação brasileira se deu com base em uma idealização de Nação, cuja ideologia aplastou a diversidade tanto

cultural como de classes sociais, marcando, portanto, a nossa história com uma das características fundamentais do autoritarismo que é a homogeneidade. Tem razão a autora, pois é facilmente perceptível que na sociedade brasileira prevaleceram as relações senhoriais dos tempos da Colônia, que se mantêm presente, em toda a nossa história: relações clientelistas de mando e obediência⁸, na qual o público e o privado tornam-se indistintos, e o prestígio social substituiu o critério dos direitos civis para a obtenção do acesso aos bens sociais. Outra marca histórica do autoritarismo foi o culto a um nacionalismo ufanista à grandeza da Nação pela sua natureza — bastante explícito no Hino Nacional — que configura uma unidade indivisa do Brasil, escamoteando suas desigualdades. Tais características autoritárias da sociedade brasileira aprofundaram-se no período republicano pela vitória do positivismo como pensamento político dominante que criou a ‘Ordem e Progresso’ como lema da nossa nação, posto na nossa bandeira infundindo, assim, o anseio autoritário pela ordem (ou ausência de conflitos) em detrimento da liberdade e pelo progresso na perspectiva do darwinismo social.

A República, na história da humanidade, foi o regime do ideário liberal e democrático, mas a historiografia brasileira diverge quanto ao seu significado para o Brasil. Algumas versões apresentam-na como um momento histórico de reajuste nas instituições políticas e sociais ou apenas uma redefinição da forma de organização do Estado Nacional (1822 e 1824) — quando implantada a monarquia parlamentarista — e outras versões consideram-na como uma real ruptura com o sistema imperial. A discussão se trava principalmente em torno do seu caráter autoritário, tomando como critério a questão da participação popular na proclamação e construção da República brasileira. A frase do jornalista, Aristides Lobo, à época (*apud* CARONE, 1976), *O povo assistiu àquilo bestializado...*, tornou-se célebre entre os historiadores para justificar a ausência popular no processo republicano e, portanto, sua ilegitimidade. Outro elemento marcante da República brasileira, que afirmou a sua característica autoritária, foi a forte intervenção militar, tanto na sua proclamação, como durante seus primeiros anos. Para alguns estudiosos (a exemplo de CARDOSO, 1978), isso foi inevitável, pois o Exército era a única força capaz de garantir a governabilidade ante as disputas pelo poder presentes na arena política: entre civis e militares; no seio das próprias Forças Armadas (Exército e Marinha); e entre as diferentes correntes de pensamento integrantes do movimento republicano. Segundo Cardoso (1978), o Poder Moderador

⁸ Institucionalizadas na Primeira República com a Política dos Governadores instituída pelo presidente Campos Sales

constituído no Império (1824) e exercido pelo Imperador dava lugar, então, ao Exército, que havia se fortalecido como força política no país pela vitória na guerra contra o Paraguai (1864-1872). Além disso, a supremacia econômica e política dos representantes da aristocracia cafeeira do Rio de Janeiro e de São Paulo, alijando da participação no poder as elites dirigentes de outros Estados da recente federação, restringiu, ainda mais, o núcleo dominante do novo regime republicano. Com base nessa explicação, pode-se entender que a República brasileira foi resultante do acordo entre o Exército e os fazendeiros do café e que deu a vitória não às forças democráticas, mas às oligarquias dos grandes Estados (no caso Rio de Janeiro e São Paulo) no arcabouço institucional de uma federação descentralizada. Ao estabelecer-se com base no princípio federativo e como uma federação descentralizada, a República brasileira favoreceu os Estados mais fortes, seja pelo poder econômico (São Paulo), seja pela condição de centro político-administrativo (Rio de Janeiro), pois a descentralização fez com que os Estados ficassem à deriva dos seus próprios recursos, aumentando, portanto, as desigualdades regionais.

O autoritarismo se revela, portanto, na sociedade brasileira como um todo, na relação entre o Estado e a sociedade civil, como também na relação entre as instâncias do poder federativo, cujas consequências são as desigualdades regionais presentes ao longo da nossa história e, ainda hoje, uma questão que vai além do âmbito econômico e do poder político, chegando mesmo ao preconceito social. É de conhecimento público a imagem que os nortistas e nordestinos têm, particularmente no sudeste do país, como um povo que vive no atraso, inclusive cultural, apesar de toda produção artística dessas regiões⁹. A própria historiografia, muitas vezes, toma como centralidade da História do Brasil os acontecimentos do sudeste, sem levar em conta as demais regiões brasileiras. Torna-se claro, então, que o regime republicano não pretendeu firmar um sistema democrático e de igualdade de oportunidades.

No que concerne à educação, por exemplo, a própria Constituição de 1891, a primeira da República, não só excluía os analfabetos do direito de voto, como desobrigava o Estado quanto à oferta da educação primária. Essa é uma das evidências, apontadas por diferentes historiadores, quanto ao caráter elitista da República brasileira: se não houve participação popular no movimento republicano e na proclamação, muito menos a República pôde garantir

⁹ Um bom exemplo disso são os comentários (muito deles depreciativos) da nossa última eleição presidencial “o nordeste elegeu Dilma”

a representatividade dos pobres analfabetos, condição da grande maioria da população brasileira.

Outros estudiosos afirmam que a participação popular no processo de constituição e consolidação da República no Brasil pode ser percebida por meio da presença da cidadania — embora fragmentada e muito mais comunitária e cultural que propriamente política — e criticam a negação dessa participação por parte da maioria dos historiadores, com base na perspectiva analítica que assumem. Apontam que as dificuldades de percepção da presença popular na República brasileira devem-se à tentativa de enquadrar os populares em um perfil de cidadania clássica, inspirada no ideário da Revolução Francesa. Essa análise é apresentada principalmente por Carvalho (1987) que, estudando a prática da cidadania na relação entre populares e o regime republicano, na cidade do Rio de Janeiro, considerou os estrangeiros (que testemunharam e relataram a movimentação e a proclamação da República) muito referenciados nos modelos dos seus países, ou seja, no liberalismo democrático europeu, no qual a participação popular foi eminentemente política. Também os republicanos radicais, que deixaram depoimentos desabonadores à proclamação da República, possuíam aspirações ainda mais utópicas e, portanto, não puderam perceber que a população, sem status de cidadania, no que concerne a direitos civis e políticos, impunha suas próprias formas de participação. Carvalho (1987, p.41) refere, por exemplo, que é da cultura popular, mediante a festa do carnaval, que surge a primeira identidade coletiva da cidade do Rio de Janeiro. Isso significa que, embora o morador da cidade não se reconhecesse na política, tinha um vínculo com a mesma, pelo qual afirmava sua cidadania. Além disso, para Carvalho (1987), a República era considerada, pelos seus contemporâneos, como um regime da liberdade e da igualdade, pois

A palavra — República — foi por muito tempo o símbolo exclusivo das aspirações democráticas, e o grito — Viva a República! — tem um longo passado de sedição e irrompe naturalmente do povo quando ele se reúne para deliberar (do jornal *Echo Popular*, de 11.03.1890, *apud* CARVALHO, 1987, p.12).

Esse autor aponta ainda que existiram outras formas de relação do povo com o regime que iam desde a solicitação de assistência social até protestos violentos, quando se julgava lesado, como foi o caso da Revolta da Vacina, em 1904. Entretanto, o citado autor reconhece que a principal relação entre o povo e a República, foi com base em uma visão cínica e irônica do poder, uma resposta à sua exclusão dos direitos democráticos que a República deveria lhes dar. Em suas palavras, *Quem apenas assistia, como fazia o povo do Rio por ocasião das*

grandes transformações realizadas a sua revelia, estava longe de ser bestializado. Era bilontra (p.160). Em obra mais recente, Carvalho (1990) retoma o tema da legitimidade democrática da República brasileira, analisando o imaginário (símbolos e mitos) republicano e conclui que a República continua inconclusa, mesmo levando-se em conta todo seu processo histórico em busca de uma identidade nacional.

Apesar das divergências, há um ponto comum entre as diferentes abordagens interpretativas da República brasileira: a instabilidade política que perdurou durante toda sua primeira fase (1898 a 1930), com oscilações entre momentos mais agudos e outros mais amenos. Janotti (1986) e Queiroz (1983) analisam o movimento político da fase inicial da República que, mesmo sem uma liderança popular, conseguiu uma relativa adesão da população pobre, pelo menos nas suas manifestações de rua. O próprio movimento republicano já contava com diferentes e divergentes correntes de pensamento político: o liberalismo e o positivismo, presentes desde o Império, e o socialismo e o anarquismo introduzidos às vésperas da proclamação da República.

O liberalismo era a ideologia hegemônica, professada por muitos políticos e principalmente sacerdotes e maçons, que foram defensores da federação descentralizada, do sufrágio universal e do multipartidarismo. Em um Brasil iletrado, o principal (e talvez único) mecanismo de difusão de ideologias era a religião e, sobretudo, a católica. Talvez pela adesão de sacerdotes e maçons ao liberalismo professado pela elite republicana, essa ideologia pôde ser vitoriosa. O positivismo foi introduzido no Brasil em meados do século XIX, essencialmente como uma doutrina política, ganhou simpatia dos militares e teve na Escola Militar seu principal centro de irradiação, sobretudo por meio dos matemáticos. Como diz Azevedo (1976),

[...] o positivismo penetrara no país, não como um “método de investigação”, mas como uma maneira de pensar que se poderia chamar científica ou mesmo empírica, e, sobretudo como uma filosofia social, política e religiosa, que teve e ainda tem os seus partidários. Esse positivismo que é um método e não uma doutrina [...] se teve seus adeptos no Brasil nem lhes penetrou muito profundamente os espíritos, nem se estendeu bastante para exercer influência sensível no desenvolvimento do espírito crítico e experimental e do gosto das ciências exatas (p.131-132).

Com uma pauta para *eleva o Brasil ao nível do século*, os positivistas propugnavam pela separação entre Igreja e Estado, pela abolição da escravidão e possuíam a crença na educação como chave para a solução dos problemas fundamentais do país. Desenvolveram a teoria do

soldado-cidadão, que defendia a participação ativa dos militares na política e a ditadura republicana, garantindo-a pela qualidade de seus promotores. Apesar da defesa dos direitos sociais, como a educação, negava a participação política, tanto a representativa como a revolucionária, afirmando a via da intervenção militar na política. A geração mais jovem de oficiais, educada no ideário positivista, ocupou papel de destaque no movimento republicano e também na instalação da República brasileira e, por sua proeminência no movimento republicano, puderam marcar as primeiras reformas educacionais da República brasileira. A mais expressiva manifestação dessa corrente foi sustentada pelos chamados jacobinos, que davam uma forte ênfase ao militarismo castrense.

Segundo Queiroz (1986), as balizas históricas do jacobinismo são 1893 e 1897, e tiveram em Floriano Peixoto o seu objeto de culto. Os jacobinos defendiam o Exército como uma instituição verdadeiramente democrática, com o argumento de que era a que acolhia e formava os pobres, os carentes e os não-apadrinhados, diferentemente das outras Forças Armadas, para as quais se dirigiam as elites e os burgueses. Acentuavam a disputa entre militares e civis, confrontando-se particularmente com os bacharéis, aos quais chamam, pejorativamente, de “casacas” ou “canalhocracia jurídica”. O eixo ideológico do jacobinismo foi a doutrina do soldado-cidadão, juntamente com o antibacharelismo no arcabouço da afirmação do nacionalismo, entendido como soberania e unidade nacional. Mas, para Queiroz (1986), apesar de a retórica jacobina ter sido nitidamente positivista, tanto militares como civis apropriaram-se da doutrina de forma pragmática, apenas colhendo justificações para propósitos práticos, como a ditadura republicana, em nome da ordem, que pressupunha a intervenção direta de militares na política, e a desqualificação dos bacharéis. Pelo balizamento da autora, o jacobinismo teve curto período de duração, porém, conseguiu imprimir marcas decisivas na República brasileira, pela atuação agressiva dos jacobinos nos momentos iniciais. Em 1894, o senador Coelho Rodrigues admirava-se de ver como

[...] uma doutrina que contando apenas algumas dúzias de adeptos, conseguiu impor a uma nação a mudança de sua bandeira, a adoção de uma parte do seu calendário; uma fórmula oficial para correspondência dos funcionários públicos; uma inscrição nas moedas e no Diário Oficial (Anais do Senado, sessão de 16.11.1894, *apud* QUEIRÓZ, 1986, p.81).

As manifestações socialistas e anarquistas ficaram no âmbito do operariado e tinham como principal dificuldade, para difusão de suas ideias, o próprio analfabetismo da classe. Tais manifestações constituíram-se em esforços para criação de organizações de classe, movimentos reivindicativos, sem, entretanto, ter uma conotação política mais ampla. O

anarquismo negava legitimidade a qualquer ordem política e sua noção de democracia era mais comunitarista, vinculada ao modelo da fraternidade universal. O socialismo foi particularmente sustentado pelos socialistas democráticos, que defendiam os direitos políticos e sociais, ainda nos marcos das proposições liberais. Além desses movimentos propriamente republicanos, o momento inicial da República contou também com a oposição monarquista, que fez comícios contra Deodoro da Fonseca, apoiou todas as manifestações de protesto desses anos iniciais — como a Revolta da Armada (1893) e a Revolta da Vacina (1904) —, chegando até a restauração da monarquia, em 1902, em Ribeirãozinho, município de São Paulo¹⁰.

Com o liberalismo das elites, o positivismo dos militares e a fragilidade das correntes de pensamento vinculadas ao movimento operário, que permaneceram nos marcos do liberalismo, sem uma oposição que pudesse enfraquecer as proposições autoritárias, a República acabou por dar continuidade à matriz senhorial da sociedade colonial. Essa situação, em seu conjunto, gerou uma grande instabilidade política agravada pelos descontentamentos dos próprios republicanos liberais, cuja expectativa de maior participação no poder foi sendo frustrada. Os intelectuais foram perseguidos por Floriano Peixoto (1891-1894), os jacobinos foram eliminados, os operários impedidos de participarem do processo eleitoral e as manifestações populares, como a capoeira e o candomblé, reprimidas.

Os republicanos históricos clamavam pela regeneração da República, denunciavam a “República prostituída”, a República dos fazendeiros, mas não puderam conquistar a adesão do povo. O fato de o voto ser restrito a uma minoria letrada, excluindo os pobres, as mulheres e os soldados rasos, além da distância entre a população e os governos municipais, cuja nomeação, na maioria dos Estados, era feita pelos governadores, fazia com que a República ficasse cada dia mais isolada no seu núcleo oligárquico, muito longe do que deveria ser a representação dos cidadãos. Para Carvalho (1987), as reclamações do povo contra o governo demonstram uma visão muito mais de súdito do que de cidadão, pois giravam em torno de questões como segurança individual, limpeza pública, transporte, arruamento e nem de longe se colocava a da participação nas decisões, a de ser ouvido ou representado. (p.146)

A relativa estabilidade política, conquistada durante o governo de Campos Sales (1898-1902), reafirma a matriz senhorial de mando-obediência, muito própria das oligarquias rurais.

¹⁰ Para maiores detalhes sobre o movimento monarquista nos primeiros anos da República, ver Janotti, 1986.

Campos Sales estabeleceu a Política dos Governadores ou o chamado Pacto Oligárquico, que reconhecia o grupo político que estivesse no poder nos estados, independentemente de partido ou facção política, como forma de estabelecer uma aliança situacionista e acalmar as disputas políticas. O pacto consistia no reconhecimento, pelo governo federal, dos deputados e senadores indicados pelos governadores estaduais ao parlamento nacional que, em contrapartida, garantiam a aprovação das medidas de Campos Sales na política financeira. A Comissão de Verificação de Poderes, que antes era presidida pelo parlamentar mais velho em idade, passou a sê-lo pelo deputado presidente da Câmara anterior. Assim, estava garantido o mecanismo legal de perpetuação no poder dos mesmos grupos oligárquicos, renovando-se apenas seus quadros. Essa política de sacramentar os privilégios estabelecidos inaugurou uma prática que perpassou todos os níveis de relações sociais e que é conhecida, no Brasil, como o fenômeno do clientelismo próprio do sistema coronelista.

O coronelismo se afirmou como base estrutural da Primeira República (1889-1930) e impactou fortemente as relações políticas, tanto as internas aos poderes republicanos, como entre a sociedade civil e a sociedade política. Em um Brasil essencialmente agrário, o coronelismo teve como elemento fundamental um sistema de reciprocidade, de troca de favores, entre o dono da terra, grande latifundiário, e seus moradores e empregados, cujos mecanismos de sustentação foram: a fraude eleitoral, o voto “de cabresto”, a coerção econômica, a corrupção e desvios de fundos públicos, e até a violência policial, institucionalizada ou não. Esse sistema coronelista manifestou-se em todo Brasil, assumindo características singulares em cada Estado da federação, mas com profundas marcas na cultura política brasileira de: personalização do mando político; uso da coisa pública para interesses privados ou particulares; negociações políticas com base em concessão de privilégios pessoais ou de grupos; além dos desmandos e impunidades.

As linhas interpretativas¹¹ desse fenômeno político seguem diferentes tendências, mas têm uma base comum: admitem que o princípio representativo da República democrática não pôde ser instituído ante a situação de pobreza, ignorância e isolamento da imensa maioria da população brasileira, que a deixava à mercê dos chefes políticos locais, reforçados pelo pacto oligárquico, estabelecido por Campos Sales (1898-1902). Chauí (2001), ao contrário, vê as características (personalização do mando político; uso da coisa pública para interesses

¹¹Para estudo mais detalhado, consultar Mello, 1988.

privados ou particulares; negociações políticas com base em concessão de privilégios pessoais ou de grupos; além dos desmandos e impunidades) desse arranjo político (Pacto Oligárquico) como parte da matriz autoritária da nossa formação social.

Apesar de ter ganhado certa estabilidade política, o clima da Primeira República foi de muitas insatisfações: dos militares, da pequena burguesia, do operariado e da intelectualidade. A oposição militar mais significativa, do período, foi o movimento tenentista. Insatisfeitos com a fraude eleitoral, prática disseminada em todas as eleições, além do custo de vida elevado e a inflação galopante, os tenentes deflagraram, a partir de 1924, diversas insurreições, das quais a mais destacada foi a Coluna Prestes que, saindo da capital paulista e chegando ao Tocantins, no Pará, percorreu o interior do Brasil, durante mais de dois anos (1925-1927), incentivando combates e insurreições antioligárquicas. Para Fausto (1978), o tenentismo, *nos anos vinte, tornou-se, para todas as camadas intermediárias e populares da sociedade, o grande depositário das esperanças de uma alteração na ordem vigente* (p.409). E, de fato, sobretudo pela saga da Coluna Prestes, a classe média e o operariado identificaram-se com o movimento tenentista, apoiando-o mais claramente na movimentação política da Aliança Liberal dos últimos anos da década de 1920. As classes médias manifestavam-se em protestos contra a carestia e aderiam ao movimento operário que crescia tanto em organização em sindicatos e partidos políticos de esquerda, como empreendendo movimentos reivindicativos por melhorias trabalhistas ou de solidariedade ao movimento operário internacional. Nas letras, Bosi (1978) diz que parecia ter-se alcançado um alto grau de força contestadora e também de ênfase nas subculturas regionais ou do *regionalismo literário*. Suas temáticas são as díades campo/cidade, branco/mestiço, rico/pobre, cosmopolita/brasileiro, imigrante/nacional e as contradições brasileiras, litoral/sertão, indústria/fazenda, bacharel/analfabeto. A obra de Lima Barreto, por exemplo, é uma literatura de representação social e expressão do psicológico, na qual a República sonhada por Benjamim Constant (o francês) *é uma oligarquia cheia de preconceitos que sustenta uma burocracia túrgida e sonsa* (p.307). Não se pode perceber, segundo Bosi (1978), nada além de um vago sentimento de brasilidade, que mais tarde, em 1922, o modernismo surrealista transforma na irreverência antropofágica.

Ante tantas contradições irreconciliáveis, irrompe, então, a chamada Revolução de 1930, que, segundo Carone (1976) foi um momento de transição sem características bem definidas, embora marcado por protestos, como o movimento tenentista responsável, inclusive, pela própria tomada do poder por militares. Para esse autor, a grande mudança ocorreu entre 1937-

1945, durante a ditadura de Getúlio Vargas, período de predominância da indústria sobre a agricultura, da cidade sobre o campo, quando foi introduzida a ideia e a prática do planejamento estatal, e de ações nacionalistas sobre o petróleo, o ferro e a produção de eletricidade. Fausto (1978), entretanto, encara a Revolução de 1930 como um rompimento da hegemonia da dominação oligárquica da burguesia cafeeira, para o qual colaborou, como fator agravante, a depressão da economia mundial de 1929 e aponta as desigualdades, e as consequentes disputas regionais, como núcleo da crise da Primeira República.

Na Bahia, embora a propaganda republicana houvesse sido bem difundida no interior e na capital baiana, os políticos republicanos tinham uma representação parlamentar inexpressiva. Participavam do movimento professores e estudantes da Escola de Medicina e do Liceu Provincial, oficiais de baixas patentes e também alfaiates, pedreiros, comerciários e outros trabalhadores autônomos. Na verdade, o movimento republicano na Bahia foi resultante muito mais da insatisfação com a Monarquia do que propriamente em defesa dos ideais da República. Chegaram a ser fundado o Clube Republicano (1878) e alguns jornais, e foi realizado o I Congresso Republicano na Bahia, de 6 a 8 de junho de 1889 (TAVARES, 2001, p.296). No primeiro momento da proclamação da República, houve certa hesitação e apenas no dia 18 de novembro, as lideranças baianas oficializam sua adesão à República proclamada no Rio de Janeiro. É sintomático também que o primeiro governador do Estado, escolhido pelo governo federal, tenha sido um monarquista liberal, Manoel Vitorino.

Santos (2001), analisando a vida republicana na cidade do Salvador, conclui que em pouco se difere do restante do Brasil: a base econômica continuou a mesma do Império, embora mais diversificada, aconteceu certa modernização da administração pública, mas, em termos políticos, houve apenas uma recomposição de forças dentro da mesma classe agromercantil. E, os principais problemas sociais, dentre os quais o mais gritante era o do abastecimento, não foram resolvidos nesse período da Primeira República. Entretanto, admite que

A Primeira República representa um período muito especial na história social da cidade do Salvador, quando visto pelo ângulo dos problemas sociais e sua repercussão nas classes populares, e as reações do poder [...] a ampliação do direito de voto, a pluralidade de partidos, a multiplicidade de dissidência e facções partidárias integrantes dos novos mecanismos políticos, ocasionaram ou, pelo menos, possibilitaram o aparecimento do movimento organizado (p.187).

São muitos os movimentos organizados e conflitos políticos que marcam a Primeira República na Bahia. O interior do estado foi palco de diferentes disputas políticas que

envolveram coronéis, governos, campesinato e até movimentos revolucionários como a Coluna Prestes. A disputa pela terra e as brigas de famílias eram motivos constantes de confronto entre coronéis. O cangaço teve presença ativa e constante no interior baiano até por volta de 1934, quando começou seu declínio. A guerra de Canudos (1893-1897), movimento messiânico que congregou escravos libertos, camponeses pobres, vaqueiros e pequenos comerciantes, em uma comunidade, à revelia dos latifundiários, só foi derrotada com a intervenção do Exército Nacional. Os coronéis do sertão aliaram-se ao governo federal (braço armado) e deram combate à Coluna Prestes, quando da sua passagem pelo interior baiano. E, ainda na Primeira República, os coronéis, sob a liderança de Horário de Matos — grande proprietário de terra e de garimpos de diamante na Chapada Diamantina —, armaram-se contra a candidatura de J.J. Seabra ao governo do Estado. Foi a chamada Revolta Sertaneja de 1920, que acabou com a intermediação do governo federal na disputa entre coronéis e governo do Estado.

Embora o coronelismo tenha sido hegemônico apenas nos meios rurais, a vida urbana também teve marcas profundas, particularmente no que concerne à questão da representatividade, consequente do processo eleitoral. Particularmente na Bahia, o sistema representativo foi sempre desmentido pela manipulação das eleições pelas oligarquias, que sistematicamente fraudavam seus resultados. Esse cenário rural de disputas políticas não difere muito do urbano nesse primeiro período republicano, pois a cada momento de sucessão dos governos municipais e estaduais, houve greves de quase todas as categorias profissionais desde 1890 a 1930 — com maior intensidade entre 1919 e 1922 —, inclusive de professores das redes públicas (1918). Santos (2001) registra os movimentos contra a carestia da classe média urbana em Salvador, com manifestações de rua, organização de comitês e pressão aos parlamentares.

Um novo ordenamento político foi inaugurado pela chamada Revolução de 1930 com intervenção federal nos Estados. Mello (1989) considera que 1930 marcou, na Bahia, um período de institucionalização da ordem política, sobretudo depois do desarmamento dos coronéis. Juracy Montenegro Magalhães, tenente revolucionário, interventor na Bahia, não só recompôs as forças políticas no cenário baiano —, alijando os coronéis do Recôncavo, da tradicional aristocracia açucareira e aliando-se aos coronéis do sertão — como estabelece outras práticas políticas, formalizando alianças e institucionalizando grupos políticos locais por meio de coligações, que seriam a sua base de sustentação. É o seu depoimento:

Em minha vida política, apeguei-me aos coronéis que me pareciam os mais adequados e repudiei os que não mereciam a minha confiança. [...]. Eles assumiram compromissos políticos comigo e exerceram uma liderança correta, trazendo muitos louros para minha pessoa (MAGALHÃES, 1982, p.83).

Tendo-lhe sido retiradas as armas, os coronéis foram, gradativamente, deslocando seu palco de disputas políticas para o Parlamento, assim como para a ocupação de cargos e empregos públicos. Atenuaram-se os confrontos armados, sobretudo porque foi morto o coronel de maior destaque do interior baiano (Horácio de Matos), que possuía a milícia armada particular mais organizada. Os diferentes grupos políticos, até então existentes na Bahia (seabristas, calmonistas, mangabeiristas e outros), aliaram-se contra Juracy e fundaram, em 1933, a Concentração Autonomista, unificada em torno da liderança de Otávio Mangabeira, político liberal, o mais duro opositor do interventor Juracy Magalhães. A nova ordem institucional delineou-se mais claramente com a Constituinte de 1934 e Constituição estadual de 1935, que obedeceu ao reordenamento nacional, dando vitória ao novo partido juracista, o Partido Social Democrático. Apesar dessa vitória política, Juracy Magalhães, embora fiel a Getúlio Vargas, preferiu retirar-se da cena política a aderir ao Estado Novo, em 1937.

Como fica demonstrado, a trajetória histórica da República brasileira realizou ou reinventou as bases autoritárias da nossa formação social implantadas na colonização, ampliando-as particularmente em dois aspectos: a institucionalização das relações de mando e obediência, por meio do Pacto Oligárquico que sacramentou o coronelismo; e a eternização da uniformidade por meio da ‘Ordem e Progresso’ da nossa bandeira. Com tais raízes, e tendo uma conjuntura internacional bastante favorável, não precisou de muito esforço para que o Estado autoritário se estabelecesse no Brasil com todas as características-padrão do autoritarismo, particularmente no que concerne ao anseio da indiferenciação entre o Estado e a sociedade civil.

1.3 A IDEOLOGIA AUTORITÁRIA NO BRASIL

Seguindo a tendência mundial, o autoritarismo no Brasil fundamentou-se na crítica ao liberalismo, levado a cabo pelas oligarquias dominantes, que desmoralizavam as instituições democráticas, particularmente com a prática da fraude eleitoral. Entre os estudiosos desse

período histórico¹², há a discussão se a ditadura do Estado Novo foi uma continuidade ou descontinuidade em relação ao movimento de 1930. Se, por um lado, alguns vêem o golpe de 1937 como uma forma de garantir a consecução dos ideais tenentistas consagrados em 1930, outros o consideram uma ruptura no processo de constituição da democracia brasileira, favorecida pela crise internacional do liberalismo, particularmente pelos eventos da Revolução Russa e a ascensão do nazifascismo, em uma clara tendência internacional a governos fortes e totalitários. Entretanto, todos coincidem que esse foi um momento histórico decisivo para a sociedade brasileira com profundas mudanças econômicas, políticas e sociais, no qual o Estado constituiu-se no centro mais importante de decisões para todos os níveis da organização social. Implantou-se um novo modelo de desenvolvimento capitalista, expandindo e diversificando a industrialização; regulamentou-se a relação capital e trabalho, por meio da legislação trabalhista e da consolidação da Justiça do Trabalho; e reformou-se a estrutura do próprio Estado, tendo em vista padrões de eficiência e racionalização das políticas oficiais. O regime transcendeu o âmbito político e propôs-se a concretizar todos os anseios de renovação, buscando, inclusive, construir uma nova identidade para o Brasil.

Desde a promulgação da Constituição de 1934, Getúlio Vargas já apontava para o propósito de uma centralização maior do Estado, como uma forma de fortalecer o poder central, condição, para ele, de garantia do cumprimento dos ideais de 1930. Getúlio Vargas não estava satisfeito com o caráter liberal dessa Constituição, pois via nisso a possibilidade da permanência das oligarquias da República Velha, que tinham no sistema eleitoral seu principal mecanismo de sustentação e reprodução do poder. Isso se tornava mais evidente ainda com a vitória, nas eleições estaduais (indiretas), dos antigos oligarcas, na maioria dos Estados. Para Getúlio,

[...] a Constituição de 34, ao revés da que se promulgou em 1891, enfraquece os elos da Federação: anula, em grande parte, a ação do presidente da República, cerceando-lhe os meios imprescindíveis à manutenção da ordem, ao desenvolvimento normal da administração: acoroçoa as forças armadas à prática do facciosismo partidário, subordina a coletividade, as massas proletárias e desprotegidas ao bel-prazer das empresas poderosas; coloca o indivíduo acima da comunhão (discurso pronunciado por Getúlio Vargas na Assembléia Legislativa de 20 de julho de 1934, *apud* PANDOFI, 2003, p.29).

¹² É importante ressaltar que o Estado Novo só veio a despertar nos historiadores o interesse pelo seu estudo nos anos 1980, quando a abertura democrática se fazia pelo alto, apesar das pressões dos movimentos sociais, e colocava em questão a consolidação da democracia e a constituição da cidadania. Segundo Capelato (1998) essa produção historiográfica tomou como objeto de estudo privilegiado à conexão entre cultura e política.

Já aqui se vê o anseio autoritário de concentração de poder no chefe do Estado, em nome da Ordem, de fortalecimento das forças armadas em detrimento da política e a anulação do indivíduo ou dos direitos individuais em função da formação de uma sociedade una e indivisa ao que Getúlio denomina de comunhão. Essas são estratégias totalitárias, que servem de guia para a estruturação do Estado autoritário, conformado pelo golpe de 1937, o Estado Novo. Os movimentos sociais intensificaram-se com a Aliança Nacional Libertadora e a Associação Integralista Brasileira, que disputavam a liderança das massas, promovendo grandes manifestações (inclusive tentativas de tomada do poder), além do próprio movimento operário, presente desde a década de 1920. Os tenentes organizaram-se no Clube 3 de Outubro (1931-1935) com um programa que ampliava a crítica ao federalismo oligárquico, fazia a defesa da centralização do poder com um governo forte, da intervenção do Estado na economia, da implantação da legislação trabalhista, da eliminação do latifúndio, da nacionalização da indústria de base e dos transportes, além da exploração estatal dos recursos hídricos e minerais. A instabilidade política e as disputas pelo poder tornaram-se cada vez mais acirradas, com o lançamento das campanhas presidenciais em 1937, com eleições previstas para 1938, levando o grupo do poder a dar o golpe em 10 de novembro de 1937, que instalou o Estado Novo.

Implantado o Estado Novo, cabia ao governo ditatorial buscar a sua legitimação, pois

O Estado precisava mais do que a passividade de seus cidadãos, precisava mobilizá-los e influenciá-los a seu favor. Precisava de uma religião cívica, o patriotismo. [...] A religião cívica transforma o patriotismo em nacionalismo, isto é, o patriotismo se torna estatal, reforçado com sentimentos e símbolos de uma comunidade imaginária cuja tradição começava a ser inventada (CHAUÍ, 2001, p.18).

Como, no Brasil, o liberalismo estava ideologicamente vinculado à dominação oligárquica, o nacionalismo estadonovista afirmou-se antiliberal, uma forma de oposição radical e mecânica ao antigo sistema. A justificação do antiliberalismo fundava-se na análise da conjuntura política nacional, identificada como uma situação de caos decorrente de movimentos extremistas (colocando no mesmo plano os comunistas e os integralistas) e de grupos dissidentes que eram pautados apenas por ‘ambições pessoais’; do mesmo modo, dizia-se que as instituições liberais — como o Legislativo e o sufrágio universal — estavam desmoralizadas, pois sempre foram manipuladas por interesses particulares e flagrantemente corrompidas, prática sempre justificada pela situação de pobreza, ignorância e isolamento da imensa maioria da população brasileira. Além disso, o Pacto Oligárquico, estabelecido por

Campos Sales (1898-1902), havia institucionalizado tal relação política. Essa desconfiança do Legislativo, acrescida do distanciamento do Judiciário, incompreensível ao cidadão comum e próprio dos ilustrados, e a identificação do Estado com o Executivo infundiram nas massas o apoio a um ‘Estado forte para a salvação nacional’. Junto a isso, havia a propaganda ideológica que supervalorizava os problemas econômicos como a crise da produção cafeeira e a dívida externa, e que também realizou um forte investimento na dimensão ideológica para a construção de uma identidade nacional, a brasilidade, no sentido de encontrar uma fórmula original para o Brasil, repudiando os movimentos sociais, caracterizando-os como portadores de soluções estrangeiras.

Além desses mecanismos de controle e coesão social, o Estado Novo conquistou uma hegemonia quase absoluta no processo político, haja vista a sua condução da economia que permitiu a expansão das forças produtivas superando a base agroexportadora e iniciando a expansão da economia urbano-industrial com os consequentes novos padrões políticos e ideológicos (GARCIA, 1982, p.45). Ocorreu um processo de centralização do poder, personalizada na figura do ditador, eliminando mediações organizadas entre o Estado e a sociedade civil. A repressão policial e a censura foram os mecanismos mais visíveis de sustentação do poder: as atividades operárias foram reprimidas e/ou controladas; proibiram-se as greves; liquidou-se a autonomia sindical; os meios de comunicação foram submetidos à severa censura; as organizações políticas proscritas; e o princípio federativo eliminado. Criou-se um novo sistema de relações entre o Estado e a sociedade civil, e inclusive entre as instâncias governamentais (estaduais e municipais do antigo federalismo republicano) reduzidas a Interventorias do Governo Federal. A principal bandeira do novo regime foi construir um Brasil moderno, o que se traduziu em urbanização, higienização e progresso econômico. A civilidade estaria na modernização, expressa pelas grandiosas e monumentais obras de infraestrutura e arquitetônicas, e realizações econômicas do governo, tendo como marca o *novo*: Estado Novo, Brasil Novo etc.

Para Garcia (1982), é evidente a estratégia de mobilização econômica e a desmobilização política empreendida pelo Estado Novo para a sua legitimidade. Tudo girava em torno do Estado. As organizações civis — como os sindicatos e os conselhos técnicos — foram atreladas ao Estado; a propaganda política, difundida de forma sistemática, e a intensificação da vida pública criavam o clima de “unidade nacional”, disseminando uma imagem de apoio unânime e efusivo ao Estado Novo. Na verdade, nada de *novo* havia nesse Estado que seguiu

a trilha traçada pelo totalitarismo vigente na Europa. Pela primeira vez na República brasileira, o Estado formulava um projeto de construção de uma identidade nacional que elegia a cultura como mecanismo de inclusão para a cidadania, talvez porque as manifestações culturais fossem a forma do povo manifestar a sua cidadania, como apontou Carvalho (1987). Com base na crença de que a democracia não era compatível com a resolução de conflitos, o grupo do poder elaborou uma doutrina obrigatória para toda a sociedade, cujo núcleo compunha-se de valores como o Autoritarismo, traduzido na uniformidade e na obediência à hierarquia, e o Nacionalismo, entendido sob a consigna de “união nacional” para a defesa contra o imperialismo (tanto material como simbólico) e contra o cosmopolitismo. Tais valores foram desenvolvidos por medidas de centralização política e administrativa, da utilização da educação e cultura como mecanismo de doutrinação e de uma gestão que se dizia baseada na racionalidade técnica, com base o modelo corporativo, na tentativa de construção de um todo orgânico que eliminasse a cisão entre Estado e sociedade.

O projeto político do Estado Novo foi a formação de um Estado Nacional com base na uniformidade que impôs a padronização cultural, a língua nacional para escolas estrangeiras e a homogeneização dos costumes. A busca da formação da brasilidade, isto é do que seria genuinidade do brasileiro, acaba por não reconhecer e mesmo reprimir a diversidade cultural, inclusive do que era brasileiro. A análise de Schwartzman et al (2000) chama a atenção para esse fato, afirmando que

A amplitude do que era considerado "estrangeiro" poderia fugir à simples e direta vinculação à pátria de origem. Sendo uma estigmatização político-ideológica, cidadãos brasileiros poderiam ser considerados como tal se discordassem da doutrina oficial. Não era preciso ter nascido em outro país para ser identificado com o comunismo ou com o nazismo. A pretensão internacionalista do primeiro e expansionista do segundo acabaram por reuni-los no rol dos que eram acusados de desagregar, contaminar e desfazer o que deveria estar agregado, puro e ordenado (p.182).

Segundo Velloso (2003, p.149), o Estado Novo desenvolveu um “projeto educativo” para a sociedade como um todo, atuando em duas frentes: a da formação erudita liderada pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que articulou em torno de si um grupo de intelectuais ligados à vanguarda modernista; e a da cultura popular formulada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda - DIP, dirigido por Lourival Fontes, que agregou intelectuais defensores do pensamento autoritário. Segundo a autora, desde a década de 1920 os intelectuais brasileiros, agrupados no movimento modernista, buscavam o ideal de brasilidade reportando-se às nossas raízes históricas e culturais; mas a partir de 1930 passaram

a atuar mais sistematicamente no âmbito do Estado, o que, em 1937, acabou configurando uma matriz autoritária em que o Estado representava o topo da nacionalidade. Os intelectuais participavam ativamente na missão de construir uma mística nacional divulgando e popularizando a ideologia do regime. No novo Estado, o intelectual tornou-se o profeta que falava em nome dos incapacitados para a crítica e o discernimento; foram homens de ação que deviam associar o erudito ao popular, articulando, assim dois mecanismos básicos de formação ideológica que foram a educação (para o erudito) e a cultura (para o popular). O Estado, em aliança com os intelectuais, deu uma nova visão do popular, que até então era a razão da chaga do país: atraso econômico, impossibilidade do sistema parlamentar etc.; a brasilidade, enquanto expressão da alma do país, estava alicerçada no povo (ordeiro, pacífico etc.) que, devidamente educado e incorporado ao Estado seria a chave para a renovação nacional. Bastante exemplificativo desse processo são as obras escritas por Heitor Villa-Lobos determinante para a estética da composição musical brasileira, definindo um caminho para muitos compositores nacionais (CAPELATO, 1998, p.194); particularmente as compostas para canto orfeônico foram introduzidas como disciplina obrigatória de todas as escolas. *O ideal da brasilidade e da renovação nacional é, então, apresentado como o elo de ligação das duas revoluções: a artística e a política.*(VELLOSO, 2003, p.171). O mais significativo do Estado Novo na área da cultura foi a política de preservação do patrimônio artístico e cultural, ação desempenhada com entusiasmo por Mário de Andrade e Rodrigo Mello Franco de Andrade que organizaram e sistematizaram as manifestações culturais de diferentes regiões do país, no sentido de resgatar o testemunho de um passado que pudesse revelar a identidade nacional. Para Schwartzman et al (2000), *até hoje, aquele período é lembrado como a "idade de ouro" do patrimônio brasileiro.* (p.24)

Corroborando com o fracasso do liberalismo, eivado por conflitos de toda ordem, apresentava-se como tradição histórica do povo brasileiro uma índole tolerante, ordeira e pacífica, que preferia o entendimento ao invés do conflito, cujas conquistas sempre foram obtidas por iniciativas do governo e não pela violência. Com tal simplificação, o Estado Novo mascarava as reais contradições da sociedade brasileira. Paralelamente a esse discurso antiliberal, a referência de identidade nacional (a brasilidade) era desenvolvida com base em apelos patrióticos, na exaltação das belezas e recursos naturais, na glorificação de personagens e fatos históricos, e também na produção artística, além de aventar horizontes futuros por meio de slogans, a exemplo de “o Brasil celeiro do mundo”. A brasilidade, um conceito criado pelos modernistas de 1922 como uma sátira ao nativismo ingênuo, definia a

identidade do *novo* homem brasileiro: o genuinamente nacional, xenófobo a tudo que é estrangeiro, mestiço, trabalhador e, acima de tudo amante da pátria. E essa pátria tinha sua melhor representação nas músicas populares a exemplo da Aquarela do Brasil, de Ary Barroso. A cultura, como mecanismo de cidadania, buscava a valorização do popular e elegeu o samba como a música nacional, mas com novas temáticas: ao invés do malandro boêmio, o trabalhador alegre e honesto. O carnaval, o ícone do Brasil foi ordenado, substituindo-se os antigos blocos carnavalescos por escolas de samba que, progressivamente, vão adquirindo a suntuosidade dos dias atuais. O futebol foi institucionalizado em ligas e clubes transformados em sociedades civis¹³. Acompanha essa valorização da cultura popular a literatura de Jorge Amado (urbano), Lins do Rego e Graciliano Ramos (rural) além do clássico Gilberto Freyre que divulgam o Brasil mestiço e cordial. Sintomaticamente, é deste período o crescimento inédito de empresas editoriais, concorrendo, todos estes movimentos para uma redescoberta do Brasil. Renova-se, assim o mito fundador (CHAUÍ, 2001) do Brasil grande, da abundância da Natureza, da História sem derramamento de sangue e da modernização como farol do *novo* futuro.

Do ponto de vista governamental, a sistemática de difusão desse discurso, além da intensificação da vida pública e dos mecanismos de controle (próprio de ditaduras autoritárias) como a censura e a repressão, contou com uma organização institucional e com a cooptação política acompanhada de concessões de privilégios e favoritismos, realizada principalmente entre as lideranças político-sindicais e entre os intelectuais¹⁴. Embora modernizada, essa cooptação política apenas ‘urbaniza’ o sistema coronelista de troca de favores estabelecido na Primeira República, como relação de mando predominante no meio rural. A valorização dos intelectuais se manifestou pela inserção dos indivíduos em cargos públicos como também em forma de subsídio à radiodifusão, ao cinema etc. além de reconhecimento das associações culturais criadas nesse período. Houve um grande investimento nos meios de comunicação como responsáveis pela criação de uma *nova* mentalidade, de uma *nova* forma de identidade nacional, a brasilidade. Em termos institucionais tinha-se o DIP, a Agência Nacional de Notícias (responsável pelo programa de rádio Hora do Brasil e também pela censura à imprensa) e os Serviços de Divulgação e Publicidade. No âmbito dos Estados, havia ainda os SIPS - Serviços de Inquéritos Políticos e

¹³ Para mais detalhes sobre a questão ver Soihet, 2003.

¹⁴ Uma análise detalhada sobre o papel dos intelectuais no Estado Novo pode ser encontrada em Velloso, 2003.

Sociais, que contavam com uma rede de agentes municipais entre os quais estavam incluídos médicos, advogados, párocos, políticos de maior prestígio e o maior comerciante local, além de, algumas vezes, o próprio prefeito (GARCIA, 1982, p.98).

A intensificação da vida pública era frequente e materializava-se em manifestações, solenidades e desfiles (na maioria, escolares), além das inaugurações e visitas de Getúlio Vargas aos estados, eventos que, quando possível, estavam a cargo da Juventude Brasileira. O Brasil obteve, nesse período, inegáveis avanços econômicos, particularmente no seu processo de industrialização, que foram, por muito tempo, responsáveis pela opinião pública favorável ao regime. Contudo, com a vitória da II Guerra Mundial pelos aliados e a entrada do Brasil na guerra junto com eles, foi inevitável ceder às pressões internas e externas pela redemocratização. A partir de 1942, começaram as manifestações públicas a favor de eleições e retorno ao regime democrático que se deu em 1945.

Apesar de podermos afirmar que, no Brasil, tanto a conjuntura internacional, como as próprias raízes autoritárias da nossa formação histórica permitiram a implantação de um Estado Autoritário muito próximo do totalitarismo, é preciso destacar que os ideólogos brasileiros jamais admitiram essa proximidade, ao contrário, afirmavam-se distantes do nazifascismo e muito mais do stalinismo, situando-se no campo da democracia. Havia mesmo certa contradição entre o nacionalismo do Estado Novo e a tentativa de aproximação com a Alemanha nazista (defendida por muitos dos homens públicos na década de 1930), pois tal aproximação poderia significar dar liberdade de ação aos colonos alemães no sul do país que haviam sido proibidos, por exemplo, de manter escolas exclusivas para alemães que não incorporavam o Português como língua oficial. Segundo Schwartzman et. al (2000),

Uma posição de neutralidade na arena internacional ainda poderia ser possível, mas um alinhamento maior com o Eixo e consequente liberdade de ação dos colonos alemães em território nacional parecia estar além do limite do que os homens que construíram o Estado Novo poderiam aceitar. Aqui, como em outras questões, a linha divisória entre o autoritarismo e o totalitarismo não chegaria a ser ultrapassada (p.185).

Em busca de uma legitimidade, os autoritaristas constroem um novo conceito de democracia, no qual a fonte do poder se desloca da soberania popular para o Estado, justificando que *a democracia, para sobreviver, necessita adaptar-se aos novos tempos, na procura de um equilíbrio dinâmico entre as concepções políticas que a negam ou querem subvertê-la [...]* superando seu *erro igualitário* (MEDEIROS, 1978, p.77-78). Interessante perceber que a

construção realizada por Francisco Campos diz respeito, justamente a uma das ambigüidades apontadas por Lefort (2011) que é a afirmação da igualdade perante a lei, mas uma ordem social claramente desigual. Os autoritaristas aproveitam-se dessa ambigüidade para reinventar uma “democracia” que se afirma pela legitimação das desigualdades.

Segundo Fausto (2001), nas primeiras décadas do século XX, existia uma necessidade de interpretar o Brasil e a questão nacional foi apropriada tanto pela direita, como pela esquerda, com diferentes matizes que vão do tradicionalismo à luta de libertação nacional contra o imperialismo. No campo político da direita havia elementos comuns como o combate ao individualismo liberal contrapondo-lhe uma ordem autoritária, com o Estado no centro da organização social. Esse modelo era justificado pelas nossas tradições históricas, buscadas na história política do nosso país, em que sempre predominou a vontade das elites como guias das massas, cuja natureza instintiva elas seriam intérpretes. Segundo esse autor, o primeiro a pensar um nacionalismo voltado para as questões político-social, superando, assim, o nacionalismo naturalista até então vigente foi Alberto Torres, cujo pensamento (particularmente o diagnóstico sobre o Brasil) inspirou os autoritaristas do Estado Novo; esse pensador notabilizou-se no início da República pela proposta de criação de um Poder Coordenador, com as mesmas funções do Poder Moderador imperial, embutida na sua revisão da Constituição de 1891. (FAUSTO, 2001, p.28)

Nos anos 1930, debatia-se sobre o destino econômico do país (se agrário, industrial ou agroindustrial); sobre a modernização social (unidade política, papel das elites, integração das massas urbanas), na perspectiva de um modelo próprio sem importação de estrangeiros; e uma nova ordem política para o Estado Nacional com base na crítica ao liberalismo, contrapondo-lhe a via do autoritarismo. Transversal a esse debate, emergiram temas, recorrentes desde o Império, como a eugenia e o revisionismo constitucional. Os mais destacados ideólogos autoritaristas brasileiros foram Oliveira Vianna, Francisco Campos e Azevedo Amaral; os dois primeiros são qualificados por Medeiros (1978) como ‘ideólogos de Estado’, pela atuação que tiveram diretamente em órgãos públicos, inclusive Ministérios, e o último tido como um ‘ideólogo cidadão’ tendo em vista sua profissão de jornalista. Sem dúvida, o primeiro é o mais consagrado de todos, pois *é inegável a influência de Oliveira Vianna sobre quase todas as principais obras de sociologia política produzidas no Brasil após a publicação de Populações Meridionais*. (CARVALHO, 1993, p.15).

Os estudiosos de Oliveira Vianna reconhecem que ele representa uma transição entre o pensamento liberal conservador e o nacionalismo brasileiro. Com raízes na tradição católica, Oliveira Vianna foi um ruralista, entendeu o brasileiro como um homem do campo e exaltou o paternalismo e seu arcabouço de valores familistas, inspirado em Alberto Torres do qual se tornou divulgador, chegando a fundar em 1932 a Sociedade Amigos de Alberto Torres. Professor de Direito Criminal da Universidade do Rio de Janeiro desde 1906, sempre esteve próximo ao poder, tendo sido consultor jurídico do Ministério do Trabalho (1932) e membro da Comissão Especial para rever a Constituição Federal (1932)¹⁵. Apesar de sua inspiração ruralista, no decorrer do tempo, cedeu à inevitável configuração urbano-industrial, que a sociedade brasileira foi adquirindo nos anos 1930 e passou a pensar uma forma de incorporação da classe operária de modo a evitar os conflitos de classes, particularmente no período em que foi consultor jurídico do Ministério do Trabalho (1932-1940). Ainda segundo Medeiros (1978), Oliveira Vianna esteve sempre envolvido, ao longo de sua obra, com a teoria das desigualdades raciais, com a superioridade de umas raças sobre outras, associando sempre as elites com as raças superiores (p.188).

É interessante perceber o reconhecimento que Oliveira Vianna tem da nossa diversidade cultural, colando-a como um impedimento à unidade nacional. Aponta que os demais pensadores reconhecem a diversidade racial do Brasil, mas que não levam em conta as diferenças étnicas e culturais, e mesmos dos seus habitats, acumuladas durante séculos, que dificultam a unidade nacional. Esse pensador prefere estudar o período colonial e imperial, pois considera que com *a abolição da escravatura e a República o nosso povo entra numa fase de desorganização profunda e geral sem paralelo em toda a sua história* (apud RODRIGUES, 1988, p.14). Seu pensamento é marcado pela concepção de que o federalismo republicano era exógeno à nossa formação social e que, portanto, o autoritarismo era o recurso natural para a soberania e desenvolvimento do nosso país, em suas palavras:

O postulado da preeminência do princípio da autoridade sobre o princípio da liberdade, que tem sido o *leitmotiv* de toda a minha obra de doutrina política, e o sentimento que me domina, da missão transcendente do Estado em nossa nacionalidade não me vieram através de teorias estranhas; vieram-me, sim da observação direta do nosso povo. [...] o sentimento nacional forte gera a subordinação do indivíduo ou do grupo; esta subordinação gera obediência

¹⁵ In Rodrigues, 1988

ao Estado; a obediência ao Estado gera a força, a grandeza, o domínio (VIANNA, 1952, p.129¹⁶, *apud* MEDEIROS, 1978, p.169).

Francisco Campos, o mais longevo dos pensadores autoritaristas, serviu às principais ditaduras do Brasil (1937 e 1964) e sua produção teórica voltou-se para a modernização institucional e ordenamento jurídico do Brasil, sempre na perspectiva de constituição do Estado autoritário. Propugnava 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* (CAMPOS, 1940¹⁷, *apud* MEDEIROS, 1978, p.11). Francisco Campos se notabilizou como um reformador das instituições jurídicas, políticas e do ensino nacional; foi um teórico e também político, assumindo vários Ministérios nos governos de Getúlio Vargas; chegou a candidatar-se ao Parlamento nacional, mas não se elegeu. Sua proposta para a Constituição de 1937 determinava a supremacia da União sobre as demais instâncias governamentais; do Executivo sobre os demais poderes; e colocava os interesses do Estado acima dos individuais e de qualquer tipo de agremiação. Foi um defensor entusiasmado do Estado Novo, embora tenha declarado o seu rompimento no início de 1945, justamente quando Getúlio Vargas começou a assumir um perfil mais populista que ditatorial, em função da mudança da conjuntura internacional com a vitória dos aliados na II Guerra mundial.

Tinha um projeto de cunho fascista para o Brasil tomando como pressuposto a falência do liberalismo. Preocupa-se particularmente com a integração política do país ante o crescimento das massas e a necessidade de consolidar um ideal comum. Reconhece que o mundo em que vive é o da primazia das massas e que, portanto, da irracionalidade; por isso, *O irracional é o instrumento da integração política total e o mito que é a sua expressão mais adequada, a técnica intelectual de utilização do inconsciente coletivo para o controle político da nação.* (CAMPOS, 1942¹⁸, p.12, *apud* SCHWARTZMAN, 2000, p.81). Para isso, Francisco Campos fixou-se na juventude desenvolvendo diversos projetos, a exemplo da Organização Nacional da Juventude, nos moldes miliciano fascista, no sentido de prepará-la para a convivência no Estado autoritário.

¹⁶Problemas de Organização e Problemas de Direção

¹⁷ Antecipações à Reforma Política

¹⁸ O Estado Nacional

Azevedo Amaral é caracterizado por Medeiros (1978) como francamente antiliberal que negou o processo de decisão política pela via parlamentar. No Brasil, ele identificou, à sua época, um consenso de que a máquina do Estado estava sob o controle das oligarquias e que essas minorias não representavam os interesses de desenvolvimento e progresso da Nação. Concentrou-se em buscar uma ‘salvação’ para o Brasil pela via urbana e industrial, afirmando que o país agrário não seria a forma de o país alcançar um patamar superior de civilização. Adotou uma multiplicidade de fatores explicativos para o nosso atraso, buscando os determinantes sociológicos da nossa trajetória histórica. Sua base teórica foi a biossociologia na perspectiva evolucionista, com a qual procurou demonstrar a superioridade das raças, recorrendo sempre à analogia da sociedade como um organismo em busca de formas organizativas da sociedade de modo a possibilitar uma harmonia na realidade que se vive; em decorrência, o Estado deveria ser a expressão dos sentimentos e harmonia que integraria a realidade, instituições e sociedade em geral. Considerava as *elites e os militares como os guardiões da tradição e reservas de espírito público e de ideal patriótico* (AMARAL, 1930¹⁹, p.78 *apud* OLIVEIRA, 1982, p.52). O indivíduo só teria lugar para exercer determinadas funções no coletivo e caberia ao Estado realizar a combinação dos anseios individuais com o interesse social; como a sociedade é naturalmente desigual, tornava-se imprescindível a ordem que só pode ser estabelecida pelo Estado autoritário.

Afirmava que

Pode-se dizer que as possibilidades de um povo para organizar formas superiores de civilizações e para exercer influência mais acentuada na vida mundial estão na razão direta do número de árvores genealógicas eugênicas dos indivíduos que atualmente o constituem. [...] O indivíduo não pode exprimir senão o que se contém na sua hereditariedade (AMARAL, 1930, p.88-90,²⁰ *apud* MEDEIROS, 1978, p.90-91).

Defendeu o corporativismo como uma forma de organização humana e inteligente, pois permite produzir e distribuir riquezas na sociedade capitalista, sem a presença de conflitos, e permite ainda a identificação da Nação o Estado. Identificava a sociedade industrial como um estágio superior de civilização e acreditava que o desenvolvimento econômico realizado por iniciativa do Estado faria com que este tivesse a sua legitimidade, fundada, sobretudo no reconhecimento de que é o Estado autoritário o fundador de uma nova ordem, de um novo patamar de civilidade.

¹⁹ O Estado Autoritário e a realidade nacional

²⁰ Ensaio Brasileiro

Todos estes autoritaristas tomaram como referente o descrédito nas instituições liberais e a crise de valores presente nos anos 1930. Têm em comum, no seu diagnóstico sobre o Brasil, a concepção de que seria necessária uma obra de construção nacional e que isso só poderia ser realizada pelo Estado; por isso a modernização (econômica, política e social) requeria colocar em primeiro lugar a ordem e só depois a liberdade, o que significa a constituição de um Estado autoritário. Explicaram a falácia do sistema representativo no Brasil por conta da situação de analfabetismo e pela irracionalidade própria das massas, além do que, o povo brasileiro não teria suficiente formação política. Por outro lado, os próprios partidos políticos não se organizavam em torno de objetivos programáticos; longe disso, eram agremiações que representavam apenas grupos que buscavam o poder para manter privilégios individuais ou grupais. Tal diagnóstico embasou a proposta de construção de uma democracia social em que seriam assegurados os direitos sociais como a educação, saúde e o trabalho, negando, entretanto, a participação política.

Têm razão os autoritaristas quanto ao diagnóstico das instituições republicanas, particularmente para o período da Primeira República, entretanto, por raciocinarem apenas pela patologia, acabaram dando à história um caráter irremediável, de destino invencível, de força incontestável, como os líderes totalitários a haviam construído para suas justificações. Para Oliveira Vianna²¹, por exemplo, o Brasil estaria *condenado às oligarquias* e, portanto, cabia a elas uma mudança, ou seja, tornarem-se esclarecidas para conduzir o futuro do país. Francisco Campos entendia a sociedade moderna como uma sociedade de massas e como as massas são irracionais acabavam por produzirem o divórcio entre a democracia e o liberalismo; por isso, acreditava ser necessário criar um novo tipo de democracia sob o comando de um Estado que fosse capaz de eliminar as tensões. Esse Estado só poderia ser o Estado autoritário, comandado pelas elites, pois historicamente, as mudanças sempre foram operadas por cientistas e filósofos, e não por multidões; chega a fazer uma apologia das elites como agentes da história e guardiãs das melhores tradições²². Azevedo Amaral, por sua vez, considerava que a história do Brasil foi resultado da aliança entre conservadores e liberais que fizeram a desnacionalização econômica e por isso o país encontrava-se no atraso; dizia que as calamidades presentes no Brasil e no mundo, deviam-se à *ilusão macabra de que o Governo*

²¹ Instituições Políticas Brasileiras, 1949, p.205, *apud* Medeiros, 1978, p.155.

²² Educação e cultura, 1940, p.172, *apud* Medeiros, 1978, p.25.

poderia reduzir-se à mera delegação dos governados (AMARAL, 1941²³, p.38, *apud* MEDEIROS, 1978, p.60).

Do ponto de vista econômico, o consenso entre os autoritaristas era o corporativismo; havia uma associação entre modernização e industrialização e também a preocupação com a ocupação do território nacional e a nacionalização das riquezas do subsolo. Para Francisco Campos a política de industrialização dos setores básicos devia ser eminentemente nacional; já Azevedo Amaral admitia o investimento estrangeiro, especialmente no sentido da formação de um mercado interno sul-americano. Oliveira Vianna pensava também um desenvolvimento rural à moda da colonização com distribuição de terras improdutivas para possibilitar uma expansão da pequena propriedade. De alguma forma, os autoritaristas faziam a defesa dos direitos civis (moradia, segurança, trabalho, educação etc.) na perspectiva de manter a harmonia social com base na conciliação das classes. Assim, defendiam abertamente o corporativismo como a nova forma de organização social, afirmando que o direito corporativo se opunha à velha concepção do direito individual, o que acabava sendo consagrado na Constituição de 1937, particularmente no que diz respeito à Justiça do Trabalho.

A política social deveria estar fundamentada na perspectiva da mudança de mentalidade tanto patronal como do próprio operariado, criando um ambiente material e social que fosse capaz de desenvolver uma consciência de que o trabalhador precisava de uma elevação social que valorizasse sua dignidade humana. Para Oliveira Vianna, as massas sobreviveram com o paternalismo e o poder pessoal, portanto, é essa noção de poder que elas possuíam; não aspiravam ao poder, pois não tinham experiência e não sabiam governar. Com uma elite esclarecida seria possível criar uma mística nacional para as massas e fazer com que elas se identificassem com os ideais de uma grande nação, pois *os povos valem pelo teor moral e intelectual de suas classes dirigentes* (VIANNA, 1952²⁴, p.170, *apud* MEDEIROS, 1978, p.194).

Portanto, a democracia nova seria a democracia das corporações o que significava a organização corporativa da economia, com o intervencionismo estatal que devia promover a racionalização compulsória da produção, a valorização do trabalho e redistribuição dos valores sociais. Ao invés de eleição e eleitores, a investidura do poder aos sindicatos, que se

²³ Getúlio Vargas, estadista.

²⁴ Problemas de Organização e Problemas de Direção

tornariam a unidade privilegiada do dinamismo político e social. Assim, os interesses de patrões e operários se comporiam e entrelaçariam, e a identificação da Nação com o Estado, se realizaria. Getúlio Vargas, o grande estadista, é quem deveria estabelecer a mística nacional de modo que entre o seu pensamento e os seus objetivos e as tendências da coletividade, para que houvesse uma identificação capaz de fazer com que a ideia do governante seja tida como a da própria consciência coletiva.

Assim, fundado na brasilidade, na modernização institucional e no autoritarismo como solução histórica, revela-se a matriz do pensamento político-autoritário brasileiro no período histórico entre 1930 a 1945.

2 AS TRADIÇÕES EDUCATIVAS NO BRASIL

Pensando especificamente na história das políticas e as teorias pedagógicas e na história do nosso sistema escolar público é fácil constatar uma narrativa histórica construída e contada do alto. [...] O povo nessas narrativas ou não existe ou aparece passivo [...]
Miguel G. Arroyo (2012, p.130)

Fundada pelos padres jesuítas, a educação brasileira foi marcada, durante muitos séculos, pelo modelo literário-humanista, moldado na *Ratio studiorum* (1599). Esse modelo, voltado essencialmente para a formação das elites, provocou uma enorme defasagem cultural entre essas e a população em geral e configurou no Brasil o que na República se chamava de “um país de bacharéis e analfabetos”. Tal modelo, no contexto de uma sociedade escravista, enraizou na cultura brasileira a aversão pelo trabalho manual formando uma elite livresca e retórica, mal preparada para enfrentar os problemas sociais e econômicos da nação em formação. Na República discute-se a questão da educação como função pública e o analfabetismo ganha ênfase nos debates nacionais. O Estado, a Igreja, o Exército e os educadores profissionais foram os principais personagens desses debates, cada qual conforme seus interesses e visão política clamavam pela modernização da educação.

2.1 O ELITISMO COMO TRADIÇÃO

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, com apenas nove anos de vida da Companhia de Jesus, e vinham imbuídos do espírito militarista e dogmático de combatentes da Reforma. Sua missão era catequizar os indígenas e os mestiços, e formar a elite brasileira, ministrando aos filhos dos sesmeiros e colonos a instrução necessária para tornarem-se sacerdotes ou bachareis. Da parte da Coroa portuguesa, a catequese serviu como mecanismo de submissão e dominação política; da parte dos jesuítas, a catequese estava a serviço da formação de sacerdotes, recrutados, sobretudo, entre os filhos dos colonos. Tal qual na Europa aristocrática, em cada família patriarcal, na sociedade brasileira, o filho primogênito cuidava da fortuna e os demais deveriam seguir as carreiras eclesiástica e política, no último caso formando-se em bacharel. Durante 210 anos, até sua expulsão do Brasil pelo Marquês de Pombal, os jesuítas foram os únicos educadores no Brasil. Estabeleceram-se em arraiais com residências que chamavam de conventos ou colégios e aí fundaram as escolas de ler e

escrever, associando, na mesma escola, filhos de nativos e de colonos, formando uma comunidade interracial de brancos, índios e mestiços. Essa estratégia foi benéfica para o empreendimento colonial, pois os meninos brancos influenciavam os meninos índios que, por sua vez, colaboravam na catequese dos seus pais.

Antes da *Ratio studiorum*, o padre Manoel da Nóbrega, provincial jesuíta no Brasil, havia implantado o primeiro plano educacional brasileiro, que previa, além da catequese, as escolas de ler e escrever o português, o aprendizado do canto orfeônico e da música instrumental, da gramática latina, assim como o aprendizado profissional e agrícola e, para aqueles habilitados ao aperfeiçoamento dos estudos, uma viagem de estudos a Portugal. Os jesuítas, e particularmente o padre José de Anchieta, organizaram compêndios e materiais didáticos com canções e peças de teatro na língua indígena (tupi-guarani), que foram amplamente difundidos por todos os seus colégios no Brasil. A aprendizagem profissional não se constituiu em objeto de ensino, visto que os jesuítas, compelidos pela necessidade de instalação de fazendas e de introdução de novas culturas, fizeram vir da Metrópole, operários e mestres, e recrutavam, entre os escravos negros, os caboclos catequizados, assim como entre os irmãos leigos, a mão de obra necessária para responder às exigências das suas casas, igrejas e colégios. Os ofícios eram transmitidos diretamente pelo mestre ao aprendiz, no labor do trabalho, formando gradativamente os operários qualificados e os artesãos. Publicada a *Ratio studiorum* (1599), a ação pedagógica dos jesuítas no Brasil foi redefinida para adequar-se às novas diretrizes. Implantou-se um curso de humanidades, outro de filosofia e ciência, que formavam os mestres em “artes” e habilitavam para o curso de teologia e ciência sagrada, que, por sua vez, possibilitava ao estudante cursar a Universidade de Coimbra. Na adaptação da *Ratio studiorum* ao Brasil, os jesuítas substituíram o grego pelo tupi, que foi difundido a tal ponto que, em 1727, o governo da Metrópole, alarmado com o abandono do português, pelos próprios portugueses, prescrevera expressamente o tupi que era utilizado inclusive nos púlpitos (AZEVEDO, 1976, p.48).

No curso de humanidades, estudava-se gramática portuguesa, rudimentos de língua latina, construção da língua e retórica, matemática, filosofia, teologia e moral. O curso de filosofia e ciências era constituído, essencialmente, pela visão cristã dos escritos de Aristóteles, conforme a escola escolástica, e pela teologia da doutrina católica. Os cursos de humanidades e filosofia eram, nessa época, mecanismos de ascensão social e, por isso, muito requisitados. Em 1575, já havia um colégio de humanidades na Bahia e, em 1578, no Rio de Janeiro e em

Pernambuco; em 1580, o Brasil já contava com cinco escolas de instrução elementar em Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo de Piratininga. Dos colégios, os mais importantes foram o de Todos os Santos, na Bahia, que educou o famoso Antônio Vieira, e o de São Sebastião, no Rio de Janeiro. Tais colégios formaram rapazes para as elites, que serviam tanto à burocracia estatal, na condição de funcionário público ou políticos, como ao clero jesuíta e ao secular. A cultura humanista, padronizada, universalista, clássica, tendo o latim como língua geral, afastava os educandos de outras religiões e também do espírito científico, já vigente na Europa da época. Tanto é que os notáveis da época, a exemplo de Antônio Viera, foram todos cronistas ou historiadores, nenhum cientista ou naturalista, como havia nos países europeus. É sintomático notar que a primeira obra sobre História Natural do Brasil tenha sido elaborada no período da ocupação holandesa (1624 a 1654).

Durante todo o tempo de hegemonia dos jesuítas na educação brasileira, a única iniciativa da Coroa portuguesa na educação, à margem do sistema jesuíta, foi a escola de artilharia e arquitetura militar. Na Bahia, fundada em 1699, e no Rio de Janeiro, em 1738, voltadas exclusivamente para a defesa armada da Colônia brasileira. Em 1759, no contexto da luta pela extinção da Companhia de Jesus²⁵, no século XVIII, na Europa, o Marquês de Pombal, ministro de D. José I, expulsou os jesuítas do Brasil. Os jesuítas eram criticados pelo ensino excessivamente literário e retórico e porque não ensinavam nem ciências, nem as línguas modernas (francês e inglês). Nesse momento, toda a estrutura institucional da educação brasileira encontrava-se em mãos dos jesuítas: existiam, no Brasil, 25 casas, 36 missões, 17 colégios e milhares de escolas de ler e escrever dos jesuítas. Além disso, havia apenas três seminários (dois no Rio de Janeiro e um no Pará) de carmelitas e franciscanos.

A expulsão dos jesuítas criou um caos, considerado pela maioria dos historiadores da educação como um retrocesso na educação brasileira, deixando-a a cargo da Coroa Portuguesa em colaboração com outros setores da Igreja. No mesmo ano da expulsão, um Alvará Régio de 28 de junho de 1759 criou o cargo de diretor de estudos com a atribuição de organizar administrativamente o ensino no Brasil. O governo distante e a falta de professores fizeram com que, apenas em 1772, as medidas da Metrópole alcançassem a Colônia. Nesse intervalo, as escolas de ler e escrever ficaram entregues aos padres-mestres capelães, que estavam muito mais subordinados ao senhor patriarcal que à Igreja, o que em nada mudava a

²⁵ Culminada por ato do papa Clemente XIV, em 1773

cultura jesuítica, pois esses padres capelães, na sua maioria, haviam sido formados pelos jesuítas. Contudo, os padres-mestres capelães *não deixavam de representar, sob a telha-vã dos casarões patriarcais, alguma coisa de sutilmente urbano, eclesiástico e universal* (AZEVEDO, 1976, p.52). Além deles, alguns frades franciscanos, carmelitas e beneditinos abriram seus conventos a rapazes, para o ensino secular. Também em 1772, uma Ordem Régia estabeleceu o subsídio literário²⁶ para prover a Colônia de aulas de primeiras letras, gramática, latim e grego, no Rio de Janeiro e nas principais cidades. Expandiu-se, então, o professorado, por meio de concurso de Cátedras (Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco) e contratação de professores régios, para primeiras letras. As aulas régias eram ministradas em disciplinas isoladas, criando, assim, a fragmentação do ensino secundário.

As elites brasileiras continuavam buscando o ensino superior na Universidade de Coimbra até o século XVIII, quando se fundou o nível superior na Colônia brasileira. Reformada pelo Marquês de Pombal, no sentido de dar-lhe uma feição mais enciclopedista, conforme o modelo francês, a Universidade de Coimbra possibilitou uma formação mais moderna às elites brasileiras, a exemplo de José Bonifácio Andrada e Silva, estadista do Império, político muito influente e significativo na história política do Brasil, que indo bacharelar-se em Coimbra, dedicou-se às ciências de observação e tornou-se um grande mineralogista. No Brasil, entretanto, a educação continuava precária. Segundo depoimento de Vilhena (1969), professor de Grego entre 1787 e 1799, em Salvador -Bahia, a situação da educação era alarmante. O autor aponta a indisciplina e a evasão como grandes problemas da educação, em grande parte por conta da intervenção do Exército no ensino, que causava também o desprestígio do professor régio, a ponto de as salas de aula servirem como local para recrutamento de soldados, à revelia do professor. Eis o seu depoimento:

Parece, meu Filopono que um tal procedimento se não pode entender, pois que, não parece igualmente que fazendo o sereníssimo Príncipe nosso senhor uma tal despesa com os Professores Régios, amiudando repetidas ordens para animar os seus vassallos a que se apliquem, queira ao mesmo tempo em que os que o fazem com distinção estejam expostos às insolências de soldados sem doutrina, e dos cabos de guerra, que os mandam, sem que as vozes do povo que clama e a altas vozes publica as causas por que êstes assim procedem sejam bastante despertador para não consentir-lhes semelhantes procedimentos, e desencartá-los dêstes empregos onde há procedimentos tais que encham de pejo a quem os ouve, e por êste serviço que só é bom para quem o faz pedem, e alcançam remunerações quando

²⁶ Cobrado aos comerciantes: 10 réis por uma “canada” e 2 réis por arroba de carne

estas deveriam ser, postas no interior da África [...] (VILHENA, 1969, p.280).

O autor reclama ainda que não se pagava aos professores mais do que três ou quatro períodos de ensino, além das dificuldades para se receber tais pagamentos. Os professores necessitavam apresentar atestados de aulas, para que a Junta de Magistrados pudesse efetuar o respectivo pagamento e, embora a lei regulamentasse a gratuidade de tais atestados, os escrevões os cobravam.

Após esse período de caos, a educação e a cultura brasileiras ganham um novo alento com a chegada de D. João VI ao Brasil (1808), refugiando-se das tropas napoleônicas que invadiram Portugal. Como sede da Coroa portuguesa, o Brasil necessitou aparelhar-se, inclusive intelectualmente, tanto para a formação de quadros como para a organização institucional. Datam desta época: a Imprensa Régia (1808); a Biblioteca Pública (1810); o Jardim Botânico (1810); o Museu Nacional (1818); o primeiro jornal (A Gazeta do Rio de Janeiro, 1808); e as primeiras revistas (As Variações ou Ensaios de Literatura, 1812, e O Patriota, 1813). Em função da defesa militar, foram criadas as academias reais da Marinha (1810) e Militar (1858), além dos cursos de cirurgia e engenharia para servirem ao Exército e à Marinha, que inauguraram o nível superior de ensino no Brasil. A prioridade da educação, nesse período, voltou-se essencialmente para a formação das elites em cursos isolados com abordagem de formação profissional em nível superior, mas, como já foi referido, para servir à Marinha e ao Exército, em função da defesa militar. Entretanto, inicia-se um contato com as ideias iluministas, devido, sobretudo, ao aparato institucional criado pela Corte portuguesa sediada no Brasil, que requereu formação técnica e profissional. As finalidades da educação renovaram-se para servir ao setor público, com bons burocratas; a defesa militar, particularmente com médicos e engenheiros; e o desenvolvimento econômico, formando técnicos em economia, agricultura, química e desenho técnico, especialidades que tiveram cursos criados no Rio de Janeiro e na Bahia. A incipiente industrialização provocou também a formação de outros cursos técnicos, como os de serralheiros, espingardeiros e oficiais de lima, criados em 1812, em Minas Gerais. Segundo Ribeiro (1995), a introdução de cursos técnicos representou uma inovação no ensino jesuíta, mas os níveis de ensino anteriores permaneciam, com o ensino primário restrito à escola de ler e escrever, e o ensino secundário às aulas régias.

A chegada da Corte portuguesa ao Brasil (1808), com o conseqüente aparelhamento do Estado, entre outros fatores, contribuiu para o movimento pela independência da Colônia

brasileira, mesmo que consagrada por uma Monarquia parlamentar, tendo no trono um rei português (D. Pedro I). Esse processo de implantação do Estado brasileiro foi fortemente marcado pelas discussões vigentes na Europa sobre a natureza do Estado, centradas no dilema principal entre a natureza liberal ou intervencionista do Estado. O reflexo desse debate na organização da educação nacional foi configurado na hesitação do Estado em assumir a educação como seu dever ou dar ampla liberdade à iniciativa privada. Apesar de, na sua estrutura oficial, o ensino permanecer fortemente marcado pela tradição literária e humanista fundada pelos jesuítas, as ideias iluministas começaram a penetrar na cultura brasileira sob a influência das lojas maçônicas, e, sobretudo, por meio dos movimentos políticos (Inconfidência Mineira - 1798 e a Revolução Pernambucana - 1817) inspirados no ideário liberal. Isso repercutiu mais claramente na iniciativa particular de instituições de ensino, que, segundo Azevedo (1976), consubstanciavam uma nova tendência pedagógica:

As novas tendências pedagógicas exprimem-se não só no ambiente liberal que nele se criou, com métodos mais suaves e mais humanos, no respeito maior à personalidade do menino, nas transformações profundas das relações dos adultos com as crianças, dos mestres com os discípulos, mas ainda pela importância dada, no plano de estudos ao ensino das matemáticas e das ciências físicas e naturais (p.66).

Exemplo destacado dessa nova tendência foi o Seminário de Olinda, fundado em 1798, que, segundo Azevedo (1976), *vai determinar uma inflexão brusca e transitória para o espírito moderno, marcando o divisor das águas entre a pedagogia jesuítica e a orientação nova dos modeladores dos estatutos pombalinos de 1772.* (p.56)

O período do Império (1822-1889) foi um momento de urbanização da sociedade brasileira, com o conseqüente surgimento dos estratos médios da população, originários do empobrecimento das famílias tradicionais, dos escravos foros, da imigração europeia e da consolidação das forças militares. A população divide-se entre escolarizados e não escolarizados²⁷ e a tensão colocava-se na questão do acesso à educação. O desnível cultural existente entre elites e camadas populares, decorrência lógica de uma sociedade escravocrata, acentuava-se no Brasil devido ao descaso com a educação popular. Tem-se, por isso, uma forte demanda pela educação por parte dos trabalhadores urbanos e dos profissionais liberais, visto que a formação de profissionais liberais permitia a mobilidade social vertical. Esses profissionais poderiam dedicar-se tanto às respectivas carreiras, como ao magistério

²⁷ Em 1872, 66,4% da população eram de analfabetos.

(secundário e superior), ou à política, ou à administração pública. Segundo Ribeiro (1995), é consenso entre os historiadores que esse foi um período histórico de “fortes realizações” para a educação, muito embora restritas à sede da Corte (Rio de Janeiro) e essencialmente voltadas ao ensino superior.

Na Constituinte de 1823, José Bonifácio, Antônio Carlos e Araújo Lima propõem “escolas primárias em cada termo, ginásios em cada Comarca e universidades em locais apropriados”, com o intuito de difundir o ensino elementar. A Constituição (1824) aboliu o privilégio do Estado perante a educação, estimulando a livre iniciativa para a instrução, apesar de determinar a gratuidade da instrução primária, e chega a conceber um sistema nacional de educação, tanto no que se refere à sequência dos níveis de ensino, quanto à distribuição no território nacional. Além disso, como a monarquia parlamentar requeria eleições, colocava na pauta política a preocupação com a educação popular por parte da elite culta (sacerdotes, bacharéis e letrados), que considerava o ensino primário como um mecanismo para a construção da unidade nacional.

A concepção da organização da educação em um sistema de ensino era, na época, uma conquista da Europa industrializada, respondendo às pressões para a formação do trabalhador livre. Mas, no Brasil escravocrata, a questão da mão de obra livre foi resolvida pela imigração estrangeira e a educação não teve essa função econômica. A educação assumiu, sobretudo, uma função política, como mecanismo de legitimação do Estado, mas, mesmo assim, não foi uma prioridade nacional. A política de descentralização, definida em Ato Adicional de Pedro I (1834), determinou que as Assembleias Legislativas Provinciais pudessem legislar sobre instrução pública e criar estabelecimentos próprios nas províncias. Para Ribeiro (1995),

O curioso é que, pelo art.83 da Constituição de 1824, ficava vedado às Assembleias provinciais a proposição e deliberação sobre assuntos de interesse geral da nação. Isso parece indicar que a instrução, em seus níveis elementar e secundário, não era considerada como “assunto de interesse geral da nação” (p.48).

O debate da educação como dever do Estado incorpora, então, o questionamento sobre a competência de cada instância de governo. Esse debate é marcado pela Lei 15, de outubro de 1827²⁸, cuja inspiração foi o projeto de Januário da Cunha Barbosa (1826), que defendia a educação como dever do Estado, a distribuição racional da oferta de ensino por todo o

²⁸ Única lei geral relativa ao ensino elementar até 1946

território nacional e a graduação do processo educativo, princípios incorporados à referida lei, que, em certa medida, foi resultante das pressões para expansão da escola primária e secundária, pelas camadas médias da população que viam, nesses níveis de ensino, uma oportunidade de ascensão social. Entretanto, nas Províncias, quase nada se fez para a expansão do ensino secundário ou a melhoria de sua qualidade. A tentativa de expansão da oferta de ensino deparou-se com diversos problemas, entre os quais a falta de recursos destinados à educação e, o mais grave, a carência de pessoal preparado no magistério. O curso secundário, em geral, permanecia com as tradicionais aulas avulsas, com Cadeiras de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio, com a única modificação de agora estarem reunidos num mesmo espaço, os chamados Liceus Provinciais.

Em resposta, surgem as Escolas Normais em nível secundário e com duração de dois anos: Niterói/RJ, 1835; Bahia, 1836; Ceará, 1845; e São Paulo, 1846. Fundada com tais características, a formação do professorado será marcada durante muito tempo por essa função técnica de formação profissional, exclusivamente. Na Bahia, apesar da Lei de criação ser de 1836, a instalação da Escola Normal só ocorre em 1841, com um curso só para homens com duração de dois anos e duas Cadeiras: uma de métodos de ensino simultâneo²⁹ (método Lancaster) e outra que englobava religião, língua (gramática, leitura e caligrafia), aritmética e desenho linear. Apenas em 1850 foi criada a Escola Normal para mulheres e, em 1870, já se percebia uma tendência à feminilização da profissão, com a matrícula de 16 homens e 37 mulheres nas respectivas Escolas Normais.

Relatando os 100 anos da Instrução Primária na Bahia, em 1923, o professor Alberto de Assis (BAHIA, 2004, p.301-315) chama a atenção para uma fala do conselheiro Pinheiro à Assembleia Legislativa da Província, em 1844, que atesta o crescimento da oferta da instrução primária na Bahia (escolas de primeiras letras) apesar do abuso dos professores que faltam muito às aulas. Mas em 1849, no seu discurso de posse na Diretoria Geral dos Estudos, o Barão de Macaúbas (Abílio César Borges), recomenda à Assembleia Legislativa que

[...] rehabiliteis o professorado, exigindo por um lado habilitações e seriedade nos exames e por outro melhorando-lhes os vencimentos, senão permanentemente, ao menos em circunstâncias extraordinárias e sujeitando-a a maior responsabilidade” (BAHIA, 2004, p.308).

²⁹ A mesma Lei de criação da Escola Normal autorizava o envio do primeiro professor a Paris para fazer curso de formação

Entre 1825 e 1895, a Escola Normal sofreu várias modificações na duração de seus cursos e na oferta de cadeiras: a mais curiosa de todas é a exigência de três anos para os homens e de quatro para mulheres, justificada³⁰ pelo “maior rigor no exame de admissão para os homens” e também porque as mulheres deveriam ter uma educação mais acurada, incluindo a Cadeira de prendas domésticas. Em 1895, sob a inspiração positivista, o Inspetor geral do Ensino na Bahia, Sátiro Dias, funde as duas escolas (masculina e feminina) em um só Instituto Normal, com externato de quatro anos e com quatro escolas de aplicação. Entre 1825 e 1870, foram criados cursos de ciências jurídicas e sociais de nível superior, em São Paulo e em Pernambuco, Academias de Medicina e Cirurgia, na Bahia e no Rio de Janeiro, e a Escola Militar, no Rio de Janeiro, desligada da Academia Real Militar e da Escola Naval. Inaugurou-se a Academia de Belas Artes e o Observatório Astronômico (1827), única instituição científica do período, segundo Ribeiro (1995). Tais cursos tinham um cunho utilitarista e imediatista, o que, de certa forma, significou uma ruptura com o ensino escolástico dos jesuítas. Mas a ideia de universidade só entraria em debate, mais fortemente, por volta de 1870.

Na Bahia, as décadas 1860-80 foram a fase áurea da Instrução, com a criação de Aulas Régias em grande parte dos municípios. O pagamento de professores era feito pela Província e as Câmaras ou a administração municipal providenciavam “casas adaptáveis e mobília decente”. Em 1870, consignam-se as Caixas Escolares; em 1872, pela primeira vez, se fala em escolas mistas (como nos EUA); em 1873, a Lei nº 2.114 reorganiza o ensino e inclui na Escola Normal a cadeira de Pedagogia e prática dos métodos de ensino; em 1883, a Bahia envia um representante ao Congresso Pedagógico da Corte.

O governo imperial foi, entretanto, incapaz de organizar a educação popular no país. Iniciativas, como a utilização do método Lancaster, também chamado de ensino múltiplo, abrandavam a demanda pela instrução primária, que continuou sem estrutura e sem caráter formativo e não influenciavam a preparação profissional. Azevedo (1976) chama a atenção para o fato de que o imperador, D. Pedro II, incentivou muito as letras e as ciências, o que favoreceu os impulsos de vocações isoladas e assim, certa eflorescência de cultura, que o país ainda não conhecia. Considera, entretanto, que isso foi muito pouco para as responsabilidades que ele tinha como chefe de Estado. Porém, o referido autor justifica o imperador, tendo em

³⁰ Pelo Presidente da província, Barão de São Lourenço.

vista a conjuntura em que vivia o país: lutas de partidos que se revezavam no poder, criando a descontinuidade política e administrativa; problemas como a Guerra do Paraguai e os movimentos separatistas nas Províncias, que exauriam os cofres públicos; além do próprio movimento republicano. A Corte chegou a criar o Colégio Pedro II (Rio de Janeiro) para servir como modelo de instrução secundária, que tentava sintetizar a formação humanista e a formação científica. Era o único colégio que habilitava à matrícula em faculdades do Império e os demais estudantes deveriam prestar exames para ingresso. A partir de 1843, o Colégio Pedro II formava seus bacharéis em solenidade semelhante ao status universitário, mas em termos pedagógicos distanciava-se, em muito, de uma universidade, cumprindo apenas um papel propedêutico. Foi o mais importante colégio de humanidades criado pelo Imperador, com um ensino universalista e enciclopédico, incluindo estudos científicos em cadeiras de ciências. Na Bahia, foi criado em 1895 o Ginásio da Bahia, que, em 1896, é equiparado ao Colégio Pedro II, o que significava acesso automático ao nível superior.

O ensino técnico, agrícola e industrial circunscreveu-se a meras tentativas: foi fundado o Liceu de Artes e Ofícios (Rio de Janeiro), curso para o comércio (Pernambuco) e para a agricultura (Rio de Janeiro, Pará, Maranhão, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul). Os cegos e surdos-mudos, em 1856, ganharam um estabelecimento de instrução elementar e iniciação técnica, no Rio de Janeiro. Na realidade, os que prosperaram foram os Liceus de iniciativa privada e particular, como os dos salesianos, especializados, no âmbito educativo, no ensino profissional e secundário. O ensino profissional na Bahia estava a cargo do Liceu de Artes e Ofícios e de outras iniciativas particulares, como os liceus Salesianos, além das Igrejas Batistas que chegaram à Bahia em 1882 e também ofereciam cursos profissionalizantes. De uma maneira geral, eram cursos de desenho e pintura, encadernação e oficinas de tipografia, entalhador, marceneiro, mecânica prática, alfaiataria, sapataria, costura e bordados, entre outros. A Escola de Belas Artes implantou cursos de desenho e pintura, mais escultura, canto coral, piano, violino e, a partir de 1877, foi considerada de utilidade pública, subvencionada pelo Tesouro Público.

A reforma Leôncio de Carvalho (1879), proporcionando a difusão do ensino privado, contribuiu para que as principais iniciativas, nesse período, fossem de indivíduos notáveis, mesmo no âmbito público, e não se constituíssem em formulação de uma política educacional. A expansão do ensino, no âmbito de cursos superiores, deu-se ainda por meio de cursos isolados para a formação profissional basicamente literária, sem instituições que se

dedicassem à pesquisa científica. Nas décadas de 1860 a 1890, uma grande expansão quantitativa da oferta de ensino secundário, pela via particular, constituiu-se em ponto de apoio para o desenvolvimento desse nível de ensino no país, contribuindo para uma nova proposta pedagógica. Azevedo (1976) cita como exemplos da síntese entre a formação clássica e científica, o Colégio Caraça, fundado pelos lazaristas franceses, em 1856, em São Paulo; o Ginásio Baiano dirigido pelo Barão de Macaúbas (Abílio César Borges) entre 1858-1871, a escola preparatória de Ernesto Carneiro Ribeiro (1842), na Bahia; e as escolas protestantes, a partir de 1870, no sul do país.

A renovação do ensino secundário, por parte dos colégios particulares, modificou os métodos de ensino, com a abolição dos castigos corporais, o estudo de línguas modernas e de ciências, as técnicas de ensino e laboratórios, e particularmente com os livros escolares do Barão de Macaúbas. As congregações religiosas protestantes, por exemplo, que se encontravam em expansão no Brasil, introduziram inovações pedagógicas com base em Pestalozzi, fortalecendo o ensino secundário como formador e não apenas propedêutico. Entretanto, na visão de Azevedo (1976, p.100), esses colégios quase sempre tinham uma influência local, formando redutos do pensamento novo, estritamente pedagógico. A preponderância mantinha-se pela ação do clero das ordens religiosas e nos seminários, que cooperavam na educação secundária, com grande número de instituições confessionais, essencialmente conservadoras, e espalhadas pelas principais cidades do país. Tanto é que, em 1890, um Manifesto à Classe Operária, publicado no *Echos Populaire*³¹, *reivindicava educação para os filhos dos operários e escolas teóricas e práticas para a formação profissional e atualização nas invenções do progresso europeu e americano*. Assim, a educação brasileira nesse período histórico, não chegou a conquistar a necessária articulação entre primário e secundário, nem horizontal (entre escolas), nem vertical (entre níveis), além de, durante todo o Império, esse nível de ensino oscilar entre o idealismo utópico e o utilitarismo estrito. A dedicação quase exclusiva do governo imperial ao ensino superior não pôde revelar bons resultados, nem provocar grandes efeitos na educação brasileira como um todo, pois além do ensino ser essencialmente acadêmico, o estudante era mal preparado e não poderia responder, a contento, às exigências de um ensino superior.

³¹ *apud* Carone, 1976

Todavia, para Azevedo (1976), não se deve desprezar o papel que exerceram as carreiras liberais de Direito, Medicina e Engenharia, tanto para elevar o nível intelectual do Brasil, como para difundir elementos de urbanidade, e também para a democratização da educação. As escolas profissionais de nível superior conseguiram congregar ricos e pobres, brancos e mestiços, de quase todas as Províncias e difundiram, nacionalmente, um processo comum de assimilação intelectual. Os advogados, juizes, médicos e engenheiros não só exerceram suas respectivas profissões como ingressaram no magistério, no jornalismo, na política e também na administração pública. Embora essas escolas não preparassem tecnicamente as elites brasileiras a ponto de torná-las capazes de enfrentar os problemas econômicos e sociais do Brasil, serviram como

Focos de irradiação cultural, de oposição e de agitação política, pela íntima interpenetração do mundo político e do mundo acadêmico, essas escolas situadas em quatro pontos, no Norte, e no Sul, no Recife e na Bahia, no Rio de Janeiro e em São Paulo, tiveram uma parte digna de se destacar, como forjadores da consciência nacional (AZEVEDO, 1976, p.91).

Em 1882, havia, por parte do governo imperial, particularmente do ministro Rodolfo Dantas, a preocupação em preparar o professorado, uma vez que o pessoal docente da instrução elementar era formado por mestres improvisados, sem preparação específica. A organização das Escolas Normais, na terceira década do século XIX, foi incipiente quanto à capacidade de solucionar o problema da expansão do ensino. Esses cursos, de nível secundário, não garantiram a profissionalização do professor e funcionavam precariamente, sem aulas práticas e algumas no período noturno, com duração de apenas dois anos e um programa muito deficitário (RIBEIRO, 1995, p.57) Além disso, a reforma Rodolfo Dantas, o parecer de Rui Barbosa (nº 64) e a Fala do Trono, de 03 de maio de 1889, representaram uma primeira iniciativa de articulação entre os diferentes níveis de ensino. Mas até 1914, o espírito literário e livresco, e a mentalidade humanística, retórica e jurídica foram as marcas preponderante da educação brasileira.

A República, regime federativo do ideal democrático, cuja principal bandeira política era a educação, herdou uma elite mal preparada pela tradicional educação literário-humanista dos jesuítas, uma população analfabeta pelo desprezo do poder público e um sistema de ensino construído na dualidade resultante da descentralização da política imperial. A educação brasileira irá se debater, durante toda a República, pela luta por sua democratização, marcada pelos dilemas da formação literário-humanista *versus* formação científica, da finalidade

propedêutica *versus* profissionalizante e da escola confessional *versus* escola laica, dilemas presentes, ainda hoje, na pauta de discussão das políticas educacionais brasileiras.

2.2 A EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA BRASILEIRA

Aos dilemas herdados do Império, a República colocou novos desafios: a questão da educação como função pública, traduzida na afirmação, negação ou omissão do dever do Estado e direito do cidadão que, em última instância, é diretamente vinculada à gratuidade do ensino; a constituição de um sistema de ensino, que implica a definição das atribuições e competências das diferentes instâncias governamentais; e o problema do financiamento da educação. Nos anos iniciais da República, as disputas para definição de políticas e diretrizes educacionais polarizaram-se entre o Estado agnóstico, o Exército positivista e a pedagogia confessional que incluiu católicos e protestantes reformadores, sendo que, no âmbito pedagógico, esses últimos aliavam-se, circunstancialmente, às propostas positivistas. Segundo Horta (1994), o Estado limitou-se a arbitrar os conflitos de interesses em torno da educação, até 1937, mas, no Estado Novo (1937-1945) afirmou a educação como um mecanismo ideológico para sua legitimação, definindo de forma autoritária suas políticas e diretrizes.

Os temas permanentes no discurso oficial, e que se acentuaram a partir da Revolução de 1930, são: 1) a educação como um problema nacional ou de segurança nacional (em 1937), o que significava o aumento do interesse militar pelo assunto; 2) a díade educação/saúde para o desenvolvimento humano, fruto das concepções eugênicas e que colocou a educação física como setor privilegiado da presença militar na educação; 3) a ênfase na educação moral, âmbito de disputa do ensino religioso e do exclusivismo (positivista) do civismo e do patriotismo. Nesse debate, intervieram os militares em nome da defesa e da segurança, convocando uma ampla mobilização para a Reconstrução Nacional; a Igreja que, como principal agente de legitimação política e ideológica, buscava assegurar sua presença na oferta do ensino e também garantir a obrigatoriedade do ensino religioso nas redes públicas e privadas³²; e os educadores profissionais que, já na década de 1920, clamavam pela modernização e democratização da educação, inspirados pelo movimento da Escola Nova. Nessas disputas estavam em conflito não só a ocupação de espaços de poder, como também

³² Embora não defendesse abertamente o monopólio do ensino religioso, a Igreja católica impunha condições que apenas ela poderia cumprir como, por exemplo, a exigência de formação de classes com, no mínimo, 20 alunos.

um conjunto de valores para a educação que vão se mesclando em função de acordos e acomodação de conflitos, o que resulta, muitas vezes, em dubiedades e mascaramentos de propostas autoritárias sob um discurso modernizante e até mesmo democrático.

A herança de abandono da educação popular, deixada pelo Império, permaneceu nos momentos iniciais da República que não se aparelhou para superar as dificuldades advindas da extensão geográfica e da rarefação demográfica do país, agravadas pela insuficiência de meios de comunicação e ainda mais pela mesquinhez de orçamento destinado à educação. Além disso, há que se considerar a própria instabilidade política do primeiro período republicano, seja em nível nacional, seja no dos Estados. O ensino secundário permaneceu desorganizado, caracterizando-se como um grande problema educacional desse período. Na visão da maioria dos historiadores da educação brasileira, o dilema para definição de suas finalidades (se formativo ou propedêutico), como da sua natureza (se literário ou científico) perpassou a maioria das reformas educacionais republicanas, comprometendo sua eficiência cultural e capacidade educacional. Para isso contribuiu, sobremaneira, o despreparo do professorado, cuja formação continuava improvisada, como no tempo do Império: os professores ou eram autodidatas ou recrutados entre os profissionais liberais. Faltava um corpo de professores de carreira, formados em escolas superiores que pudessem dar uma orientação mais padronizada em nível nacional. A formação profissional, propriamente dita, só foi iniciada, efetivamente, em 1931. O próprio federalismo republicano, fortemente descentralizado nestes momentos iniciais da República, favoreceu a formação de uma estrutura dual de ensino, na qual a educação das elites (ensino secundário e superior) esteve a cargo do governo federal e a educação popular (ensino primário, normal e técnico-profissional) ficou delegada aos governos estaduais. A primeira Constituição republicana (1891) consagrou o ensino leigo, estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, condicionando a cidadania à educação³³, mas não assumiu a educação como um dever do Estado.

Entretanto, na Bahia, a Constituição definia a educação como responsabilidade do Estado, ensino primário gratuito, obrigatório e universalizado, embora delegasse ao município a responsabilidade com o ensino primário. Previa, contudo, a criação, pelos municípios, de um Fundo Escolar, mas nos seus estudos sobre a questão, Menezes (1999) não encontrou

³³ Voto restrito aos alfabetizados

referências à existência dos mesmos. A Lei Orgânica do Ensino da Bahia (nº117 de 24 de agosto de 1895) determinou as fontes de receita para o financiamento da educação pública (1/6 das receitas, as multas das irregularidades do ensino e o imposto de captação, equivalente a 2 mil réis por contribuinte) e também que o Estado deveria colocar, pelo menos, uma escola elementar, para cada sexo, em todas as cidades (excetuando-se a capital). O próprio Manoel Vitorino, primeiro governador republicano, em Ato Adicional de 30 de dezembro de 1891, já havia estabelecido um fundo escolar destinado ao financiamento permanente da educação, constituído pela décima parte da venda de terras devolutas e terça parte das heranças sem herdeiros declarados, completando-se com partes dos impostos sobre legados e profissões, e taxas especiais de capacitação.

A primeira reforma educacional da República (1890), em nível nacional, foi realizada sob o comando do Exército, cuja intervenção na educação esteve diretamente vinculada ao debate interno à corporação sobre sua função social e mais particularmente à formulação da doutrina militar. Os debates sobre a oposição entre o soldado-cidadão e o soldado-profissional tiveram como expoentes Benjamin Constant e Hermes da Fonseca, respectivamente; o primeiro realizou a reforma da Escola Militar e o segundo uma reforma no âmbito da própria corporação (1904), conquistando projeção nacional ao assumir proposições polêmicas, a exemplo do serviço militar obrigatório. Horta (1994) refere que essa proposição do serviço militar obrigatório foi uma forma de consecução da política de formação do cidadão-soldado, herdeira do positivismo, que encontrou árduo defensor no poeta parnasiano Olavo Bilac. Para Bilac (*apud* HORTA, 1994, p.8-9), essa era a única forma de garantir o triunfo da democracia, pois tal medida possibilitaria a instrução primária às amplas massas analfabetas, já que os governos municipais não foram capazes de fazê-lo.

Benjamin Constant Botelho de Magalhães, jovem oficial do Exército, professor da Escola Militar e o primeiro ministro da Instrução, Correios e Telégrafos³⁴, de 1889 a 1892, defendia a “missão civilizadora e moralizadora do Exército”, isto é, uma intervenção direta do Exército na educação nacional. Inspirado no positivismo, o ministro implantou a primeira reforma da educação brasileira, que atingiu todos os níveis e instituições de ensino, rompendo, radicalmente, com o ensino escolástico jesuíta. Essa reforma teve como princípios a liberdade e a laicidade do ensino, bem como a gratuidade da escola primária, aprovados no texto

³⁴ A Instrução Pública foi transferida para o Ministério do Interior e Justiça a 26 de dezembro de 1892

constitucional (1891). Pretendia tornar o ensino secundário formador e não apenas propedêutico, fundamentado na formação científica em detrimento da tradição humanista clássica. Enfrentava, assim, o principal dilema do Império, que se debateu entre a formação humanista *versus* a formação científica e a finalidade do ensino secundário entre profissional ou propedêutico. Introduzia as ciências positivas nos níveis elementar e secundário, e no ensino normal; transformava o colégio D. Pedro II em Ginásio Nacional, os conservatórios de música em Institutos e criava o *Pedagogium*, um órgão de coordenação e controle das atividades pedagógicas e culturais, inspirado no modelo do *Bureau of Education* dos Estados Unidos, que, segundo Azevedo (1976), poderia ter sido *o agente da unidade na variedade da instrução pública nacional e assim um poderoso fator da mesma unidade nacional*. (p.124) A escola primária dividia-se em duas etapas: uma para crianças de 7 a 13 anos e outra para crianças de 13 a 15 anos; a secundária estendia sua duração para sete anos e o nível superior concentrava-se no ensino politécnico, de Direito, de Medicina e militar.

Porém, essa reforma foi fortemente criticada, tanto pelos liberais como pelos próprios positivistas, que não concordaram com a introdução das ciências positivas para crianças menores de 14 anos, visto que Comte propunha, para essa faixa etária, uma educação eminentemente estética, baseada na música, no desenho, na poesia e no estudo das línguas. Nem aprovaram a sobrecarga das matemáticas e das ciências, como a astronomia, a física, a química e a biologia, nos ensinos normal e secundário. Tal reforma não chegou a implantar-se em todos os seus âmbitos, mas apenas em alguns aspectos mais pontuais e localizados. O contexto de tendência à nacionalização, entendida como conhecimento do Brasil, permitiu a introdução das ciências físicas e naturais, instrução moral, trabalhos manuais e ginástica, na escola primária; da orientação vocacional e instrução profissional agrícola (meio rural) ou industrial (meio urbano); além de instituições auxiliares (biblioteca, museus, clubes literários, pelotões de saúde e escotismo, cine e excursões etc.), na escola complementar. O ensino profissional continuou independente de qualquer outro ramo de ensino, como um subsistema autônomo. Mas o principal fator de insucesso desta reforma foi a rigidez dos seus programas, que causaram grande impacto na tradição de flexibilidade do sistema de ensino até então vigente no país.

A cultura científica teve outro reforço com a lei orgânica de Rivadávia Correia, em 1911, que não chegou a atingir todos os níveis de ensino, mas conseguiu imprimir uma ideia de sistema à estrutura do ensino público, muito embora reinstaurasse a livre concorrência que se

estabelecera no Império. Verdadeiramente, a cultura científica só foi instalada pelos Institutos de pesquisa científica, criados por força das circunstâncias, como o fez Osvaldo Cruz para pesquisar as moléstias tropicais, epidêmicas à época, apesar de que outras iniciativas corriam em paralelo, sempre por iniciativas individuais, como foi o caso de Nina Rodrigues (1891-1905), na Faculdade de Medicina da Bahia, que desenvolveu pesquisas experimentais na área da Patologia médica; de Emilio Goeldi, criador do Museu paraense de zoologia; e de outros estrangeiros dedicados às ciências naturais.

Na Bahia, a situação da educação, nos primeiros anos da República, não demonstrava uma cuidadosa aplicação da Lei Benjamin Constant. Santos (2001) registra que a oferta de mão de obra infantil refletia uma situação de marginalização dos menores das escolas: em 1891, por exemplo, apenas 10% das crianças em idade escolar frequentavam escolas públicas; nos anos seguintes, o quadro não se alterou e apenas em 1925³⁵, a proporção aumentou para 14%, como resultado da assunção do ensino público primário pelo Estado, que inaugurou e reativou muitas escolas e aumentou o número de professores. Ainda conforme registros de Santos (2001), na capital baiana existiam, aproximadamente, 30 estabelecimentos de ensino primário e secundário em 1900; 40 em 1910; 83 de ensino primário, em 1920; e 191, em 1926. No nível superior, havia apenas a Faculdade Livre de Direito e a Escola Politécnica da Bahia.

Os professores primários, na sua maioria, atuavam na rede municipal e em estabelecimentos privados e davam também cursos particulares preparatórios e de línguas estrangeiras. Nos Ginásios e nas escolas superiores, ensinavam os portadores de grau acadêmico que também trabalhavam como profissionais liberais. O professorado já era uma profissão predominantemente feminina: em 1897 o número de mulheres era quatro vezes superior ao de homens; em 1915, seis vezes, e em 1920, já representavam 81,73% do corpo docente municipal. A essa feminilização, associou-se a degradação do salário. Além de salários baixos e atrasados, o professorado primário municipal ainda arcava com o aluguel de casas onde funcionavam as escolas que, na maioria dos casos, não tinham prédios próprios. Para tanto, recebia-se um auxílio do Município, que era pago juntamente com o salário, cujos atrasos implicavam o endividamento com os proprietários dos imóveis. Ante tal situação,

O ano de 1918 começou com a greve dos professores baianos pagos pelo município, conforme disposição da Carta de 1891. Há dois anos, quase três, sem receber um tostão dos seus vencimentos fechou as portas de suas

³⁵ Ano em que Anísio Teixeira, um dos pioneiros da Educação Nova assume a organização da Educação do Estado.

escolas, decisão seguida em algumas cidades do interior. [...] No dia 12 de março, dezenas de professores fizeram uma passeata no centro da cidade do Salvador. O governo colocou a cavalaria nas ruas para reprimi-los. Mas a greve se manteve e chegou até o segundo semestre daquele ano. Sob repetidas acusações de ilustres mestres do professorado das escolas primárias, do ginásio da Bahia e da Escola Normal aos jornais anti-seabristas, o governo Antônio Moniz transferiu o pagamento dos professores das escolas primárias para o Estado (Lei nº 1.293, novembro de 1918) (TAVARES, 2001, p.335).

As reformas empreendidas nesse primeiro período republicano oscilavam entre a orientação científica e positivista de Benjamin Constant e Rivadávia Correia e a orientação humanista de Epitácio Pessoa (1901), Carlos Maximiliano (1915) e Luiz Alves/Rocha Vaz (1925). A sociedade republicana, urbana e industrial, empreende campanhas nacionais pela alfabetização em massa e difusão da escola primária. Em 1907, as escolas primárias em todo país eram mais do dobro das existentes em 1900 e implantam-se as primeiras escolas com ensino graduado, embora a predominância, durante todo o período republicano, tenha sido de classes multisseriadas. O ensino médio expande-se pela via particular e acaba por constituir-se em ponto de estrangulamento do ensino público, o que conduz à maior seletividade e elitização desse nível de ensino, apesar da reformulação das escolas técnico-profissionais, em 1926. Mesmo admitido como mecanismo para a formação das elites, esse nível de ensino não conquistou a qualidade desejada. Educadores como Afrânio Peixoto (1923) colocavam a questão do próprio preparo desta elite, vez que a expansão do ensino secundário, predominantemente pela via da escola particular, acabava por impor o critério econômico, e não o moral ou o da inteligência, para a composição da elite brasileira (AZEVEDO, 1976, p.88). Na expansão do nível superior também predominou a iniciativa privada, continuando essencialmente acadêmico³⁶. Em 1920, inicia-se a formação das universidades que se constituem em agrupamento das faculdades isoladas, ainda sem organicidade: a primeira universidade foi criada no Rio de Janeiro e, em 1927, em Minas Gerais. Além dessas realizações surge o recenseamento como um instrumento de planejamento para a educação.

A partir de 1915, o analfabetismo ocupou o centro dos debates educacionais. Principalmente difundida pelo poeta Olavo Bilac, a campanha por alfabetização das massas, considerava que a ignorância reinante era a causa de todas as crises, que a educação do povo era a base da organização social, portanto, o primeiro problema nacional, e que a difusão da instrução a

³⁶ Exceção feita para a Faculdade de Medicina da Bahia, onde Nina Rodrigues faz significativas pesquisas na área da Patologia.

chave para a solução de todos os problemas sociais, econômicos, políticos e de outros como abstenção eleitoral. Além desses problemas, colocava-se a questão da imigração estrangeira que era também uma questão internacional suscitada pela I Guerra Mundial. No Brasil, foi uma das medidas adotada para solucionar o problema da mão de obra, pós-abolição da escravatura, e era tida como uma ação patriótica. Na Bahia, existia, por parte do Estado, toda uma série estímulos à iniciativa dos municípios em favorecer a utilização de terras devolutas, como a redução do imposto territorial, baixas tarifas, saneamento e meios de transportes, além da instrução elementar, agrícola e profissional. (BAHIA, 2004, p.201)

A alfabetização significava, para imigrantes e nacionais, a garantia dos direitos políticos e a universalização da cidadania. A execução de tão grande missão é proposta para o Exército, sobretudo por meio do serviço militar obrigatório. O discurso justificador foi o formulado para a doutrina da Defesa Nacional, que se estende para além da concepção de defesa armada, incluindo uma mobilização nacional da família, do mundo do trabalho e das instituições sociais. Intelectuais, como o poeta Olavo Bilac e o educador Lourenço Filho, contribuem para a formulação desta doutrina, que articulava segurança e educação e será, mais tarde, a base legitimadora do Estado Novo (1937-1945). Contra essa concepção se insurge o antimilitarismo, tanto por parte de setores civis, melhor representados pelo movimento anarquista, como militares, para os quais a função pedagógica e a política descaracterizavam a instituição e, por isso, defendiam a neutralidade política da corporação, destinada exclusivamente a formar soldados profissionais. Dentre eles estavam os chamados “jovens turcos”, formados pelo Exército alemão, que não só eximia o Exército da função pedagógica, como requeria, do Estado, melhorias na educação básica, no sentido de formar cidadãos mais bem preparados para garantirem uma formação militar mais eficiente, sobretudo tendo em vista as novas tecnologias de guerra, após I Guerra Mundial. A doutrina e o ensino militar foram definidos, mais claramente, pela Missão Militar Francesa (1919-1937), que afirmou a profissionalização do Exército e o apolitismo dos militares, mas também a necessidade da mobilização nacional para a defesa da Nação, vez que essa não se faria apenas com as armas, e não poderia prescindir do desenvolvimento social, político, econômico e moral. Em 1930, a Reconstrução Nacional significava também um saneamento moral e físico, daí a educação e saúde estarem sempre associadas.

Apesar da atuação dos militares na educação oscilar conforme a conjuntura política (foram mais intervencionistas nas ditaduras e menos atuantes nos períodos democráticos), no período

republicano as lutas políticas consagraram um espaço de intervenção militar na educação nacional, materializado na obrigatoriedade da Educação Física. Os militares conquistam o controle da Educação Física nas escolas das redes públicas e particulares, detendo quase a exclusividade do exercício da função e da formação docente. Assumem a direção da Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil e ganham a concessão de expedir diplomas de nível superior em Educação Física nas suas escolas. Tem-se, então, como núcleo de valores da formação militar, a disciplina, a valorização do trabalho, a ênfase no cumprimento do dever e o serviço à pátria, amplamente difundidos na educação nacional.

A Igreja Católica teve uma atuação também bastante ofensiva na disputa pela formulação de uma política educacional que atendesse aos seus interesses. A Igreja concentrava sua oferta de ensino, no nível secundário, justamente o formador das elites de então. Sua principal bandeira para a educação foi a obrigatoriedade do ensino religioso, apesar do ensino laico já estar, irreversivelmente, consagrado nas Constituições republicanas. O espaço de disputa política da intervenção da Igreja na educação foi a base religiosa para o ensino da Educação Moral e Cívica. A Igreja se mobiliza e organiza a sociedade civil através de instituições como a Liga Eleitoral Católica- LEC, precursora da Ação Católica Brasileira, criada nos moldes da Ação Católica Italiana, e convoca a sociedade para a participação política, sob suas bandeiras. Francisco Campos, ministro em 1930, garante as bandeiras da Igreja, repassando, inclusive, fundos para as suas obras sociais. Um ato simbólico, da pressão da Igreja sobre o Estado, foi a inauguração do Cristo Redentor no Corcovado (Rio de Janeiro), em 1931, quando fala D. Leme, arcebispo do Distrito Federal: “ou o Estado reconhece o Deus do povo ou o povo não reconhecerá o Estado”. A LEC definia-se como uma organização extrapartidária, autônoma e irrestrita que foi entregue à coordenação de leigos para preservar o clero das disputas políticas, mas estava subordinada à hierarquia da Igreja. E com base nos princípios de respeito à religião, à pátria e à família, estabeleceu como suas finalidades:

1. instruir, congregar, alistar o eleitorado católico
2. e assegurar aos candidatos dos diferentes partidos a sua aprovação pela Igreja e, portanto, o voto dos fiéis, mediante a aceitação, por parte dos mesmos candidatos, dos princípios sociais e católicos e do compromisso de defende-los na Assembléia Constituinte (BEOZO, 1984 *apud* HORTA, 1995, p.111)

Durante a campanha para a Constituinte de 1934, a LEC fez inscrição de eleitores e divulgou um programa mínimo de reivindicações, cuja adesão pública dos candidatos era recompensada com a indicação da LEC ao seu eleitorado. No seu programa mínimo, a LEC

reivindicava o reconhecimento da indissolubilidade do matrimônio e os efeitos civis do casamento religioso, a incorporação legal do ensino religioso facultativo no programa das escolas públicas e a regulamentação da assistência religiosa às Forças Armadas. Defenderam ainda o voto feminino irrestrito a todas as mulheres e não apenas às que tinham independência financeira, como propunham alguns parlamentares. Mas as reivindicações da Igreja não estavam consolidadas no seio da sociedade. Um inquérito de 1936³⁷ para discussão do Plano Nacional de Educação registra as diferentes propostas para o ensino da Educação Moral e Cívica: umas entendiam a Educação Moral com base na filosofia, outras propunham a Educação Cívica com base histórica e havia as que associavam o civismo com o Direito. Todas, portanto, se contrapunham às pretensões da Igreja de restringir a Educação Moral e Cívica à base religiosa. Embora a religião fosse considerada pelo Estado como uma boa arma contra o liberalismo e o comunismo que disputavam a hegemonia no cenário nacional, no Estado Novo (1937), a educação é nacional por excelência e a Igreja passou a ocupar um lugar secundário na definição de diretrizes, apesar de ter apoiado abertamente o Estado Novo. A perda de prestígio político da Igreja, junto ao Estado, abre espaço para as correntes progressistas católicas ganhem força, até assumirem oficialmente as bandeiras democráticas, fortalecendo a oposição a Getúlio Vargas.

As décadas de 1920 e 30 foram tanto de debates como de inovações na educação. Apareceram os educadores profissionais, cresceu o número de obras publicadas sobre Educação, aumentaram os serviços editoriais, multiplicaram-se os congressos, inquéritos, conferências e outras formas de mobilização da Associação Brasileira de Educadores. Essas décadas foram também um período de forte atuação dos seguidores da Escola Nova, que empreenderam diversas reformas do ensino primário e normal, e da administração escolar inspiradas no ideário de Dewey. Foram elas: São Paulo, 1920, com Sampaio Dória; Ceará, 1923, com Lourenço Filho; Bahia, 1925, com Anísio Teixeira; Minas Gerais, 1927, com Francisco Campos; Distrito Federal, 1928, com Fernando de Azevedo; Pernambuco, 1929 com Carneiro Leão; e São Paulo, 1930, com Lourenço Filho.

As lutas políticas acabam por configurar uma Constituição (1934) de orientação democrática que assegurou a Educação como dever do Estado e direito do cidadão, e a gratuidade do ensino primário e, progressivamente, do secundário; garantiu a liberdade de ensino; criou um

³⁷ *apud* HORTA, 1994

fundo especial para educação com dotação orçamentária (20% dos Estados e 10% do Município); organizou um sistema único, com gestão descentralizada em Conselhos (federal e estaduais) e Departamentos técnicos; obrigou a empresas com mais de 10 analfabetos a proporcionar ensino primário gratuito a seus empregados; além de prever uma atenção especial à educação rural. A Constituição baiana de 1935 manteve o sistema estadual único, introduziu a punição (cassação) ao prefeito que não recolher os 10% para a educação e proibiu os professores leigos.

A Constituição do Estado Novo (1937) rompeu com a maioria dessas conquistas que foram retomadas em 1946, no processo de redemocratização do país, e mais claramente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1961 (nº4.024). Um novo período de ditadura militar (1964-1980) cancelou as conquistas democráticas, reformulando a LDB de 1961 mediante a Lei nº5692/71. Mas em 1988, se repensou a educação brasileira e a LDB de 1996 (nº 9394) estabeleceu a gestão democrática da educação — agora com ampla participação da comunidade escolar — e a escola como núcleo de gestão do sistema de ensino.

2.3 O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NO BRASIL

A Escola Nova foi um movimento de renovação pedagógica fortemente influenciado pelas conquistas científicas da segunda metade do século XIX, assim como pelos ideais do Iluminismo: igualdade e liberdade individuais. Também o processo de industrialização no mundo gerou grandes transformações sociais, dentre as quais a expansão das instituições de ensino e o aumento inédito do número de matrículas. A educação passou, então, a ser entendida como um instrumento de construção nacional para as nações industrializadas. No Brasil, as reformas educacionais ocorridas nos Estados e as iniciativas no âmbito de escolas particulares, durante a década de 1920, prenunciavam a força que o movimento da Escola Nova teria no Brasil. Para Azevedo (1976, p.166), esse movimento de reforma escolar só pode ser compreendido como parte do processo revolucionário que se desenvolvia no país, desde 1922 e que culminou com a Revolução de 1930. A taxa de 80% de analfabetismo no país, a insuficiência do ensino de massas — seja pelos seus métodos ultrapassados, seja pela inadequação das instalações físicas — e a necessidade de guiar a escola pela Ciência eram argumentos recorrentes para justificação das referidas reformas educacionais. Além disso,

havia o consenso, na área da Educação, da urgência de valorização do professorado, tanto no que concerne à sua formação como à política salarial praticada pelos governos.

Nesse momento inicial da década de 1920, as reformas educacionais ativeram-se, sobretudo, aos aspectos pedagógicos ou, mais especificamente, metodológicos do processo de ensino e da aprendizagem. A tão ansiada natureza científica da educação, perseguida pelos positivistas e enciclopedistas nas décadas de 1880 e 1890, encontrava, agora, definições claras. A compreensão da criança como unidade do ser, em diferentes fases de desenvolvimento, transforma radicalmente a noção de ensino: as preocupações se deslocam do ato de ensinar para o ato de aprender. Com base na Psicologia, surgem novas teorias de aprendizagem, tendo a motivação, o interesse e a experiência como principais conceitos. O ato de educar adquire uma nova conotação: educar significa, doravante, mudança de comportamento. Surge daí o método ativo, no qual a aprendizagem acontece mediante a experiência com forte vinculação ao trabalho manual. O processo individualizado, com o aluno assumindo a posição central, implica atribuir ao professor um papel mais secundário, antagônico mesmo ao que a escola tradicional lhe impunha. Eram, então, temas recorrentes nos debates, nas conferências e congressos de educação, nas publicações e particularmente nos motivos das reformas educacionais, a atenção para ao desenvolvimento infantil que deveria contemplar as aptidões e capacidades individuais; a fundamentação científica para os métodos ativos; e a abordagem integral da educação abrangendo os aspectos moral, intelectual e físico da criança.

Tais reformas incidiram, sobretudo, no ensino primário e no Normal — como não poderia deixar de ser —, mas atingiram também o ensino técnico e marcaram uma proposta de reformulação para uma nova política nacional de educação. Os reformadores tinham em mente uma implantação progressiva das reformas que, embora possuíssem um caráter local, tanto tinham propósitos como pretendiam efeitos nacionais. Unificavam-se em torno da luta pela escola pública, gratuita e leiga, e colocaram na agenda dos debates nacionais a coeducação entre os sexos e o combate ao monopólio da educação pelo Estado. De uma maneira geral as reformas nos Estados da federação brasileira tiveram como eixos: a adoção de métodos ativos, a formação de classes mistas (meninos e meninas), a perspectiva da educação integral (moral, intelectual e física), a busca da autonomia do educando e, quando conseguiram abranger a formação do professorado, a inclusão da Psicologia e da Pedagogia voltada para os novos métodos de ensino.

Dentre todas as reformas, a mais representativa foi a realizada por Fernando de Azevedo (1927-30, Distrito Federal / Rio de Janeiro) que proclamou novos ideais pedagógicos e sociais colocando-os a serviço da nova sociedade industrial e urbana e teve repercussões nacionais e internacionais. Essa reforma instituiu o sistema escolar, articulando em uma unidade o conjunto de instituições escolares e extraescolares; expandiu a oferta da educação pública, organizou o ensino técnico-profissional; fez mudanças curriculares no Ensino Normal, introduzindo o estudo dos métodos ativos, além de incluir nos conteúdos da aprendizagem elementos da realidade brasileira. Cabe destaque também a reforma Francisco Campos (1927, Minas Gerais) que defendeu a eficiência do ensino pelos métodos ativos, a necessidade de melhor formação para o professorado e, por encontrar-se dentro da tradição católica, deu menos ênfase à escola laica. Essa reforma instituiu a escola única para o ensino primário, estruturou o ensino secundário em sete anos (cinco para formação geral e dois para adaptação profissional), o ensino técnico-profissional em três anos e criou a Faculdade de Ciências e Letras que reunida às Faculdades de Direito, de Medicina e de Engenharia formaram a Universidade de Minas Gerais, com toda a administração universitária pertinente. Essas reformas encontraram muita resistência por parte das elites governantes e não tiveram a consecução esperada. Em termos de diretrizes políticas, os reformadores entendiam que o movimento só poderia ter expressão em uma vida democrática, pois só a democracia poderia responder às aspirações de liberdade e autonomia individual, às de sentido coletivo que orienta a ação do cidadão, e respaldar a convicção de que o conflito, entre os interesses individuais, é passível de resolução inteligente por esclarecimento e debate conjuntos.

Com a chamada Revolução de 1930 e seu apelo de “reconstruir a República” os educadores reformadores ampliam sua luta política em torno da Educação e lançam na IV Conferência da Associação Brasileira de Educação, no Rio de Janeiro, em 1931, um manifesto intitulado A Reconstrução Educacional no Brasil e mais conhecido como o Manifesto dos Pioneiros. Esse manifesto faz uma análise crítica da situação educacional brasileira nos então 43 anos de regime republicano e propõe novos paradigmas para a educação. Afirmando que os problemas escolares não deveriam mais ser resolvidos no âmbito administrativo e sim no âmbito político e social, os pioneiros partem da perspectiva de que nenhuma Nação poderá desenvolver-se sem dar prioridade à Educação. Propõem então uma campanha que possa levantar um debate crítico e com um espírito novo entre os educadores da nova geração e capaz de criar um movimento renovador da educação pública. Tal movimento teria como ponto de partida o programa de reformas proposto no Manifesto, cuja estratégia seria a concretização de uma

grande reforma realizada por etapas, mas em ritmo acelerado. Reconhecem que só o tempo poderá amadurecer a sociedade e o professor para modificar-lhes o ponto de vista.

Entendendo a Educação como um direito biológico e como um fim em si mesmo, e não apenas um meio, a definem como claramente pragmática a serviço do interesse do indivíduo, fundada em princípios de solidariedade, serviço social e cooperação, cujo trabalho maior é a formação da personalidade moral. O programa de Reconstrução Educacional no Brasil adota como seus princípios a universalização, a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade do ensino e a coeducação. Desses princípios derivam as diretrizes da primazia da escola pública — afastada, entretanto, a ideia de monopólio do Estado —, pois é a condição básica para a obrigatoriedade do ensino; a escola única como expressão do tratamento igualitário entre os indivíduos e o que significa ainda uma articulação entre os diferentes níveis do ensino, imprimir-lhes uma continuidade; e autonomia administrativa e financeira sem a qual não se pode universalizar o ensino. O grupo de educadores signatários do Manifesto requer ainda a unificação da categoria profissional, incorporando o Magistério às universidades o que equipararia todas as funções docentes (professores, mestres e catedráticos), tanto em remuneração como em trabalho. Admitem, entretanto, a necessidade social de formação de uma elite e pleiteiam que essa seja formada pelo critério de capacidade e não de poder econômico; nessa elite estaria incluído todo o professorado.

A Nova Escola é diametralmente oposta à escola tradicional verbalista e memorialista. Está pensada como um meio propiciador do intercâmbio das experiências, tendo a atividade como base dos seus trabalhos. A política educacional proposta rompe com o ensino exclusivamente livresco e dá-lhe um sentido técnico e científico, renovando radicalmente os métodos didáticos que buscam desenvolver a capacidade criadora do aluno. Caracteriza-se, sobretudo, por tornar-se uma comunidade em miniatura, centrada no fator psicológico do interesse do aluno. Funciona como formadora dos educandos e deve ser coerente com a sociedade na qual ele vai viver e lutar: tanto material como espiritualmente. Isso significa adaptação do ensino às características regionais e às demandas da comunidade local. Este novo perfil técnico-científico — Psicologia e Sociologia da Educação — implicará ainda a expansão das áreas de conhecimento e a introdução da atividade de pesquisa no nível universitário, transformando a universidade em produtora de conhecimento, além da sua função anterior de formação profissional.

Lançado (1931) e publicado (1932) o Manifesto, os então pioneiros da nova educação iniciaram uma mobilização sistemática com atividades de diferente natureza (Conferências, Simpósios, Publicações) que tinham em vista interferir nas definições constitucionais³⁸ para a educação nacional. E, de fato, são bastante significativas as conquistas dos Pioneiros da Educação Nova. A Constituição de 16 de julho de 1934 assegurou os fins democráticos da Educação — dentre eles a liberdade de cátedra — proclamado-a como dever do Estado e, portanto, obrigatória e gratuita. Atribuía à União a competência privativa de determinação de diretrizes (consubstanciada no Plano Nacional da Educação) e aos Estados a de constituir sistemas próprios. Cria os Conselhos Estaduais e o Nacional e os Fundos para a educação, além de adotar o planejamento e a racionalização da oferta dos serviços educacionais baseados em pesquisas e estudos estatísticos. O Plano Nacional da Educação amplia as conquistas dos Pioneiros prevendo a escola única, um sistema educacional completo (formado por todos os níveis de ensino) e a formação de professores em nível superior; organiza a escola secundária (destinada à faixa etária de 12 a 18 anos), que incluía serviços de orientação vocacional; e propõe uma reforma administrativa nos Departamentos de ensino, modernizando sua gestão.

O Manifesto dos Pioneiros é um divisor de águas na história da educação no Brasil. A política educacional por ele proposta serve de referência para inovações educacionais até a década de 1960, inclusive para os regimes autoritários posteriores que adotam muitas das suas indicações no âmbito da organização dos sistemas de ensino, mesmo ceifando suas aspirações democráticas e também inspira as iniciativas de inovações educacionais até a década de 1960. Entretanto, nem todos os participantes desse movimento seguiram a mesma linha de ação. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo por terem uma defesa clara da educação democrática foram alvo de acusações da Igreja Católica que os considerava comunistas, o que afastou esses líderes da atuação no âmbito governamental como havia sido na década de 1920. Lourenço Filho, por assumir uma postura mais técnica, conseguiu manter-se próximo ao poder, inclusive na assessoria a Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde durante o Estado Novo. Francisco Campos, como já foi apresentado, defendia um projeto fascista embora a favor de determinadas inovações educacionais propostas pelo movimento (particularmente as referentes a métodos didáticos), porém nos marcos do Estado autoritário.

³⁸ Constituição de 1934

2.4 O ESTADO NOVO E A EDUCAÇÃO

Embora o Estado Novo tenha sido um momento histórico de ditadura autoritária, no Brasil, as análises sobre o papel da educação, nesse período, tanto a consideram um mecanismo ideológico para sustentação do autoritarismo (HORTA, 1994), como um espaço singular, ao mesmo tempo, vinculado e distanciado da política autoritária, permitindo, inclusive, ousadas inovações (GOMES, 2000). A argumentação dessa última abordagem baseia-se em que o Ministério da Educação e Saúde - MES, na época varguista — particularmente a atuação de Gustavo Capanema —, pela sua composição política heterogênea e pela relação do ministro com os intelectuais, pôde desenvolver políticas culturais que, até certo ponto, desafiavam os interesses predominantes do Estado autoritário. Segundo a referida autora, Capanema pretendeu materializar suas pretensões na própria construção da sede do MES³⁹ que, criado para “educar e curar” o Brasil deveria ser como sua nova sede: *grande no tamanho, moderno no espírito e belo nas formas* (GOMES, 2000, p.16). Entretanto, podemos constatar que tais políticas culturais funcionaram ao largo da escola e, quando aí chegavam, foram travestidas do ufanismo patriótico, a serviço da formação cívica. Ao sistema de ensino coube *educar para a pátria*, convocação feita por Capanema logo que assumiu o MES, o que equivalia a reverenciar a terra, pela sua grandiosa natureza, e valorizar o patrimônio transmitido pelos antepassados, ou seja, a tradição, nas suas palavras:

Assim, quando dizemos que a educação ficará a serviço da Nação queremos significar que ela, longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas que formam a base ideológica da Nação, e que, por isso, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado (MES, 1937, p.21).

Tal declaração coloca de forma lapidar o papel social que a educação deveria assumir na nova ordem. Expõe claramente a função de formar a base ideológica da Nação, segundo os valores do Estado Novo. Esse Estado, que se queria genuinamente brasileiro, vai, em verdade, seguir a tendência internacional do Estado militarizado e intervencionista, normatizador da vida pública, ao qual nada escapa. Sintetiza no seu núcleo de valores as heranças do Exército e da Igreja: a disciplina, a valorização do trabalho, a ênfase no cumprimento do dever e o anseio de

³⁹ Inaugurada em 1945, atual Palácio Capanema, Rio de Janeiro

serviço à Pátria, ensinados na caserna; a religião e a sacralização da família, princípios doutrinários da Igreja. Entretanto, Horta (2010) chama a atenção de que Capanema, na verdade, adéqua-se à conjuntura, haja vista seu discurso na formatura da primeira turma de professores da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1940 (quando a derrota do totalitarismo está mais clara), já considerar a pátria como um patrimônio cultural desprovido de ideologias.

No Ministério, Capanema realizou uma Reforma administrativa, elaborou as Leis Orgânicas do Ensino, além das iniciativas no campo cultural. Acreditava, o ministro, que a organização do ensino necessitava de diretrizes nacionais e controle das suas atividades. Schwartzman (2000, p.33) compreende essas reformas como um elemento do contexto mais amplo da modernização conservadora do Estado em que novas elites substituíram as antigas e redefiniram os padrões pautando-se pela racionalidade e eficiência. Pensa esse autor, que o entendimento desse processo é importante para explicar as aparentes contradições da gestão de Capanema no Ministério como a arte moderna e ao mesmo tempo a educação moral e cívica; o estímulo ao ensino industrial convivendo com o predomínio da cultura clássica nas escolas; a abertura de espaço para os intelectuais modernistas, mas sob forte censura ideológica.

Rocha (2000) vai mais adiante, afirmando que houve, inclusive, certa conservação das conquistas do movimento renovador da década de 1920 e dos primeiros anos da década de 1930, como a afirmação da necessidade de universalização do ensino primário, a definição de critérios públicos e universalistas para a distribuição de verbas da União, além da criação do Fundo Nacional do Ensino Primário demonstrando que o Estado Novo, no referente à educação, representou uma modernização. Além disso, o referido autor procura demonstrar que em muitas ocasiões, o Estado Novo precisou estabelecer compromissos, ao invés de recorrer aos recursos de força da ordem totalitária, como foi o caso da Lei Orgânica do Ensino Primário que nunca foi promulgada por Capanema.

A Constituição Federal de 1937 proclamou o direito de todos à educação, primeiro como dever dos pais, cabendo ao Estado contribuir com os que não teriam recursos. A instância federal era incumbida das diretrizes e da fiscalização, e a estadual da criação de sistemas de ensino, podendo delegar aos municípios a escola primária destinada à alfabetização. Determinava ainda a obrigatoriedade e gratuidade desse nível de ensino no sistema público,

embora permitisse a implantação de Caixas Escolares⁴⁰ para as quais deveriam contribuir ‘aqueles que não declarassem escassez de recursos’. Assim, a Educação não era mais uma função pública (como constava na Constituição de 1934)⁴¹, cabendo ao Estado (União) normatizá-la, no sentido de sua padronização, e fiscalizá-la.

A organização da educação nacional ganhou uma estrutura dual, conforme as categoriais sociais — em oposição à Escola Única defendida pelos pioneiros da Escola Nova —, incluindo a diferenciação educativa entre gêneros. A educação moral e cívica foi a tônica dos conteúdos curriculares, o ensino religioso era obrigatório e a educação física marcou a militarização da escola, além da tentativa de organização da Juventude Brasileira, para complementar a formação escolar. O ensino primário, declarado como prioritário, teve como fim ‘modelar o ser humano’; o secundário, essencialmente humanista, estava destinado à preparação intelectual da elite; o profissional para as classes ‘menos favorecidas’; e o superior formaria os dirigentes do país. Apesar da importância dada ao ensino profissional e do governo federal ter atuado diretamente no mesmo, nem sempre esse estava vinculado ao Ministério ou às Secretarias de Educação e Saúde.

A constituição da nacionalidade foi o fim último da educação o que significava dizer que o ideal de homogeneização do Estado autoritário traduzia-se em uma educação padronizada para todo o território nacional. O próprio termo ‘nacional’, utilizado nos discursos oficiais, tinha o significado de uniformidade, em detrimento diversidade e/ou identidade das unidades federativas, como ficou explícito no episódio da queima das bandeiras estaduais⁴² e a simultânea proibição dos hinos estaduais e municipais. Para Horta (1994), tomando como base o estabelecido na Constituição do governo ditatorial de 1937, a Educação foi o meio de resposta a duas expectativas básicas: formar as elites nacionais no ideário das diretrizes políticas e morais formuladas pelo Estado Novo, dentre elas a nova identidade nacional, a brasilidade; e preparar indivíduos para a formação e ampliação da força de trabalho requerida pela industrialização do país, sendo dever das indústrias e sindicatos econômicos a criação de escola de aprendizes destinada aos filhos de seus operários para o que o Estado propunha-se a destinar subsídios. A nosso ver, essa determinação indica que a compreensão política do

⁴⁰ Segundo o Decreto nº1006/1938, as Caixas Escolares tinham como uma das suas funções a compra de livros didáticos para as crianças “necessitadas” (Art.8º)

⁴¹ Para aprofundamento do estudo sobre o direito à educação nas Constituições, consultar Menezes, 2011.

⁴² Na Esplanada do Russell, no Rio de Janeiro, logo após o golpe de novembro de 1937

Estado Novo em relação à classe trabalhadora foi a de que ser operário deveria ser uma condição hereditária.

Um dos educadores que mais contribuiu para a formulação do projeto educacional do Estado Novo, Lourenço Filho, dizia em 1939, que a educação tinha como objetivo

[...] homogeneizar a população, dando a cada nova geração o instrumento do idioma, os rudimentos da geografia e da história pátria, os elementos da arte popular e do folclore, as bases da formação cívica e moral, a fruição dos sentimentos e ideais coletivos, em que afinal o senso de unidade e de comunhão nacional repousam (in *A Defesa Nacional*, p.71 *apud* SCHWARTZMAN, 2000, p.93).

A obrigatoriedade da língua portuguesa estendia-se às escolas de estrangeiros, particularmente as das colônias de imigrantes (alemães, italianos, japoneses etc.), que usavam sua língua materna e procuravam manter seus hábitos culturais. Considerando uma ameaça à segurança nacional tudo que fosse estrangeiro, o Estado Novo reprimiu culturalmente as minorias étnicas, enquadrando suas escolas no padrão da educação nacional. Segundo Horta (1994, p.147), o Estado Novo que chega para neutralizar as lutas políticas entre os militares, a Igreja e os educadores, iniciadas na segunda metade da década de 1920, estabelece como eixos da nova política educacional: a educação como um problema nacional; a vinculação da educação com a saúde; e a ênfase na Educação Moral que tem duas vertentes: ensino religioso e ensino cívico-patriótico, podendo fundir-se em diferentes ocasiões ou propostas pedagógicas.

A educação como um problema nacional estava associada à questão da ‘segurança nacional’, requerendo, portanto, uma centralização e uma intervenção mais enfática do governo, nos sistemas de ensino e no próprio funcionamento dos mesmos. A padronização foi um procedimento básico do Estado Novo que criou uma universidade-padrão e escolas-modelo (secundárias e técnicas) para os sistemas públicos e a iniciativa privada seguirem; a Universidade do Brasil⁴³ fruto da reforma da Universidade do Rio de Janeiro e incorporação da Universidade do Distrito Federal⁴⁴ em 1939. As diretrizes do Ministério impunham conteúdos comuns para todas as instituições escolares com currículos mínimos obrigatórios, livros didáticos unificados, medidas fiscalizadas por um rígido sistema de inspeção federalizado.

⁴³ Lei nº 452, de 5 de julho de 1937.

⁴⁴ Criada por Anísio Teixeira em 1935

O currículo incorporou as ciências na disciplina Ciências Naturais que se especializavam no segundo ciclo; e a educação religiosa como disciplina obrigatória teve seu programa definido pelas autoridades religiosas. O livro didático foi objeto de regulamentação específica⁴⁵ que estabeleceu as normas de importação, produção e de sua utilização, criando uma Comissão Nacional do Livro Didático encarregada de autorizar o uso de livros para o ensino primário e secundário. A aprovação do uso do livro didático em território nacional deveria ser por unanimidade na Comissão; caso contrário, passaria a ser definição do Ministro, ouvindo o Conselho Nacional da Educação. O citado Decreto obriga o uso da língua nacional em todos os livros didáticos e faz uma série de restrições quanto aos seus conteúdos⁴⁶: pregação ideológica; ofensa ao chefe da nação, às Forças Armadas ou aos heróis nacionais; discriminação entre raças, religião e a regiões do país; oposição e luta de classes; e, quanto à família, não por em dúvida a indissolubilidade do casamento. Em verdade tais restrições aplicam-se apenas a posicionamentos contrários ao regime (óbvio!) vez que os livros didáticos propagandeiam abertamente os valores do Estado Novo. Fonseca (2011, p.76-77), estudando o ensino da História, percebe que a figura de Tiradentes veiculada nos livros didáticos representa o protótipo da nova cidadania que o Estado Novo deseja construir, pois é portador de valores como a pobreza honrada, capacidade empreendedora e espírito coletivo. Além dos livros didáticos, outra estratégia utilizada para infundir os valores da nova cidadania são os concursos de trabalhos escolares sobre eventos e datas cívicas comemorativas que eram publicados e premiados em solenidades especiais.

A vinculação da educação com a saúde foi traduzida na introdução da Educação Física nas escolas (públicas e particulares) como disciplina obrigatória e em todos os níveis e sistemas de ensino funcionava como uma instrução pré-militar. A formação de seus professores era realizada pela escola de Educação Física do Exército e depois (a partir de 1939) pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos que, embora vinculada à Universidade do Brasil, teve em sua direção sempre militares. Inicialmente em nível técnico-profissional, o currículo⁴⁷ para a formação de professores de Educação Física previa quatro tipos de profissionais: o instrutor de ginástica para atuar nas escolas primárias; o professor de educação física e para atuar no ensino secundário e Normal, o técnico massagista e / ou desportista cuja atuação é

⁴⁵ Decreto nº1.006 de 30 de dezembro de 1938

⁴⁶ Ver Artigo 20.

⁴⁷ Decreto estadual nº 12.363, de 1º de julho de 1942

essencialmente voltada para os desportos. Além desses, especializavam-se médicos que tanto poderiam atuar no ensino como nos desportos.

A Educação Moral e Cívica foi a que melhor veiculou a doutrina do autoritarismo, pois os conceitos de Pátria e Raça, e a ideia do aperfeiçoamento físico, moral e intelectual da raça foram os elementos nucleares dessa educação. Apesar de não ter sido incorporada ao currículo como uma disciplina, seus conteúdos estavam presentes no ensino da História e da Geografia, e era a finalidade explícita da organização de Juventude Brasileira. Além disso, a legislação do ensino, no período, introduziu o Canto Orfeônico como uma forma de desenvolver um sentimento de nacionalidade, difundindo nas escolas de todo o país a obrigatoriedade de entoação dos hinos⁴⁸ e canções folclóricas e regionais.

Para Villa-Lobos, o caráter cívico-disciplinador do canto coletivo adquiria toda a sua importância através do ensino do canto orfeônico nas escolas: *O ensino e a prática do canto orfeônico nas escolas impõem-se como uma solução lógica, não só à formação de uma consciência musical, mas também como um fator de civismo e disciplina coletiva* (VILLA-LOBOS, 1941, p.21-22, apud HORTA, 2010, p.64).

A escola, assim como os sistemas educativos tornaram-se, pela sua capilaridade, os articuladores da sociedade civil, veiculando as críticas ao liberalismo, ao comunismo e também a exaltação da nacionalidade, traduzida no culto aos heróis nacionais, na valorização da cultura cívica e física, e no enaltecimento do trabalho. Consequentemente, os professores seriam os doutrinadores indispensáveis a este Estado que se instalou ditatorialmente e que buscou uma legitimação; foram literalmente convocados, por Getúlio Vargas, ao “apostolado cívico” para infundir o amor à pátria e o respeito às tradições a todas as crianças e jovens do Brasil.

Capanema inicia o processo de reforma do ensino, em 1936, com a distribuição de um questionário para diferentes segmentos sociais (professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes e políticos) e para as secretarias estaduais de educação, o que deveria servir como subsídios para a elaboração do Plano Nacional da Educação - PNE. A seu ver, o ordenamento da educação deveria seguir uma lógica jurídica com um Código Nacional (o PNE) do qual derivariam as Leis Orgânicas do Ensino e um Plano Quinquenal. Investigando a presença dos Pioneiros neste debate, Rocha (2000) estranha que nos arquivos de Capanema⁴⁹

⁴⁸ Hino Nacional, à Independência, à República, à Bandeira, às Forças Armadas etc.

⁴⁹ Centro de Pesquisa e Documentação de História – CPDOC da Fundação Getúlio Vargas – FGV / Rio de Janeiro

só exista um documento registrando essa participação e supõe que a Associação Brasileira de Educadores - ABE estivesse, em 1936, passando por uma crise de identidade em que o discurso liberal dos renovadores já não conseguia mais se contrapor ao pensamento autoritário corporativo, por exemplo, no que concerne à definição de cidadania ou de unidade nacional.

Em consequência, os ideais liberais e democráticos formulados no Manifesto dos Pioneiros não eram mais hegemônicos dentro da referida associação⁵⁰. Concretamente, a eficiência técnica da gestão educacional com a criação nas unidades da federação de delegacia regionais do MES, vinculadas ao Departamento Nacional de Educação, que garantiriam o apoio técnico aos Estados e a própria criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP inspiraram a confiança e a esperança de alguns educadores na modernização da educação, a exemplo de Lourenço Filho. Sem dúvida, um olhar mais atento para as finalidades do INEP definidas no momento da sua criação, pode perceber seu caráter de modernização. Ao INEP foram dadas as competências de organização de documentação histórica; pesquisas sobre métodos, organização, seleção de pessoal e também sobre a psicologia aplicada à educação; assistência técnica aos municípios e estados no sentido de solucionar seus problemas pedagógicos; além de intercâmbio com outros países e da divulgação dos seus estudos⁵¹.

As principais mudanças do ensino secundário já haviam sido realizadas por Francisco Campos na reforma de 1931, com sete anos de ensino divididos em dois ciclos: o fundamental, com cinco anos e o complementar, com dois anos, de caráter propedêutico à carreira universitária. A reforma de 1942 fortaleceu este nível de ensino como a principal instituição educacional destinada a uma nova elite para o país. Essa reforma dividiu o ensino secundário em ginásio (quatro anos) e um segundo ciclo de três anos com opção entre o ouclássico ou o científico. Capanema realiza ainda, em 1941, a I Conferencia Nacional de Educação na qual participaram representantes dos estados e técnicos do Ministério para discutir as atribuições e ajuda mútua das instâncias governamentais no ensino de todo o país e a organização da Juventude Brasileira que, na sua fala de abertura, o Ministro definia nos seguintes termos:

A ‘Juventude Brasileira’ organizar-se-á nas escolas, como uma corporação unitária, nacional do feitio do Exército, da Marinha de Guerra, da Igreja católica ou de qualquer outra organização desta natureza; é uma corporação formada por jovens dos estabelecimentos de ensino primário, secundário,

⁵⁰ O autor chama a atenção para as conferências de Fernando Azevedo no final de 1936 que mudavam a tônica da entidade.

⁵¹ A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos teve seu primeiro número publicado em 1944.

normal e profissional, com o objetivo de manter o culto constante à pátria (Arquivo Capanema. Notas, Pasta IV, p.725-9 *apud* HORTA, 2000, p.161).

Horta (2000, p.161) ressalta que a matrícula na escola foi associada à inscrição na Juventude Brasileira o que a tornava obrigatória, sem, entretanto, proibir outros tipos de participação das crianças e dos jovens em outras agremiações fora da escola (igrejas, clubes esportivos, escotismo etc.) na tentativa de diferenciar essa organização das suas congêneres dos países totalitários, porém, a Juventude Brasileira não conseguiu ser organizada em todo o país. Na visão do referido autor, as únicas conseqüências práticas da I Conferência foram a criação, em novembro de 1942, do Fundo Nacional do Ensino Primário e a celebração (entre a União e os estados da Federação) do Convenio Nacional do Ensino Primário.

Mesmo considerando as reflexões de Rocha (2000) e levando em conta as oscilações dos posicionamentos políticos de Capanema levantados por Horta (2010) parece-nos evidente a natureza autoritária da educação no Estado Novo, nos seus traços mais marcantes que são a padronização, a uniformidade e a mobilização (especialmente pela via do canto orfeônico) constante de massas, no sentido de formação de um coletivo que não permitisse a existência de individualidades e muito menos de singularidades. A relação entre a Democracia e a Educação, questão ainda central nos estudos das políticas educacionais, tem importância ímpar no momento histórico do Estado Novo, sobretudo porque o Estado autoritário encontrou argumento convincente na decadência do modelo democrático-liberal, de fato, corrupto e clientelista. A bandeira da “República inconclusa”, que animou os movimentos sociais da década de 1920 e resultou na chamada Revolução de 1930, foi retomada com novo vigor pelo Estado Novo ante a insatisfação geral com a desmoralização dos ícones democráticos: o parlamento, o voto, os direitos sociais. A Educação assume novamente — como em 1930 — grande destaque político e posição privilegiada como mecanismo de legitimação do Estado. Buscou-se a expansão da oferta do ensino, deu-se ênfase à educação profissional, investiu-se claramente no Ensino Normal, conclamando-se, inclusive, o professorado ao “apostolado cívico”. Contudo, o Estado Novo não conseguiu superar a tradição jesuítica de um ensino literário e elitista. Temos, assim, na educação brasileira, uma trajetória histórica marcada pelo elitismo que nasceu com uma mentalidade humanista e retórica, e apesar das tentativas de rompimento para uma abordagem mais científica, seja pelo positivismo, seja pelo pragmatismo da Escola Nova, não se consolidou como uma educação formadora nem para as elites nem para as massas populares.

3 O IDEÁRIO DE ISAÍAS ALVES DE ALMEIDA

*[...] porque a sua palavra experimentada e sábia
vale por muitas lições e ascende a fé dos educadores
nos desígnios da Pátria.
Diário de Notícias (18.09.1942)*

Isaías Alves de Almeida (1888-1968) é um dos representantes do pensamento autoritário na história da educação brasileira e faz parte de uma geração que trabalhou propondo valores para a formação de uma identidade nacional, na segunda República brasileira (1930 a 1945), em um contexto internacional de hegemonia do nazi-fascismo. Bacharel em Direito, sempre foi um educador e, já em sua adolescência, organizou grêmios cívicos e literários, exercendo mais tarde a direção da escola particular⁵² pertencente à sua família. Preocupado com questões de filosofia e política educacional, escreveu para jornais e defendeu uma tese no I Congresso Brasileiro de Estudantes em prol da criação do nível superior (com o ensino científico e cultural) para formação de professores. Foi vinculado ao movimento Integralista, chegando a participar da direção nacional (a Câmara dos 40) com o qual rompeu por ocasião da tentativa de golpe em 1938.

Dedicou-se à psicologia educacional — conhecimento de vanguarda à sua época —, especializando-se em tecnologias da aferição da aprendizagem e avaliação do comportamento. Desenvolveu pesquisas sobre o crescimento e desenvolvimento da linguagem, formação da personalidade e a socialização de crianças, e aplicou esses conhecimentos na rede pública durante sua gestão como secretário. Sua produção teórica está inteiramente voltada para a Educação e é no bojo da discussão sobre a função social da Educação que apresenta suas concepções de vida, de mundo e seu projeto político para o Brasil. Foi um pensador sem ortodoxias: construiu uma forma própria de pensar em meio aos debates de sua época, e apresentava a si mesmo como um ‘evangelizador cívico’, um pregador da educação cívica e moral, em perfeita consonância com a ideologia autoritária do seu momento histórico.

Aderiu à concepção de nacionalidade, secundada pela noção brasilidade que considerava o eixo para a Reconstrução Nacional, incorporando às suas concepções teóricas e à sua prática educacional, a doutrina do Estado Novo. Na sua atuação política no âmbito da Educação, elegeu como foco a valorização do professorado e, quando Secretário de Educação e Saúde,

⁵² Colégio Ypiranga

na Bahia (1938-1942), prestigiou os inclusive sendo-lhe facilitado, ao máximo, o acesso ao gabinete do Secretário e os inquéritos educacionais (queixas e denúncias) eram supervisionados pessoalmente pelo mesmo. A figura do professor passou a representar um status social invejável e, em algumas circunstâncias, principalmente em regiões do interior do estado, foi investida de autoridade política.

3.1 SUA PRODUÇÃO TEÓRICA

Sua produção teórica, engrossando as fileiras autoritaristas, ocupa-se de duas temáticas principais: técnicas e métodos pedagógicos, e política educacional em que insiste no combate ao analfabetismo, no ensino profissionalizante e na valorização do professor, defendendo particularmente sua formação em nível superior. Dentre os trabalhos de Isaías Alves, a maioria constitui-se de artigos de jornais ou periódicos, conferências pronunciadas em eventos solenes e em cursos que ministrou para o professorado, alguns organizados em coletâneas. Publica seus estudos, sempre motivado em apontar os erros, tanto da filosofia como da prática da educação nacional polemizando e criticando as práticas e as teorias da Escola Nova. Tem também o objetivo de tornar pública a atuação da Secretaria de Educação no sentido de divulgar e difundir os valores do Estado Novo. Faz parte do campo ideológico da direita que combatia o liberalismo contrapondo o autoritarismo como solução

Em 1937, antes de assumir a Secretaria da educação e Saúde, publica *Técnica e Política Educacional*, uma coletânea de textos que o autor chama de “coordenação de trabalhos” organizada em dez capítulos sobre temáticas variadas. O primeiro texto é de 1933 (Técnicos e Educadores) e os demais elaborados em 1936. Nesse trabalho, ele propõe as diretrizes e as medidas concretas para a educação nacional, destacando especialmente o Ensino Militar, o Ensino Normal e Ensino Rural. A motivação dessa obra foi apontar os erros, tanto da filosofia, como da ação prática da educação nacional que estaria contaminada pelas “doutrinas bolchevizes e métodos excessivamente individualistas”. Esperava contribuir para chamar a atenção dos grandes problemas da educação nacional que, ao ser ver, estavam sendo obnubilados pelo entusiasmo geral em relação a modismos pedagógicos (referindo-se à Escola Nova). Aponta como tais problemas: a alfabetização das massas (nas quais estão incluídas principalmente as das zonas rurais), educação profissional (qualificação do operariado) e a assimilação dos imigrantes que deveriam ser o eixo da Política Educacional cuja finalidade

seria “o saneamento da raça e o desenvolvimento da sua capacidade produtiva”. Apesar de adotar a máxima nazista “saneamento da raça”, não defende a posição eugênica de embranquecimento da população brasileira; opta pela mestiçagem como a autêntica raça brasileira: a mistura do índio, do europeu e do africano.

Enquanto pesquisador dedicou-se à Psicologia Experimental e mais particularmente à adaptação e tradução de testes voltados para medidas de inteligência, desenvolvimento da personalidade e avaliação do aproveitamento do aluno. Sua principal obra, nessa área, é *Os Testes e a Reorganização Escolar*⁵³, um trabalho de apresentação de testes mental (medição da inteligência – QI) e pedagógicos, em que pretende estimular os professores para a sua utilização na organização escolar. Prefaciada por Anísio Teixeira, a discussão dos prós e contras dos testes psicológicos, ganha corpo nessa obra. Tal especialização em Psicologia Experimental é a que lhe autoriza a formular uma série de propostas de intervenção no sistema de ensino, utilizando os testes para diagnósticos da aprendizagem. Os testes são, para o autor, um instrumento de gestão, que tanto incidem na organização das classes como no atendimento individual às crianças. Isaías Alves acreditava que as classes homogêneas facilitariam o trabalho do professor e melhorariam o rendimento do aluno, pois, segundo o autor, a adequação do nível de inteligência ao processo de aprendizagem despertaria maior interesse do aluno, evitando a indisciplina, contribuindo para a melhoria na qualidade da educação e diminuindo o fracasso escolar. Assim, o autor traduz o ideal autoritarista de uniformidade na organização escolar.

Como o espírito da produção teórica de Isaías Alves, conforme sua própria apresentação, é muito mais “técnico” do que teórico, preocupando-se muito mais em propor e estabelecer diretrizes políticas para a educação do que em formular teorias pedagógicas, utiliza como referência experiências de diferentes países, tais como os Estados Unidos, a Alemanha, a França, o Japão, a Rússia e a Argentina. Dos Estados Unidos Isaías Alves tinha conhecimento direto, pois foi onde se pós-graduou em Psicologia Experimental; a Argentina conheceu por ocasião de Congressos e visitas. Dos demais países, Isaías Alves possuía conhecimento com base em revistas técnicas e notícias da imprensa em geral, da qual fazia leitura sistemática colecionando reportagens. Por isso, impõe aos seus trabalhos um estilo de debate entre as diferentes correntes de pensamento pedagógico e, particularmente, com a Escola Nova.

⁵³ Escrita em 1926, editada inicialmente em 1930 e depois em 1934

Em quase todos os seus escritos, a lógica expositiva inicia-se com um diagnóstico do Brasil, seguido de um estudo comparativo das experiências internacionais para, com base nisso, formular propostas gerais e específicas para a educação no Brasil e na Bahia, com seus respectivos mecanismos de consecução. Essa experiência está descrita principalmente na publicação *Problemas de Educação*⁵⁴ que contem os artigos publicados em jornais durante a sua estadia em Nova York e dois discursos. O autor nessa obra demonstra claramente a influência americana, não só no que diz respeito à organização educativa, como à cultura americana (pragmática) de uma maneira geral. Isaías inicia assim uma incursão crítica na questão educacional no Brasil, inspirado pela Revolução de 1930 que acena com a perspectiva de estabelecimento de uma nova ordem social, política e econômica. Vê-se nitidamente que Isaías Alves está falando ‘de fora’ do governo, mas esperançoso e buscando contribuir com os projetos “revolucionários”. Já aqui se destacam o que serão seus temas recorrentes: o combate ao analfabetismo, o ensino profissionalizante e a valorização do professor.

A obra que parecer ser de maior fôlego do autor e que está intimamente ligada à sua militância política como defensor do Estado Novo, é *Estudos Objetivos de Educação*⁵⁵, na qual aborda aspectos mais gerais da Educação, tais como, os filosóficos, os psicológicos, os políticos e os sociais, e ainda dedica dois capítulos à questão da gestão e do financiamento da educação. Embora seus estudos elaborem muito mais uma crítica à situação brasileira do que teorizações, como já foi dito, sua crítica vai além da defesa de posições, mantendo-se sempre propositiva. O ponto de partida de suas reflexões é a crise da civilização, como bem ilustra a afirmação *A Humanidade presente não sabe para onde vai*, com a qual abre seu Prefácio. Apresenta as ideologias em conflito no seu momento histórico (nazi-fascismo e comunismo) e a ameaça que representam para a Democracia. Lamenta, escatologicamente, a quebra de todas as tradições e enfatiza o papel que a Educação pode ter na reconstrução dos caminhos da humanidade. Ao contrário do que se possa pensar, Isaías Alves não tem uma concepção salvacionista nem da educação nem da escola, mas atribui um papel fundamental para a Educação na reconstrução nacional. Propugna por uma educação essencialmente brasileira que, embora possa aproveitar-se das experiências dos outros países, não deve imitá-los. Defende que a melhor educação para o Brasil é aquela adaptada às suas necessidades e condições. Tem, contudo um ideal, um conjunto de valores para a Educação brasileira: pacífica, corajosa, heróica, pragmática perante as riquezas do nosso país e idealista perante

⁵⁴ Publicada em 1931

⁵⁵ Editada inicialmente em 1936 e em segunda edição, em 1941

nossos valores espirituais. Já aqui ele começa a desenhar seu conceito de brasilidade: a mestiçagem, *a poesia mística de três raças profundamente sentimentais*.

De toda sua produção teórica, cabe destaque a coletânea *Educação e Brasilidade: idéias forças do Estado Novo* que concentra as conferências realizadas durante os anos de 1938 e 39, cuja ênfase é o professorado, considerado seu principal ouvinte. Registra que o objetivo é despertar a consciência coletiva para disciplinar as vontades e, sobretudo, esclarecer a importância do Estado Novo para a mudança que o Brasil precisava naquele momento histórico, pois acreditava que *As idéias tornam-se forças quando alcançam as camadas médias da sociedade, e chegam a esclarecer os rumos da vida humilde dos construtores anônimos da Pátria* (p.6). Além do professorado, Isaías Alves considera a classe média como ouvinte privilegiado, que, ao final é o cerne do seu Projeto Brasil: um país de classe média e intelectualizada. Isaías Alves dedicou-se também a biografar educadores baianos com projeção nacional, além de escrever um romance autobiográfico.

3.2 ANTILIBERALISMO E AUTORITARISMO

A doutrina cristã e católica é uma referência constante nas suas concepções filosóficas, mas também percorre as idéias positivistas, sem ser propriamente um comteano; respeita e defende o humanismo clássico e define-se como antiliberal. O sentido da vida, para ele, estava em servir: *a vida é uma dádiva de Deus e seu sentido ontológico é servi-lo*. Noções de objetividade, fundamentada na experimentação, de homogeneidade e ainda de progressão evolutiva ou mesmo o exemplar “Ordem e Progresso”, do catecismo positivista, são pilares das suas formulações tanto políticas como pedagógicas. Do ideário cristão, adota a visão dicotômica do ser humano, formado por matéria e espírito que se debatem ao longo da existência. Os indivíduos são singulares e diferenciam-se pelas suas tendências inatas, principalmente, por seu temperamento e por sua inteligência e só a alma é igualmente imortal para todos. Em termos de gênero, aponta a mulher como ícone do sentimento e reserva moral de uma Nação, e atribui ao homem a reflexão e a racionalidade. O desenvolvimento do ser humano deveria ter um sentido de aperfeiçoamento da espiritualidade e da própria condição humana, realizando-se em diversas fases da vida, com um sentido evolutivo, tendo cada fase seus significados específicos.

Na infância é quando todo o Ser se forma e por isso, esse é um período decisivo para a vida, em que se definem os traumas ou a felicidade. Reconhecendo o lugar central da criança na pauta de discussão das teorias pedagógicas (levando em conta os postulados de Rousseau), Isaías Alves qualifica a criança como *a expressão mística da humanidade* e propõe que a infância seja estendida além da faixa etária dos 12 anos, um período para formar hábitos, “os bons hábitos”, e enraizar a vida adulta. Na juventude, deposita a esperança da construção de uma nova ordem social. Para ele, os jovens são os desbravadores e esse é o momento da vida em que se deve fortalecer os músculos e disciplinar as almas. A formação moral da juventude deveria constituir-se em hábitos de desprendimento e sacrifício. Diz que a decisão da alma, a energia dos músculos e a clareza da inteligência são a base da ordem moral e política das democracias, que devem ser fincadas na juventude. Há, na obra de Isaías Alves, uma deferência especial à juventude, sempre convocada para a Reconstrução Nacional. Já a vida adulta é o momento da maturidade, do trabalho sistematizado, do raciocínio, da formação e disciplinamento da família, do pensamento que orienta e que lidera.

Da mesma forma que a maior parte dos defensores do Estado Novo, Isaías Alves critica com veemência o regime democrático-liberal. Compreende a Democracia vigente como um sistema político ineficiente, incapaz de fazer progredir a humanidade e mesmo injusto. Aponta a emergência dos movimentos nazi-fascistas e dos movimentos comunistas como uma ameaça aos regimes democráticos e, portanto, impõe-se a necessidade de defesa da democracia, por um governo forte. Para Isaías Alves,

A Democracia é um sistema político de extraordinária sensibilidade e extrema facilidade de desmoralização. [...] A democracia é o regimen mais sensível a esses movimentos inesperados pois está na sua própria natureza não dirigir e controlar as atividades dos cidadãos. Póde-se falar e pensar como aprouver a cada um; aceitar ou não a idéia de pátria; ter ou não a veneração a uma bandeira.

Mas é esse o erro, porque a democracia só subsiste quando os símbolos da nacionalidade têm sido para todos, e quando o povo é uma unidade de sentimento ainda que não seja uma unidade de pensamento (ALVES, 1941, p.82-83).

A crítica à democracia liberal, como um regime fraco e fracassado na história da humanidade, está apoiada na interpretação das experiências democráticas no mundo e principalmente no Brasil, assim como as formulam os autoritaristas da sua época. Para Isaías Alves, o liberalismo é o regime da possibilidade da escravidão dos fracos pelos fortes, dos pobres pelos ricos e, no Brasil, foi feito com a política coronelista no interior dos estados e com a política “profissional” na capital. Denuncia que o sufrágio universal, no Brasil, foi, em verdade, uma

fraude. Desde as eleições ‘a bico de pena’ nos currais eleitorais do interior do Brasil, até as urnas raptadas e adulteradas na cidade, aprofundando a prática do clientelismo e da corrupção, o Brasil viveu, até então, uma farsa democrática.

Para Isaías Alves, o Parlamento Nacional espolia ao invés de contribuir para a Pátria, os políticos profissionais, como denomina os parlamentares, atuam apenas em função dos seus interesses pessoais de poder e conclui, então, que as gerações educadas no liberalismo não são capazes de realizar uma obra de coesão nacional. Assim, quem legisla no país são políticos corruptos, senadores que nunca foram eleitos, mas irregularmente reconhecidos, e que destroem o país, entregando riquezas, como fazendas de cacau e de café a companhias estrangeiras, permitindo a subordinação dos portos aos sindicatos estrangeiros, dos bancos aos banqueiros estrangeiros, transformando *a nossa nacionalidade em simples satélite das forças econômicas dos grandes centros mundiais*. (ALVES, 1939, p.114)

Além disso, incorpora à sua crítica “os prejuízos” que os debates políticos entre integralistas e comunistas causam à moral, tendo em vista que ambos não admitem a religião e desqualificam o “sagrado respeito” à família. Para ele, o regime no qual não há disciplina, é um regime de escravidão, pois só pode haver liberdade onde há ordem e disciplina. O policiamento e a disciplina social são funções coletivas, do mesmo modo que a riqueza econômica é o fruto dos esforços congregados, não sendo o trabalho do governo mais do que administração e fomento da riqueza coletiva. (ALVES, 1939, p.142)

O Brasil é visto como um país formado por três raças mas nenhuma delas pode dar identidade ao país, pois não tiveram um sentido nacional para a sua existência. Pensa Isaías Alves que o Brasil tem uma conformação muito especial e que, portanto, deve criar um modelo próprio de sociedade e Nação, sem copiar exemplos e / ou modelos estrangeiros, que não se adequam nem às nossas tradições, nem ao momento histórico em que vive. Seria esse, então, o propósito da Reconstrução Nacional: o Brasil precisa de progresso econômico, ordem social e sentimento de Nação. Urge a construção de uma nacionalidade. Há de se fazer a passagem entre a Pátria romântica da quadra liberal, que já se foi, e a Pátria robusta e organizada, que a nova alma política está construindo, para torná-la uma potência e apontar, ao Brasil, o rumo dos seus grandes destinos, cuja base fundamental é a Tradição, sua lei incontestável.

Para Isaías Alves, o Brasil encontrava-se em total atraso político, econômico, social e antropológico e a República, por construir-se. Na sua análise afirma que os imigrantes

estrangeiros adiantam-se nas suas colônias no trabalho e na educação dos seus, repetindo o Império, sem sentido algum de nacionalidade. Até então, as correntes de pensamento liberais e ditas democráticas preocupam-se com suas respectivas ideologias sem um sentido de unidade nacional e até apregoam a dissolução das fronteiras. A República brasileira nasceu de um caos em 1891, que foi agravado pelos erros e vacilação de 1934, mas agora surge o Estado Novo, com liberdade, ordem e disciplina.

Do ponto de vista econômico, Isaías Alves vê um Brasil atrasado, com uma industrialização incipiente, e as iniciativas existentes de progresso em mãos de imigrantes estrangeiros que ameaçavam a brasilidade. O Brasil possuiria muitas riquezas naturais, imensos terrenos devolutos e, portanto, a principal missão seria a ocupação do território que poderá ser feita por meio da distribuição de terras a colonos nacionais, inclusive a Universidades. Tinha-se, portanto, um país marcado por desigualdades originadas do atraso econômico, por injustiças e particularmente pela desordem atribuída a certo tipo de *laissez-faire* advindo do fato de que todos querem importar modelos estrangeiros. Há uma queixa contra as elites: em outros países a elite explorou as classes inferiores, mas cultivou as artes e as letras, aqui a “massa ignorante deprimiu a todos, como geleiro enregela o ar do vale que percorre” (ALVES, 1937, p.41).

Isaías Alves elabora, então, um conceito de Democracia, que se distancia das suas origens históricas e não obedece nem ao modelo liberal norte-americano, nem ao modelo revolucionário francês. Defende abertamente um regime forte dirigido por uma elite intelectualizada, que torne a Democracia voltada para o que ele considera o bem comum, que não implica igualdades, mas um tratamento diferenciado dos indivíduos, conforme capacidades e mérito de cada qual, secundado pelo sentido de engrandecimento à Pátria. Este pressuposto, comum para toda a humanidade, será reforçado pelo reconhecimento das peculiaridades brasileiras.

Apresenta o Estado Novo como uma necessidade para o Brasil equiparar-se às nações desenvolvidas, o que implica “o direito a trabalhar sem haver quem tenha o direito de atrapalhar” (ALVES, 1939, p.78), em uma referência clara às greves operárias. O Estado Novo significa firmar valores como a hierarquia, que se traduz na obediência à autoridade; a religiosidade, cuja responsabilidade é da família; e o legalismo, que é a referência de respeitabilidade do Estado. O Estado será um coordenador das organizações sociais dentro dos quadros tradicionais de elevação da disciplina dos grupos humanos e sua responsabilidade com a educação é o controle dos serviços educacionais. A família, detentora da tradição da

sociedade, é uma das bases desta nova ordem e estreita colaboradora do Estado, que não quererá substituí-la, principalmente no que concerne às suas funções educativas, como a preponderância na educação religiosa. O Estado Novo é, para Isaías Alves,

[...] regimen de autoridade, de ordem, de responsabilidade e pundonor, em que os homens não apelam somente para os direitos e regalias, mas adquirem a noção profunda do dever, e cumprem, conscientemente, as suas obrigações para com a sociedade, para com a Pátria, para com as crianças, para com os operários, para com os pobres e impaludados lavradores, que constituem a fonte primeira das nossas riquezas econômicas e que viveram sempre abandonados às margens dos nossos rios, sem conforto material, sem esclarecimento para a inteligência, e até sem alívio para as dores da alma, por falta de padres suficientes que lhes levem a palavra da caridade cristã (ALVES, 1939, p.117-118).

Insiste que o Estado Novo tem como principal missão firmar a unidade nacional e garantir a integridade territorial do Brasil, tornando-o uma nação forte e respeitada pelas outras nações, em vez de um conjunto de retalhos estaduais. (ALVES, 1939, p.10-11), Propugna, portanto, por uma centralização do poder político, em detrimento das regionalidades, em perfeita consonância com o discurso oficial de Getúlio Vargas. Isaías Alves considera o Estado Novo uma segunda etapa do Estado brasileiro constituído em 1930, momento em que se estabeleceu a unidade nacional, ou seja, a centralização. Com base na ordem e na disciplina, o Estado Novo instalará uma nova democracia, voltada para o bem comum, traduzido no sentimento de Pátria, que deve ser infundido na população, afirmando a fé e os valores cristãos, redignificando a família.

Dentre as medidas que o Estado Novo tomou, são salientadas as econômicas que possibilitam reduzir as diferenças entre ricos e pobres e, assim, acabar com a “luta de classes” no Brasil. O cooperativismo é um exemplo do que estava sendo estimulado em todo o país, proporcionando um grande impulso na economia rural. O disciplinamento das estradas de ferro também vinha permitindo o aumento do volume e da circulação da produção agrícola. Isaías Alves procura demonstrar que essas medidas fundamentam-se na tradição brasileira, pois considera que no Brasil já existe uma tradição cultural de solidariedade e espírito associativo que pode ser percebida nas relações de vizinhança, tanto em bairros urbanos como em comunidades rurais, pela prática do ‘adjutório’. Isso leva a crer que o espírito associativo, tão importante para o progresso da humanidade, é uma das características brasileiras que poderá impulsionar o progresso, organizando economicamente o país na base do cooperativismo, por exemplo.

Conjuntamente a essas medidas, o Estado Novo tem criado o espírito de empreendimento e diminuindo a tendência ao emprego público, reeducando o povo brasileiro no sentido do dever e do sacrifício para com o progresso da Pátria. Busca a afirmação da idéia de justiça com critério seletivo, dando oportunidade a todos os jovens de superior capacidade intelectual; a adaptação do homem ao ambiente — saneamento, alimentação, higiene, educação física; o sentimento de nobreza do trabalho manual, aviltado pela herança da escravidão; o desenvolvimento da cultura científica, literária e artística. E nessa ordem social, são bandeiras para a formação da cidadania: o conhecimento das condições sociais e econômicas do país, seus problemas e respectivas soluções; o fortalecimento da idéia de serviço, do esforço pelo bem coletivo, considerando-se o conforto apenas um recurso para realização de maior esforço e do dever militar.

O Estado Novo é um governo forte, capaz de limitar a expansão do materialismo ateu e alcançar, na paz, a *cristianização do pavilhão republicano*.

O sentido disciplinador do Estado Novo, criado para reerguer o Brasil e torná-lo uma potência mundial pelo aproveitamento de todas as suas energias econômicas, sociais, morais e espirituais, deve ser reiteradamente apresentado à consciência coletiva, para que as forças do mal, que irradiam seu pensamento dissolvente na obscuridade da propaganda clandestina, encontrem na infatigável campanha do bem, no ininterrupto chamamento da alma à defesa das mais puras tradições e ao serviço da construção nacional, a neutralização de sua obra demolidora (ALVES, 1939, p.195).

A situação do imigrante é colocada como uma questão de defesa nacional, pois há a negativa de incorporação da nossa língua nas suas escolas e a manutenção de seus usos e seus costumes, o que, para Isaías Alves, ameaça a integridade da cultura nacional. Diferentemente dos Estados Unidos, onde os imigrantes assumiram a cultura americana, adotando lemas do tipo ‘Deus salve a América’, no Brasil, ele aponta que os imigrantes estão assumindo uma aberta superioridade em todos os níveis da vida (urbano, industrial, educacional, sanitário), o que humilha e deixa um complexo de inferioridade nas populações nacionais, persistindo cada vez mais a cultura de que ‘o que é estrangeiro é sempre o melhor’. Assim se pronuncia Isaías Alves:

Além disso, as colônias que aqui prosperaram conservam seus ideais e ofendem a toda hora os brios nacionais. São conhecidas as atitudes italianas em São Paulo. Do Rio Grande do Sul já referi um singular ridículo a nosso país, em cantos de tiro de guerra:
“Amor febril, pelo Brasil
Halt’s mau sei still,
Meu coração é alemão”(ALVES, 1931, p.178-179).

Transformar um Brasil pobre, vilipendiado, enfraquecido pela invasão de idéias, gentes e ideologias estrangeiras, em uma Nação cristã, de classe média, governada por uma meritocracia e liderando economicamente a América Latina é o ideal cívico de Isaías Alves a serviço do qual coloca a sua proposta pedagógica.

3.3 MERITOCRACIA

O indivíduo é uma partícula e só se torna uma individualidade quando é significativo na vida moral e econômica da humanidade, da nação, da sociedade. É através da inserção social, que o ser humano se realiza e apenas quando está socialmente integrado (via educação, trabalho e profissão) é que se transforma em servo de Deus e cidadão, com direitos e deveres. Portanto, no pensamento de Isaías, a educação é o mecanismo de socialização por excelência e deve adequar-se não só às condições sociopolíticas do país, como às condições peculiares de cada indivíduo.

Parte do princípio que cada indivíduo tem um tipo psicológico, um determinado grau de inteligência, qualidades de caráter, tendências vocacionais e capacidade de resistência física; essas condições devem ser levadas em conta no serviço que o cidadão deve prestar à pátria e, principalmente, para a adequação de sua educação. A elite dirigente de uma Nação deve ser formada, sobretudo, por homens de talentos e alta capacidade intelectual, além de grande força moral. A família é a base da Nação, que está acima do indivíduo. A ordem e a disciplina fundamentam a vida social e são funções coletivas, não só do governo.

Sua defesa da meritocracia baseia-se na compreensão de que a lei da vida é a lei da diferença e não da igualdade; que a igualdade é apenas o tratamento das pessoas perante o Direito e tudo mais é diferente. Busca então definir o que é o mérito. Segundo ele, todo ser humano tem talentos e vocações inatas e nasce com determinado potencial intelectual. O mérito pessoal, substanciado na inteligência, no talento e na força moral, justifica a diferenciação entre os indivíduos. A inteligência e o talento, como características inatas ao indivíduo, podem apenas ser exercitadas ao longo da vida. Não se cria inteligência nem talentos, os indivíduos já os trazem desde o nascimento, mas precisam de oportunidades para expressá-los. A força moral, ao contrário, deve ser construída por meio da educação em valores, pela família e pela escola, e constitui-se principalmente na formação de hábitos virtuosos. O mérito pessoal, assim

constituído, é, portanto, o único fundamento justo para a diferenciação social. Todas as demais desigualdades (econômicas, sociais e raciais) devem ser superadas e essa é uma atribuição do governo.

Acredita Isaías Alves que senso de justiça é tratar a cada um conforme seus méritos e, portanto, a ordem social deverá fundamentar-se no tratamento desigual dos cidadãos, já que nascem com capacidades diferenciadas. Com esse pressuposto, propõe um novo modelo democrático “verdadeiramente justo” baseado na ordem e na preservação de forças que conduzam ao progresso. Todos os cidadãos trabalharão pela Nação conforme suas possibilidades de mérito e talento; não se deve exigir demasiado daqueles de menor capacidade, nem desperdiçar talentos em função das condições sociais ou preconceitos raciais.

Para Isaías Alves, a multidão não tem a mesma capacidade de critério que os homens iniciados na filosofia. As propostas ideológicas que apregoavam a igualdade só levariam o país ao caos. As elites precisariam reagir contra esse abastardamento que os racionalistas pretendiam impor ao país, abrindo aos jovens de talento as oportunidades de ascensão social, evitando criar os revoltados pelas injustiças sociais, que propagam a dissolução da Nação como um recurso para o próprio reajustamento. Diz Isaías que

Não é possível governar sem o talento, sem alta capacidade de perceber as necessidades sociais do povo e de conceber as resoluções dos graves problemas de sua satisfação. Por isso, a sociedade, por seu governo, quando não por suas instituições filantrópicas, está no dever de procurar e descobrir os espíritos superiores da infância e da juventude a fim de abrir-lhes mais vantajosas oportunidades, tornando-lhe o ambiente mais propício (ALVES, 1937, p. 52).

A juventude é eleita como a grande força moral da pátria e merecerá uma formação especial, seja no Exército, seja nas Escolas, cujo *primeiro passo é ensinar-lhes o trabalho manual, habitual-os a alimentos sadios e a exercícios activos e higienicos* (ALVES, 1931, p.79). Isaías Alves aponta a urgência do governo em firmar a estabilidade democrática e, para isso, um dos caminhos é a salvação dos talentos. Identificar jovens talentosos que pudessem desenvolver seus talentos, abrir novos horizontes à sua vida, saciar sua sede de cultura, seria uma forma de aplacar ódios e desejos de mudanças da ordem social. Para ele, *bastariam, para salvar o Brasil, os talentos do Rio de Janeiro, convenientemente orientados e educados* (ALVES, 1939, p.55-56). A educação torna-se assim uma estratégia para a Reconstrução Nacional, à medida que identifica e forma talentos.

Desde a alfabetização já se pode descobrir as crianças de gênio, *os seres dotados por Deus da alta missão de servir aos semelhantes*. Os professores, no trato diário com o aluno, são capazes de descobrir líderes, mas, para uma seleção de talentos bastante justa, deve utilizar testes que identifiquem a personalidade total do aluno. Entretanto, não considera esse critério incontestável e aponta grandes líderes da humanidade, como Lincoln, que nem foram bons alunos nem tinham um QI elevado. Descreve também diversos casos de pesquisas norte-americanas com indivíduos de QI médio que se destacaram como líderes em outros aspectos, como no esporte, por exemplo. Refere ainda que o senso comum considera talento sobretudo o verbal e pesquisadores de laboratório, por exemplo, são considerados um talento inferior ao do orador. É notória a preocupação com os talentos escondidos nas classes pobres: *E quantas dessas crianças dotadas de valor intelectual, que a Pátria não aproveita porque não tem organização escolar para selecionar os talentos que nascem e fenecem nas camadas inferiores da sociedade?* (ALVES, 1939, p.37).

Assim, Isaías defende e fundamenta a educação dual (uma para as elites e outra para as massas) e consolida o princípio meritocrático de toda ação educativa.

3.4 A CONSTRUÇÃO DA BRASILIDADE

Isaías Alves busca distinguir o Brasil como uma nação em formação e defende do ponto de vista antropológico, que o índio e o negro não possuíam noção de ordem social. O branco, particularmente o português, também não soube construir uma Nação aqui no Brasil, apesar da Europa já ter estabelecido, há séculos, a ordem tradicional de família e sociedade. O mestiço não se impôs culturalmente e predomina no Brasil as marcas da escravidão, manifestas na discriminação, no preconceito e na excessiva valorização do que é estrangeiro em detrimento do que é nacional. Entretanto, considera possível certo grau de homogeneidade social, pois, o negro e o mulato adaptaram-se à cultura européia e o Brasil vai formando uma nova raça,

Raça, sem dúvida, no sentido lato. Somos uma nação. Das origens luso-indio-africanas está nascendo um grande povo, cujas forças é mister desenvolver, pela escola, que lhe levará as técnicas da vida, os ensinamentos da defesa orgânica e as vias intelectuais de aquisição do orgulho nacional, baseado na fé, nas tradições e na consciência de nosso valor econômico (ALVES, 1941, p.IV).

Este diagnóstico do Brasil é a referência para a construção da brasilidade, que requer um esforço de mobilização nacional e, para isso, existem dois instrumentos básicos: a Educação e o Exército. A Educação como estratégia e o Exército como única força política capaz de realizar a mobilização nacional.

Isaías Alves propõe a construção de um Brasil de classe média, sem diferenciações sociais gritantes, que ele considera perturbadoras, e no qual o pobre possa viver com o mínimo conforto necessário à pessoa humana (ALVES, 1939, p.132). Um país agroindustrial capaz de projetar-se economicamente no cenário mundial, liderando a América Latina, e governado por uma meritocracia. Considera, contudo, que essa será uma transformação lenta para a qual concorrerão o impulso e o ímpeto da mocidade, o comando do adulto e a sabedoria dos anciãos (ALVES, 1941, p.5).

Só assim será possível transformar a Nação em uma sociedade culta, policiada e espiritualmente orientada, para a conquista do bem, dentro da ordem, sob as inspirações da Fé. Deve-se procurar corrigir as desigualdades sociais, buscando dignificar todo tipo de trabalho, sobretudo o trabalho manual, tão depreciado. A sociedade ideal é a composta por trabalhadores conscientes dos seus direitos e deveres como cidadãos, na qual todos serão respeitados e sua elite dirigente será, sobretudo, altruísta. Deve-se dar oportunidade a todos, independentemente da condição social ou de raça para que cada indivíduo possa assumir a sua verdadeira vocação (ALVES, 1941). O Brasil deve buscar o equilíbrio entre a vida do campo e a vida nas cidades, pois, segundo Isaías Alves, a cidade tem servido mais à vida dissoluta que a vida gregária e é ainda no campo que a vida contemplativa pode preservar os valores cristãos. Nesta linha de raciocínio, aponta o agricultor e o homem do campo em geral, como tradicionais conservadores da ordem, da harmonia e da organização moral das nacionalidades (ALVES, 1939).

O clima social necessário ao desenvolvimento dos princípios políticos de um regime que garanta a liberdade pela organização moral da disciplina e pelo império da lei, numa atmosfera de confiança e de respeito aos direitos e aos interesses econômicos do povo, só poderá ser criado pelo Estado Novo. A Reconstrução Nacional tem a Tradição como princípio básico para a nacionalidade, significando: o respeito aos mais velhos, o culto aos antepassados, às origens da raça, ao solo pátrio, às lendas e à cultura nacional. Essa é uma reação salvadora contra o internacionalismo apregoado tanto pelos radicais de esquerda (comunistas) como pelos radicais de direita (integralistas) que pretendiam implantar, no Brasil,

modelos econômicos e políticos absolutamente calcados em modelos estrangeiros, tendo como referências, no caso, a União Soviética e a Alemanha, respectivamente (ALVES, 1939). Pondera, inclusive, que pintores baianos, da sua época, estão construindo, através de sua arte, uma identidade para os tipos baianos e os tipos brasileiros que são monumentos históricos (as obras de arte); fala também da arquitetura como uma grande “força moral” da unidade étnica do Brasil, tanto os monumentos arquitetônicos como as casas de taipa do interior.

Outro recurso para o progresso da Nação, do qual o Estado Novo vem lançando mão, é a modernização técnica. Para Isaías Alves, a técnica é a grande arma do homem civilizado e indispensável à vida do homem moderno que, através dela, multiplica a energia individual tornando, milhares de vezes mais benéficas, a capacidade e a eficiência do trabalho. Como filha diletta da Ciência, a técnica consegue reger todos os campos da vida, embora existam dificuldades para intervir na política, particularmente no Brasil, onde os interesses pessoais e as ambições nacionais ainda não se dobram aos ditames da experiência científica. Para Isaías Alves, essa é uma conquista lenta que “será processada à medida que cada um dos departamentos da vida coletiva vá sofrendo a influência organizadora dos técnicos” (ALVES, 1937, p.10-11). Entretanto, apesar da técnica (as condições técnicas, os dispositivos científicos, os elementos materiais, os produtos da atividade intelectual) ser um elemento indispensável, a questão moral e a formação espiritual estão em primeiro lugar. E tal afirmativa está acompanhada de uma crítica subliminar ao nazi-fascismo:

[...] os povos que cultivam apenas o egoísmo e o conforto material, e os que se adoram no mito da superioridade do indivíduo e da raça, segundo sua eficiência no campo intelectual e no industrial e econômico, acabam sempre em fanatismos perigosos [...] a preparação intelectual e material que será uma força eficiente quando dirigida pela energia moral (ALVES, 1937, p.129)

Segundo Isaías Alves, havia no Brasil da sua época o consenso sobre a multiplicidade de raças que formam o país e a grande diferenciação de níveis culturais. São notórias as influências indígenas e africanas na civilização brasileira, que o português criou. Assim, diante de tanta diversidade de culturas não tem sentido se falar em pureza de raça, mesmo porque não crê em superioridade racial. A superioridade de uma Nação, para Isaías Alves, se faz através da educação, da cultura, do progresso econômico, do idealismo e devoção à Pátria. Essa superioridade pode ser construída por qualquer raça.

O que é necessário para a construção de uma verdadeira brasilidade é “a elevação a personalidade do jeca-tatu, a assimilação do jagunço, a extinção do cangaço, a eliminação do caxixeiro e do grileiro, a maior expansão da vida espiritual e melhor distribuição dos prazeres estéticos” (ALVES, 1956, p.1). Para ele, a “pureza” brasileira é a mestiçagem do conjunto índio-afro-português ao qual, nesse momento histórico do Estado Novo, se associam outras etnias de imigrantes que devem ser assimilados.

Nesse quadro, o nordestino tem uma missão especial: ele será o elemento fundamental da “liga resistente” da brasilidade, pois é o mais perfeito representante da mestiçagem, descendente direto do caboclo, símbolo nacional. Por isso, Isaías propõe que, ao invés de buscar a fixação do nordestino no seu lugar de origem, o Estado deve prepará-lo para migrar para o sul, suficientemente instruídos, homens e mulheres, tendo em vista superar o estrangeiro que vem tentar a vida no Brasil. Contudo, Isaías Alves aposta na defesa eugênica das novas gerações, entendendo eugenia do ponto de vista biológico e espiritual.

A brasilidade, mais que uma idéia, é um sentimento que deve alimentar a todos os patriotas: a certeza da eficiência da “amalgamação” mística das três raças.

A construção da nacionalidade também passa pelo tratamento da questão do imigrante, ou melhor, da assimilação do imigrante. Nesse particular, Isaías Alves indica a melhoria da qualidade das nossas escolas rurais de modo que possam concorrer com as escolas de imigrantes, assim como o preparo do próprio camponês para pô-lo em pé de igualdade com o colono imigrante. A harmonia com o imigrante não pode ser feita por imposição: é preciso pesquisa e planejamento. Não se pode impor o uso da língua nacional (mesmo porque não se obedece a isso) nem propor uma forma de vida inferior a que os imigrantes tinham no seu país de origem. A União precisa intervir nesta questão, apesar da resistência dos poderes locais.

3.5 A EDUCAÇÃO PARA A PÁTRIA

O fundamento da educação brasileira será o fortalecimento da idéia de Pátria e a coesão das famílias dentro dos princípios do cristianismo. Deve levar em conta que o ambiente (vida familiar, jornais, conversas de esquina, cinema, livros) educa e, portanto, a Educação é uma obra coletiva da sociedade; os pais são colaboradores que devem acompanhar e apoiar os seus filhos.

Isaías Alves situa o debate político em torno da educação, naquele momento histórico, entre dois modelos: o democrático e o tecnocrático. No modelo democrático, a educação seria universal, igual para todos (escola única) e as reformas ou mudanças emergindo do povo sem obedecer aos ditames das autoridades. No modelo tecnocrático, a educação seria essencialmente profissionalizante, com oportunidades especiais reservadas a poucos (sistema dual), sendo os tecnocratas os agentes organizadores dos planos que o povo deve seguir.

Num esforço de síntese entre essas tendências, e coerente com seu conceito de Democracia, ele propõe uma educação democrática, que é a que está voltada para o bem comum, materializado no amor e no serviço à Pátria, e fundamentada no conhecimento técnico, resultante de pesquisas, de bases experimentais, que, à sua época, eram, enfaticamente, associadas às teorias da aprendizagem. Uma educação que propicie oportunidades a todos, conforme seus talentos, e, portanto, uma educação diferenciada.

A educação brasileira deveria adotar como filosofia o sentido do dever e do esforço, ao contrário do que querem os escolanovistas, pregando apenas o direito e o conforto pessoal que terminam por desagregar as forças morais que deveriam unir-se para a construção da disciplina social. “Ao invés de educadores que primam pelo doutrinamento da liberdade, a educação brasileira deveria organizar-se com base nas técnicas capazes de adaptá-la às condições do seu desenvolvimento e do progresso do Brasil” (ALVES, 1937, p.45). A atuação dos técnicos deve ser rigorosamente baseada em pesquisas educacionais, cujo escopo abrange desde os inquéritos diagnósticos até as investigações psicopedagógicas. Essas pesquisas serviriam para difundir e aplicar o conhecimento das leis da aprendizagem, aumentar o rendimento escolar, adequando os conteúdos à capacidade do aluno, diminuir o esforço dos mestres e fazer da escola um ambiente de trabalho agradável e tranquilo.

As discussões sobre os aspectos políticos e sociais da educação, objeto de preocupação de Isaías Alves, estão sempre em função da necessidade de criação do sentimento de nacionalidade, principal elemento da unidade nacional. Isaías Alves, como já foi dito, não desenvolve propriamente uma teoria da educação. Suas concepções pedagógicas e educacionais vão sendo formuladas no bojo da discussão com os escolanovistas e também no debate internacional entre as diferentes correntes de pensamento pedagógico. Assume, como atribuição pessoal, a crítica à Escola Nova no Brasil, mesmo correndo o risco de ser punido com o ostracismo, pois se inquieta ao ver a educação brasileira entregue a “preconceitos doutrinários” (ALVES, 1937, p.23). A melhor pedagogia é a que se opõe aos excessos, tanto

os do rigor disciplinar do passado como aos extremismos de liberdade do presente. A disciplina esclarecida é a do equilíbrio entre a espontaneidade do aluno e o disciplinamento do professor.

O combate à Escola Nova está focado nas questões políticas sobre a função social da Educação. Para Isaías Alves, a educação proposta pela Escola Nova era uma força de desnacionalização, pois não cultuava os heróis e os símbolos pátrios, como a Bandeira e o Hino Nacional; abandonava a educação religiosa, alegando proteção contra os interesses eclesiásticos; além de enfraquecer a tradição, entendida mais particularmente como respeito aos mais velhos, no sentido da obediência reverente aos pais.

O rompimento da Escola Nova com a tradição teria como evidência, por exemplo, a pregação escolanovista da superioridade do pensamento juvenil, independente da experiência de vida que a juventude possa ter. Aponta também o que seriam equívocos nos dogmas da Escola Nova: o fato dos escolanovistas afirmarem a necessidade de dar liberdade à criança é, para Isaías Alves, um concepção superada, pois está provado que crianças normais precisam de direção e controle, mesmo porque a liberdade não é um dom natural, como a queria Rousseau; ao contrário, na história da humanidade, a liberdade sempre foi uma conquista. Além disso, toma de Bagley⁵⁶ a afirmação de que aos “dogmas da teoria falta obviamente virilidade. Não quero dizer que sejam femininos, mas sim que são efeminados. São fracos em sua natureza e enfraquecedores na sua influência” (ALVES, 1937, p.23-24).

Isaías Alves considera que a doutrina pedagógica da Escola Nova é uma conseqüência e não um elemento propulsor da riqueza econômica e artística e da prosperidade material e moral das Nações que a adotaram e que, portanto, tal doutrina só se aplicaria a países ricos. Identifica na falta de uma filosofia da educação brasileira, a razão da difusão da Escola Nova no Brasil, tornando-o susceptível ao que chama de “reformadores temerários”, inclusive porque a Escola Nova já estava superada no mundo e agora que se queria implantar no Brasil. Ele esperava que “quando a admiração fetichista de certas escolas pedagógicas passarem de moda” suas observações sejam consideradas (ALVES, 1937, p.III). A afirmação dos princípios para a educação brasileira, na obra de Isaías Alves, é feita com base na sua crítica às diferentes correntes do pensamento pedagógico. Recorre às tendências internacionais para justificar a nova face que a educação, proposta pelo Estado Novo, estava adquirindo no Brasil

⁵⁶ Professor norte-americano, contemporâneo a Isaías Alves, crítico da Escola Nova nos EUA

e, sobretudo, para desacreditar o movimento da Escola Nova. Em sua obra *Estudos Objetivos de Educação* (1937), comenta que, de 1918 a 1932, propagaram-se na América do Norte e na Europa experiências inspiradas na *Yasnaya Polyana* de Tolstói: *Dong School*, *Plano Dalton*, *Plano Winnetka*, *École Renovée*, *Arbeitochule*, *Montessori*. Tolstói inspirou-se em Rousseau; Dewey, Counts e Kilpatrick representaram, nos Estados Unidos, o espírito da democracia avançada com que sonharam, na Rússia do século XIX, os precursores da ditadura proletária. Tolstói fez uma escola que buscava a liberdade no contexto de opressão czarista, o que justifica a ênfase na liberdade dada pela educação russa. O Brasil tem excessiva liberdade na sua história e por isso não se adéqua à Escola Nova.

Segundo Isaías Alves, a Rússia, que adotou a Escola Nova, pelo que tinha de aspiração e educação para a liberdade, aderiu depois à necessidade doutrinária da ditadura do proletariado e da formação de mão-de-obra para a indústria. A Rússia adotou inicialmente a ênfase na liberdade das crianças, na iniciativa, nas experiências, nas atividades dos alunos e na completa extinção das fronteiras das matérias, mas depois optou pela autoridade plena do professor, o ensino seriado, exames anuais, curso de história. Por isso recebeu críticas de Kilpatrick e os russos se desencantaram com os métodos americanos.

Isaías Alves apresenta também a nova ordem estabelecida na Alemanha (exemplo da genuína consciência germânica) que estabeleceu um processo de centralização e substituiu a inspiração em Pestalozzi (cabeça, coração e mão) pela proposta pedagógica de *Mein Kampf*, de Hitler (físico, caráter e inteligência). Ressalta ainda o cuidado da organização do sistema de ensino alemão para com as escolas de fronteira, no que foi imitado pela Argentina. E aponta o México como outro exemplo de centralização e de empenho nas escolas rurais. Com isso, Isaías Alves quer provar que a Educação, se deseja colaborar para a Reconstrução Nacional, deve ter o propósito doutrinário.

Para Isaías Alves o grande problema da sociedade civilizada está no modo de conciliação entre a educação das elites e a educação das massas. Com a democratização da escola na Alemanha, nos Estados Unidos, na Polônia, no Japão, na França e no Canadá, onde a educação se generalizou, constata-se um rebaixamento dos padrões de qualidade do ensino. Isso significa que não se deve abandonar a educação das elites, pois elas sustentam a Nação, mas, por outro lado, não se podem desprezar os pobres de talento que pertencem às grandes massas. Tal situação colocaria claramente a necessidade da educação diferenciada. Uma para

formação das elites, outra voltada para a educação das massas, cuja função seria doutrinar nos ideais nacionais e formar mão de obra para o desenvolvimento econômico.

Na nova ordem social, a educação tem um papel de destaque como força de homogeneização de toda sociedade. A educação, enquanto uma obra de consecução coletiva, é eminentemente política, profundamente entrelaçada com as necessidades econômicas e sociais do país, cumprindo uma função formativa e mesmo ideologizante. Ela será eminentemente prática, moldada às necessidades e carências conjunturais em toda sua extensão, pois não significa apenas esclarecer ou salientar as capacidades dos indivíduos, significa, sobretudo, educar um povo, o que, para Isáias Alves, significa *dar-lhe unidade de sentimento, homogeneização de idéias* (ALVES, 1937, p.108-109).

O momento histórico do Brasil necessita de uma educação que seja o elemento de coesão social, unindo no mesmo trabalho a preparação econômica e a formação espiritual, moral e patriótica de toda a Nação. Estes são os pilares da Educação do Estado Novo. Isso significa instruir as massas, disseminando conhecimento para aumentar o número de indivíduos capazes de examinar e criticar os processos políticos, resistindo ao imperialismo de idéias estrangeiras que existe no Brasil. Significa também capacitar profissionalmente o trabalhador de modo a torná-lo eficiente economicamente a ponto de competir com os imigrantes.

Uma das idéias-chave de Isáias Alves é a concepção de educação como estratégia mobilizadora da Reconstrução Nacional ou da própria nacionalidade. Segundo ele, a chave do sucesso está em propor uma educação adequada às tradições, afirmando que uma organização educacional não obedece a princípios filosóficos alheios ao modo de ser de uma nação. Somente as ditaduras violentas podem transitoriamente (grifo meu) impor a um povo modos de viver artificiais. Se a educação não vier ao encontro dos ideais de um povo, se seus métodos e organização não estiverem adequados às condições sociais do país e se sua pedagogia for estranha às tradições culturais da Nação, a educação será um projeto falido. A educação é uma função do organismo que é a Nação. Portanto, no Brasil,

Será profundamente brasileira; pacífica perante as nações amigas; corajosa e heróica perante as ambições agressivas à nossa soberania; pragmática perante as riquezas adormecidas no vasto solo e idealista perante os valores espirituais de nossa gente, que vive da poesia mística de três raças profundamente sentimentais, generosa no desenvolvimento dos valores de hospitalidade, prudente e reservada na defesa de nossos costumes, perante a sugestão dissolvente de forasteiro que nos pretendam enfraquecer na luta de nossa própria conservação (ALVES, 1941, p.9-10).

O Brasil necessita não só de uma filosofia da educação, como também de uma política educacional clara, objetiva e pragmática que solucione seus problemas educacionais. O analfabetismo é o grande mal do Brasil. A situação de atraso e pobreza em que se encontra o país é, insistentemente, criticada por Isaías Alves, sendo apontada, inclusive como causa do que ele entende como “luta de classes”, no Brasil. O combate ao analfabetismo deve se dar em todas as frentes: entre crianças, jovens e adultos, pois 75% da população brasileira estavam, à época, analfabeta.

O principal argumento de Isaías Alves é o de que um povo sem instrução não pode alavancar o desenvolvimento econômico, sobretudo porque se o povo não sabe ler, o governo não pode formar uma opinião pública favorável a si, através da imprensa. Por isso, a principal diretriz da política educacional é a expansão da oferta de escolas. Sem isso *a multidão permanecerá uma presa da exploração dos ambiciosos, para os quais o aumento dos brasileiros alfabetizados é um grande perigo, porque importará no crescimento do eleitorado, difícil de ser comodamente manobrado.* (ALVES, 1941, p.198)

A educação profissional, tanto urbana como rural, tem em vista a formação para a indústria e para a agropecuária, setores vitais da economia do país, naquele momento. Articular a educação com a indústria e formar operários conforme sua demanda poderá, por exemplo, na visão de Isaías Alves, amenizar o desemprego, um dos problemas do capitalismo, já à época.

A educação rural tem um destaque nas diretrizes políticas da educação, não só por sua importância para o desenvolvimento econômico do país, mas, sobretudo, pela questão da assimilação do imigrante, que, para ele, se constitui em um trabalho muito mais pedagógico do que burocrático e/ou policial. As escolas alemãs são subsidiadas pelo Reich ou por colonos alemães e os japoneses chegam ao Brasil garantidos por companhias subvencionadas pelo governo de Tóquio, daí a superioridade da organização das suas fazendas, estradas, pontes e escolas. Junta-se a isso o ‘pouco caso’ que os japoneses e alemães fazem das escolas públicas, além de não admitirem crianças brasileiras nas suas. O problema se agrava quando é constatado que, nas fronteiras, todos estudam no outro país e não no Brasil. Ante tal quadro, propõe instalação de escolas públicas nas colônias, principalmente nas alemãs, contrapondo-se às escolas dos colonos, indicando que a única forma de fazer-lhes concorrência e construir a “brasilianização” é tornar a escola brasileira bem organizada, bem dirigida, com professores de elite e com ensino bilíngüe.

Além dos imigrantes, outras minorias étnicas preocupam Isaías Alves: o negro e o índio. Para o negro, propõe a inclusão na rede pública, sem diferenciação, nem discriminação. Critica o modelo norte-americano que discrimina o negro, dando-lhe uma educação inferior em escolas nas quais o custo-aluno e o salário dos professores são mais baixos que nas escolas dos brancos, considerando isso um grave erro, porque assim se desperdiçam os gênios que há entre os negros norte-americanos. Para o índio, defende a instalação de escolas públicas nas reservas indígenas, sob a responsabilidade federal.

A educação é um direito e um dever primordial dos pais. Ao governo compete organizar e dirigir a educação de modo que se obtenham os mais excelentes resultados dos impostos empregados no ensino. Na realidade brasileira, em que o poder público ainda é incapaz de dar escolas aos que a pedem e não se pode colocar em plano secundário a cooperação das fundações civis ou religiosas, que educam dezenas de jovens (ALVES, 1937). O dever precípua do Estado é a instrução primária. No caso da alfabetização rural, Isaías Alves defende a parceria com o Exército que alfabetiza e socializa “o homem rústico” e já tem uma obra iniciada, particularmente nas escolas rurais de fronteiras (que a Argentina cuida com tanto zelo). O Exército, credenciado pela salvação das instituições na hora amarga da sublevação, deve ser o coordenador desse ambiente em que a escola agirá no preparo das novas gerações, inclusive requerendo verbas públicas para essa função.

A educação rural conta também com diferentes iniciativas de outras organizações, como por exemplo, a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres e os Clubes Agrícolas, que têm promovido Semanas Ruralistas, Exposições de Imprensa Escolar, Congresso de Ensino Rural na Bahia, que, para Isaías Alves, são iniciativas inéditas e um grande serviço à causa nacional. Segundo sua descrição, essa Sociedade promove a propaganda, a instrução e a distribuição de sementes e possui, inclusive, um Centro de Informação.

A educação é estratégica e conta com diferentes mecanismos e agentes, mas é a escola o espaço privilegiado para sua consecução. A escola é, sobretudo, o “laboratório da nacionalidade”, com uma clara predominância do processo formativo em detrimento da transmissão de conhecimentos. Deve-se tornar um centro social, onde se unam diretoras e trabalhadoras proporcionando ao filho do operário as mesmas vantagens que têm os filhos de milionários. A escola é um centro irradiador de cultura. Isaías Alves defende a diferenciação da escola tanto pela sua localização (urbana ou rural) como pela sua finalidade (formação das elites ou formação das massas). Tal constituição da escola em centro irradiador de cultura foi

uma das primeiras medidas de Isaías Alves, quando secretário de Educação de 1938 a 1942, na Bahia.⁵⁷

O governo que acaba de reerguer a Nação, precisa levar à escola o princípio fecundo da disciplina, fundamental à ordem moral. Por si só, a escola nada poderá fazer, mas, como resultante da ordem exterior, ela será o centro de formação da nacionalidade. Esta formação incluía a educação física, implantada a partir da diminuição da carga horária de línguas estrangeiras, abrangendo tanto os aspectos teóricos como os práticos, e o desenvolvimento biológico, cuja medida mais significativa foi a introdução de exames biométricos periódicos nas escolas.

Para Isaías Alves, o Brasil não poderá pensar em escola única – conforme proposta pelos escolanovistas – antes do ano 2000. A escola única seria muito cara para os cofres públicos, haja vista o contingente de crianças sem acesso à escola, além do que as famílias pobres não poderiam dispensar o trabalho da criança, principalmente nas zonas rurais, onde o trabalho familiar é um hábito.

Como veículo de uma educação diferenciada, a escola deveria preparar o homem para ajustar-se ao ambiente, e desta forma, nem todas as escolas deverão ter pretensões literárias. Nas escolas mais humildes de zonas mais pobres, por exemplo, as escolas deveriam estar mais ligadas à vida doméstica e às atividades econômicas das cidades e dos campos, para orientar as crianças a colaborarem na economia familiar (ALVES, 1937). Parece-lhe que este tipo de escola depende apenas da vontade e mobilização dos envolvidos: alunos, professores, pais e autoridades locais. Justifica-a com exemplos de autodidatas e de iniciativas locais que podem ter a escola rural como espaço de realização de eventos instrutivos. Alerta que, para se ter coragem de implantar e levar adiante este tipo de escola, é preciso romper com o preconceito de que adaptar a escola às condições locais possa significar que somos um país atrasado. Esse modelo de escola, voltada para os interesses do desenvolvimento econômico, que tem por finalidade o serviço à Nação foi, segundo Isaías Alves, uma experiência de sucesso na Dinamarca, que já universalizou até o ensino secundário⁵⁸.

A escola é apontada ainda como um espaço onde os talentos se revelam. Esse é um trabalho de base para a educação nacional: descobrir talentos, formá-los e constituir a elite dirigente do

⁵⁷ Ver capítulo sobre a atuação de Isaías Alves

⁵⁸ Na Dinamarca as escolas, nas zonas rurais, só funcionam três vezes por semana.

país. O Brasil tem urgência em possuir uma elite bem formada, tanto técnica como moralmente. As elites brasileiras, até então, não foram suficientemente altruístas para fazer do Brasil a grande nação que seu potencial ofereceria.

3.5.1 O funcionamento da Escola

A proposta de Isaías Alves prevê uma escola de ensino extensivo, com os dias escolares mais curtos e o ano letivo mais longo, pois considera que o ensino intensivo esgota as energias e o extensivo é mais adaptado ao nosso clima. A escola deve ser ampliada aos mais longínquos rincões do país e o ensino adaptado ao ambiente. Entretanto, para os militares e os eclesiásticos, as escolas devem funcionar como internatos. Preocupa-se com a elevação da qualidade dos Colégios Militares e propõe uma política regeneradora para as vocações. As carreiras militar, eclesiástica e docente requerem uma preparação científica e literária, e também a orientação vocacional (ALVES, 1941).

A maior ênfase é para o ensino profissional em todos os níveis: elementar, médio e superior, particularmente voltado para profissões da agricultura, pecuária, indústria, comércio e magistério. Denuncia o preconceito existente na mentalidade brasileira, que desqualifica o trabalho manual, como uma herança colonialista da sociedade escravocrata e constrói todo um discurso no sentido de nobilitar o trabalho manual.

Ante a necessidade de uma educação prática e utilitária, de orientação agrícola, sobretudo, tanto para desenvolver o campo, como para qualificar os menos inteligentes, o sistema de ensino deve ser dual, pois assim poderia atender, ao mesmo tempo, à formação profissional das amplas massas e à preparação de uma elite intelectual capaz de servir não só à vida profissional como garantir a construção de uma cultura nacional que, para Isaías Alves, durante os últimos 25 anos foi extremamente rebaixada.

Em verdade, Isaías Alves considera o ensino dual como uma medida emergencial. Para ele deveria ser generalizado um sistema único de ensino secundário, conforme o modelo americano: cursos comerciais técnicos, industriais etc. Contudo, entende que a mentalidade do país, ainda fortemente aferrada aos ensinamentos clássicos e literários, não permitiria tal transformação; assim, é preferível o critério de separação e distinção.

O ensino está estruturado, na proposta de Isaías Alves, em três níveis, primário, secundário e superior, com uma função comum, essencialmente formadora, e objetivos pedagógicos específicos: alfabetizar, profissionalizar, formar a elite. A prioridade é o nível elementar, que o Estado deve assumir como sua atribuição, pois acredita que o futuro da Pátria deveria ser alicerçado desde a infância de seus cidadãos, além do que uma formação moral só se consolida quando se educa a infância.

Para Isaías Alves, a alfabetização é um meio e não um fim, servindo para formar cidadãos trabalhadores. As crianças alfabetizadas entre os sete e 12 anos terão mais probabilidade de evidenciar sua capacidade intelectual e vocacional, elevando-se acima do nível social em que nasceram e concorrendo para o trabalho industrial e cultural do país. O governo terá mais facilidades na propaganda dos princípios políticos, morais, religiosos e higiênicos transmitidos por livros e jornais ou periódicos. Além disso, alfabetizar é uma forma de descobrir as inteligências brilhantes que também existem nas camadas sociais inferiores. Este nível de ensino deve estar provido de museus e bibliotecas, programas de rádio e de cinema, discotecas, educação técnica, estética e musical dos filhos dos operários e mesmo dos adultos.

Nos países onde a Reforma Protestante teve força política, a alfabetização e o ensino primário ficaram a cargo dos municípios ou da política local, mas, como no Brasil a maioria da população ainda se encontra analfabeta, a União deve tomar a si a responsabilidade de universalizar a alfabetização. Apresenta estatísticas (1920) da população infantil e da cobertura escolar nos estados brasileiros, cujo maior índice de cobertura (para crianças de 7 a 14 anos) encontra-se no Distrito Federal (62,8%) e o mais baixo no Piauí (7,12%), ficando a Bahia em 3º lugar dentre os piores com aproximadamente 10% de cobertura escolar para crianças de 7 a 14 anos. Além de outros danos, esse déficit no ensino primário restringe as possibilidades de ser implantado o secundário.

Ante tal situação, Isaías Alves admite inovações nesse nível de ensino, conquanto que se possam obter resultados mais rápidos e seguros. Comenta a experiência de Lancaster, na Inglaterra, e dos Estados Unidos, após as reformas baseadas nas idéias pestalozzianas e Froebel, elogiando esse processo como uma primeira etapa extensiva para depois primar pela qualidade, pelo trabalho “propriamente cultural”, perseguindo “a formação harmônica da personalidade” (ALVES, 1941).

A dualidade do sistema de ensino se concentra no ensino secundário. Propõe um curso secundário bastante seletivo, propedêutico (cultura geral e clássica), com sete a oito anos de duração, para formar uma elite intelectual, ao lado de cursos médios especializados, destinados ao preparo direto para a vida: comerciais, técnicos, industriais, formando dois sistemas estanques. Porém, em ambos os sistemas, não se pode perder de vista que a escola é essencialmente formadora. O ensino secundário, que atende aos adolescentes, além de transmitir conhecimentos superiores ao nível elementar, imprimir hábitos de raciocínio, atitudes sociais e experiência científica e literária, tem como finalidade preparar o futuro cidadão para resolver os problemas econômicos, familiares e políticos, e, sobretudo, o caráter moral. *A integração de hábitos de trabalho intelectual e manual é o fundamento do êxito desse período de educação* (ALVES, 1931, p.220).

A expansão do ensino secundário, além da iniciativa federal, poderá contar com instituições privadas, desde que o governo exerça fiscalização criteriosa do funcionamento dos cursos e alguns outros aspectos de detalhe que seriam importantes para elevar bastante o nível do ensino brasileiro. Para tornar esse nível de ensino eficiente, não são necessárias grandes reformas, bastam pequenas mudanças no âmbito pedagógico, como distribuição das matérias, redução de programas, período escolar mais longo e incentivo à expansão de instituições privadas através de um sistema de bolsas para alunos necessitados e de capacidade superior.

Segundo seu depoimento, essa proposta de um sistema dual é fruto do seu amadurecimento como gestor, pois

Já nos preocupamos com a escola cosmopolita, que admite vários programas sob o mesmo tecto; já nos interessou a articulação dos vários níveis primário, secundário e superior; já em tempo estudamos a democratização do ensino, pela reunião num só instituto, de vários tipos de ensino secundário. Hoje, após a experiência de quatro anos no Conselho Nacional de Educação, em relação a múltiplas instituições e em trato constante com infinitas dificuldades que se opõem à moralização dos estudos, julgamos de toda conveniência a criação de um curso secundário bastante seletivo, pelo qual passem todos os jovens que se destinem à Universidade (ALVES, 1941, p.222).

Estudando as experiências internacionais sobre a abordagem do ensino secundário, identifica que a universalização da escola secundária nos Estados Unidos levou à desilusão: geração de desempregados que não conseguem ingressar nas universidades, que são bastante seletivas. A Europa não caiu neste erro e fez uma escola secundária seletiva ao lado de uma escola média ou da escola primária superior.

Com um sistema de bolsas, o governo pode selecionar estudantes para internatos secundários, conforme os critérios: ter cursado cinco anos primários, sem repetir; saúde perfeita e mais desejo de aproveitar; exames de personalidade (testes de inteligência e de temperamento e vontade); habilidade mecânica e manual; higiene física e psíquica.

Isaías Alves considera a Universidade indispensável ao progresso da Nação, pois é a única instituição que não tem interesses econômicos e pode opinar tecnicamente sobre as necessidades do desenvolvimento. É função da Universidade, além da transmissão, a pesquisa e a produção do conhecimento. *Os diplomados universitários têm os mais altos deveres de cultura intelectual* (ALVES, 1941, p.224). Isaías Alves pensa o nível universitário no modelo de Cidades Universitárias, inspirado no Columbia University, onde a vida universitária cria vida social, científica, literária e até religiosa, formando os líderes da Nação.

O Brasil, pela má influência positivista, tardou muito em criar sua Universidade e agora carece de quadros estruturais para conduzir o desenvolvimento das varias atividades cívicas, industriais, comerciais, militares, e políticas, no sentido da formação “*o grande todo que é o tecido da Pátria*.” (ALVES, 1937, p.170). Aponta que, nessa época, o intercâmbio de estudantes latino-americanos, de língua espanhola, é maior que o de brasileiros com os Estados Unidos e a isso se deve às melhorias educacionais em curso no Chile, no México, na Argentina e no Uruguai, e até em Cuba. O Brasil deveria seguir o exemplo dos países vizinhos e enviar estudantes para viagens de estudos ao estrangeiro, inclusive porque existem programas de bolsas de Fundações norte-americanas.

Também no nível universitário o ensino seria diferenciado e idealiza uma Universidade do Trabalho, voltada para a formação profissional em nível universitário, inclusive as do meio rural. No ambiente urbano, a Universidade do Trabalho já tem um embrião na Escola Wenceslau Braz, um centro de preparação de artífices de todo o país. No ambiente rural, a universidade deveria coordenar todos os esforços para o ensino rural, especialmente as Escolas Agrícolas, e iniciativas como a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres. As universidades teriam como função investigações, pesquisas na área da biologia vegetal e animal, da zoologia, da mineralogia, da histórica dos métodos pedagógicos, tendo em vista mais vantajosos processos de ensino e o preparo do pessoal orientador, diretor e administrador.

Entretanto, nada disso será possível se o governo federal não tomar a si o Ensino Normal que é o “centro do problema da educação brasileira”. O Ensino Normal deve ser uma função orgânica e realizada diretamente pelo Estado. Como o ensino militar e o religioso, o ensino normal exige qualidades especiais e aptidões definitivamente favoráveis ao exercício de deveres árduos, de funções delicadas e patrióticas. Para ele, é necessário selecionar, pelos métodos da orientação profissional, os melhores e mais vantajosos elementos, as inteligências mais robustas e os caracteres mais fortes das várias camadas sociais.

A Escola Normal, mais que qualquer outra, é uma prioridade educacional. Lamenta que a Escola Normal, tendo sido fundada em 1836, a cinco anos de completar um século, esteja oferecendo apenas o nível secundário. Os professores que são formados por essa Escola saem ainda muito jovens para assumirem a grande responsabilidade que o professor tem e terá, ainda mais, com a nova ordem social. Propõe que a formação de professores seja em nível superior e que o/a normalista tenha mais anos de estudo e amadurecimento para as suas funções. O ensino normal será o objeto privilegiado das proposições mais dedicadas de Isaías Alves no período de sua atuação como secretário de Educação na Bahia, durante o Estado Novo.

Em termos de conteúdos curriculares, o eixo para todos os níveis de ensino é a Educação Moral e Cívica. A Educação Moral é, em última instância, uma educação religiosa. Isaías Alves defende a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas, pois entende que os ensinamentos éticos laicos não convertem a alma e o coração e que a adoção de uma filosofia de vida só se dá pela via da crença, da religiosidade e da fé. Apenas a educação religiosa é capaz de formar integralmente o ser humano porque, além de propiciar uma compreensão abrangente da vida, conduz a uma postura ética alicerçada no raciocínio e em princípios de conduta pelo coração. Assim, as crianças estariam formadas no seu raciocínio e na sua emocionalidade.

Embora católico Isaías Alves admite a liberdade religiosa nas escolas, mas no âmbito das religiões monoteístas e ocidentais. Apesar de não expressar claramente que religião as escolas devem adotar, as referências constantes a um só Deus e a Cristo único permitem inferir que a liberdade religiosa estaria restrita às religiões cristãs. A educação religiosa tem na catequese seu padrão de referência e, muitas vezes, as catequistas são admitidas como colaboradoras das escolas. A educação cívica obedece ao modelo militar e também recruta seus professores entre os militares.

A educação cívica é espelhada na educação militar, pois considera impossível manter-se qualquer estrutura social sem o apoio da ordem militar, o que não significa ser militarista. Vê a instrução militar com grande valor pedagógico, se desenvolvida em cursos sistemáticos, teóricos e práticos, que devem ser intensificados nos dois últimos anos do secundário. A parte teórica da educação cívica inclui o conhecimento da realidade brasileira (a pobreza da população, o precário estado sanitário, o atraso cultural), o que justifica a mobilização para a Reconstrução Nacional, conforme propunha o Estado Novo, e o conhecimento dos deveres e dos direitos dos cidadãos, além da importância das noções de nutrição e de cuidados com a saúde. A parte prática da educação cívica abrange o culto à Bandeira, a manifestação da fé patriótica, através da entoação cotidiana dos hinos, e exercícios físicos, para o que o governo deve instalar campos e quadras esportivas nas cidades e em suas proximidades.

A arte é introduzida no currículo como um mecanismo de formação da criança no sentido de despertar (ou formar) sua sensibilidade, particularmente no que diz respeito à espiritualidade. Tem, portanto, um objetivo pedagógico claro de formação do desenvolvimento humano que permeia todo o trabalho do professor, desde a sua apresentação pessoal até a linguagem em sala de aula. A arte deve, inclusive, estar presente na construção das escolas, no cuidado com a estética dos edifícios.

O nível elementar de ensino deveria ter como conteúdos específicos ler e escrever corretamente, preparação técnica e profissional, educação sanitária e rudimentos de ciências e das artes. A preparação técnica e profissional abrangeria os conhecimentos necessários ao ambiente em que a escola se insere. As escolas rurais, por exemplo, devem ensinar às crianças as noções concretas da vida no campo como o trabalho da roça, a prepararem uma horta, a cuidarem do criatório doméstico. À medida que a escola dá, às crianças, possibilidades de ajudarem os pais e as mães, colabora com a unidade econômica, que é fundamentalmente familiar, no Brasil rural.

Em ambos os sistemas (profissional e propedêutico ao nível superior), o ensino secundário teria como conteúdos básicos os seguintes: língua portuguesa, matemática e noções de estatísticas, geografia e história do Brasil, ciências sociais, que são as humanidades modernas de orientação científico-espiritual; noções elementares de ciências físicas e naturais; e as línguas estrangeiras (francês, inglês, alemão, espanhol e italiano) apenas para ler publicações estrangeiras. Em cada sistema, esses conteúdos terão uma carga horária diferenciada

conforme a localização da escola e o seu propósito pedagógico. A escola secundária tem ainda a atribuição de fazer a orientação vocacional dos jovens.

Isaías Alves analisa os elementos que concorrem para a escolha profissional dos jovens (influência/expectativa dos pais, a propaganda da moda, status social da profissão) salientando que poucos seguem sua verdadeira vocação e é então nesse particular que a escola deve cumprir sua missão de evitar “desastres morais”. Por isso defende a instituição, no nível estadual, de uma coordenação para organizar e administrar a orientação vocacional que deve ser obrigatória em todas as escolas. Todo sistema educativo deve instituir no seu plano de carreira, o orientador vocacional.

Contudo, a organização do ensino precisa ser flexível, pois não é possível determinar com exatidão qual a profissão para qual o aluno está verdadeiramente vocacionado. É possível, porém, determinar um grupo de profissões e, portanto, é necessário que o aluno experimente atividades diversificadas a fim de que se inteire dos processos de cada ofício e possa seguir sua vocação. Na escola secundária, o aluno deve ser classificado e re-classificado, conforme suas aptidões, até encontrar uma profissão adequada.

Para a formação da normalista, o aspecto técnico de maior ênfase é a Psicologia. Isaías Alves acredita que todo trabalho pedagógico sofre o influxo de resultados de investigações científicas. Ressalta a importância da Psicologia, ciência que, segundo ele, ocupa lugar privilegiado nos currículos de Escolas Normais dos povos “civilizados”, servindo de fundamento para as demais matérias. Isaías Alves pretende que a Psicologia Educacional se articule a outras cadeiras do currículo e vá proporcionando subsídio às demais, o que indica que a Psicologia é uma disciplina transversal e do núcleo da formação do professorado.

O professor deve ter um espírito científico, buscar aprender e investigar seu trabalho, observando, por exemplo, que métodos de leituras são os mais eficazes, que ambiente (espaço físico, horário etc.) favorece melhor à assimilação pelo aluno, qual a melhor distribuição de alunos em classe, qual o efeito dos castigos, que atitudes do professor influem nos resultados da aprendizagem etc. Esse conhecimento é dado pela Psicologia, que estuda as leis da aprendizagem, do trabalho mental, das relações corpo-mente, “das condições físico-psíquicas da vontade”, do caráter, das habilidades manuais, da capacidade artística, enfim, a importância do estudo da Psicologia é, sobretudo, ver, de forma científica, as condições que a criança tem para aprender.

O aluno é o foco do ensino e deve ser considerado de forma ampla: *QI, conhecimento adquiridos no lar; disponibilidade de bibliotecas; acesso a revistas; conversa com amigos; relações familiares; acesso à música* (ALVES, 1937, p.35); além das próprias condições sociais da circunscrição da escola, da nacionalidade e da etnia do aluno. A motivação é a base do trabalho escolar, seja qual for a escola psicológica adotada, e o centro dessa questão é o professor, a liderança da classe.

3.5.2 A organização administrativa do sistema

Em termos de gestão, Isaías Alves espelha-se nos Estados Unidos e propõe um sistema descentralizado e compartilhado com outros agentes sociais. Admite a autonomia dos Estados e dos Municípios, mas com os princípios gerais e os objetivos a atingir ditados pelo poder federal. À União cabe disseminar a educação primária, com ação supletiva, e buscar a cooperação de fundações civis ou religiosas. A União deve intervir particularmente no ensino rural como um auxílio para resolver o problema da alfabetização, criando um clima de colaboração dos cidadãos, que, entre outras coisas, poderão expandir o ensino primário (particular), subsidiados pelo governo e com a devida fiscalização federal.

Em termos de organização administrativa, critica a desarticulação e a grande quantidade de organismos, propondo uma estrutura enxuta com a vinculação entre os Departamentos de Educação e os conselhos federal e estaduais que, para ele, parecem, no momento, sem função. Assim como o governo federal, os Estados devem ter autonomia para implantar e administrar seu próprio sistema de ensino, com suas próprias verbas.

Uma das questões administrativas mais combatidas por Isaías Alves é a localização das escolas. Denuncia que o prestígio político, sobretudo dos fazendeiros, tem sido o critério para localização de escolas, tanto urbanas como rurais. Isso levava ao desperdício de verbas públicas, ao favorecimento dos que podem prescindir da ajuda do governo, deixando as populações pobres no seu eterno atraso. Na nova ordem social, as escolas deveriam ser localizadas de acordo com as necessidades da população, não só no sentido de sua instrução, mas para que a escola possa cumprir seu papel de centro irradiador de cultura, disseminando a propaganda patriótica, organizando as populações para combates a endemias etc. Um plano de construção de escolas deveria ser orientado por critérios científicos, resultantes de pesquisas demográficas (inclusive com projeções) e inquéritos sociais.

A pesquisa educacional subsidiava a administração também nas questões de financiamento da educação (como estudos tributários, por exemplo), de adequação de mobiliário escolar, de materiais pedagógicos etc. Pensa Isaías Alves que só se pode economizar o dinheiro público investindo em pesquisa. Apesar dessa defesa contundente, o autor não eleva a pesquisa a uma parafernália, reconhecendo os seus limites (dificuldade de generalização, às vezes), particularmente dos testes, que necessitam de rigor na sua aplicação. A Alemanha é o seu grande exemplo de aplicação e utilização da pesquisa em Psicologia Experimental.

Em termos pedagógicos, a proposta de gestão tem como ponto chave a homogeneização de classes. A organização escolar perfeita, viável, eficiente e produtiva das classes é a homogeneização e, para isso, o único critério democraticamente aceitável é o psicológico: inteligência, vontade, emocionalidade, conforme o padrão norte-americano, cuja referência teórica é Terman. Os testes de inteligência devem ser aplicados individualmente e requerem muito cuidado na tradução e na administração. Os testes de aproveitamento servem para avaliação coletiva, de grupo ou classe. Nesse aspecto, cabe destaque a promoção do aluno. A progressão do aluno devia ser avaliada pelo conjunto do seu trabalho durante o curso e não só pelo exame final.

Um que fez suficiente esforço é inferiormente dotado ou teve contra si condições negativas de saúde pessoal ou da família, deverá ser promovido, contanto que no ano imediato haja cuidado da consolidação de sua aprendizagem. Outro que demonstrou desinteresse pelo estudo, a despeito de boas condições intelectuais, físicas e sociais, deve ser compelido a repetir a matéria, a fim de adquirir hábitos de trabalho eficiente (ALVES, 1941, p.179).

Outro aspecto pedagógico que preocupava Isaías Alves era a leitura nas escolas. Para sua maior eficácia, a leitura nas escolas devia obedecer à psicologia diferencial. A própria dificuldade nas matemáticas pode ser atribuída às dificuldades das crianças em lerem os enunciados. O autor apresenta um estudo comparativo (com base em testes de leitura) entre crianças brasileiras, crianças européias e crianças norte-americanas que revelava um avanço intelectual das crianças brasileiras.

Quanto ao financiamento da educação, Isaías Alves resume-se a propor uma otimização dos recursos públicos e uma associação aos setores privados. Registra que a Constituição de 1934 destinava 20% do orçamento da União para o ensino nas zonas rurais e destaca a isenção de impostos a estabelecimentos de educação gratuita. Para financiamento das escolas rurais, Isaías Alves defendeu o sistema de Caixas Escolares, vigente no Rio de Janeiro, chamando a

atenção de que a Constituição de 1937 determinava que o ensino primário fosse obrigatório e gratuito, o que, entretanto, não deveria impedir que os que têm recursos contribuam para os que não os têm.

Alerta, entretanto, que essas Caixas Escolares devem ser muito bem cuidadas pela população, tendo em vista os problemas de desvio e corrupção constatados em alguns municípios. Diante da incapacidade de fiscalização por parte do governo, sobretudo pela imensidão do Brasil, o encargo da fiscalização devia ser atribuído à população.

O professorado ocupa o lugar central na sua obra pedagógica. O Brasil está pobre, precisa desenvolver-se, a educação é um mecanismo fundamental para o desenvolvimento e o professor é peça-chave na Educação. É a liderança no âmbito educativo, que somará forças para a mobilização nacional. É um descobridor dos talentos, que formará a elite dirigente do país. É o exército da cultura, o Estado Maior da formação moral do povo brasileiro e o exemplo a seguir por seus educandos.

Juntamente com os militares e os religiosos, o professorado compõe o apostolado da Reconstrução Nacional: da ordem e disciplina, da fé cristã e da formação cívica e moral. Mais que qualquer outro profissional, deve formar uma categoria uníssona e tem, principalmente, um papel histórico a cumprir:

[...] de reeducação dos hábitos morais, transformação dos princípios políticos, rejuvenescimento da sociedade, fortalecimento da família, engrandecimento da Pátria; por isso deve ser uma elite bem aparelhada espiritual, física e intelectualmente, homens de palavras claras, batalhadores da honra, da honestidade e do brio nacional (ALVES, 1937, p.124).

Se, por um lado, o professorado é a principal solução para erguer a educação nacional ao nível da de um país civilizado, por outro, é o principal problema da atual situação da educação no Brasil. Para Isaías Alves, o professorado só poderá cumprir seu papel histórico se lhe forem dadas condições e tratamento apropriados. Para realizar o trabalho de construção moral da Nação é preciso que tenha o valor moral à altura de sua função, o que só pode ser adquirido por uma formação e também por meio de um tratamento adequado dispensado ao professorado por parte das autoridades. Defende abertamente a necessidade de aumento salarial e prestígio político e social, e ainda o rompimento com a tradição de tratamento do professor como um humilde auxiliar de governos ou fazendeiros. Tais atitudes engrandeceriam a profissão e dariam ao professorado o entusiasmo necessário para cumprir

sua missão. Os professores deveriam ser vistos como “verdadeiros oficiais de um exército da paz e do futuro” e não como “simples funcionários subalternos” (ALVES, 1941, p.99).

A Escola Normal devia preparar professores primários e secundários e, nesse nível de ensino, procurará articular os professores, de modo a ministrarem um ensino integrado e não isolado por cátedras, como se fazia naquele momento. Propõe a preparação de professores também diferenciada: para professores primários das populações urbanas e rurais, e para as escolas de artífices, formação em nível secundário; para o ensino ginásial e técnico industrial, a preparação de professores em nível superior; e para o nível superior, professores de “alta cultura”. É preciso criar uma filosofia da educação para ser ensinada na Escola Normal e introduzir a Psicologia como a mais importante das matérias (ALVES, 1937, p.124). A formação de professores é um tema recorrente em Isaías Alves, que defende o nível superior e funda a Faculdade de Filosofia, mesmo após afastar-se da secretaria da Educação do Estado da Bahia.

É importante identificar em Isaías Alves, como representante do pensamento autoritário, os elementos apontados como formadores da *brasilidade*: a formação étnica brasileira (resultado da fusão das três raças: luso, negra, indígena) é o marco simbólico para a nacionalidade que, apesar de assumir uma nova identidade representada pelo caboclo, legitima-se pela tradição, que se constitui no culto aos antepassados e às origens da raça, e no respeito aos mais velhos. O outro elemento é o progresso econômico, integrador e nivelador das regiões, que tem como agentes (leia-se, mão de obra) tanto os imigrantes europeus, com os seus novos empreendimentos no centro-sul, como os nordestinos que devem ser educados para tal. É uma ordem social que ele chama de democrática, mas é, em verdade, uma meritocracia, baseada na inteligência, nos talentos inatos e na força moral adquirida por meio da educação. A distinção pelo mérito pessoal, o altruísmo pelo bem comum simbolizado na Pátria, o apostolado cívico e a obediência à hierarquia credenciam os indivíduos para compor a elite dirigente do país. E tanto os agentes econômicos como as elites dirigentes serão formadas no espírito que Estado Novo se propõe para a missão educativa. Esses serão, portanto, os valores-eixo da Educação que, em termos curriculares, estão consubstanciados na Educação Moral e Cívica.

Do ponto de vista moral, esses valores são apenas ideológicos. A inteligência e o talento identificados por meio de medições da psicologia experimental, embora consagrada à época, são de natureza limitada, como diz o próprio Isaías Alves. Por outro lado, a formação moral resultante do processo educativo incorpora valores que são muito mais cívicos que éticos ou

morais. A “força moral” compõe-se do altruísmo restrito àquele sentimento de serviço à pátria, circunscrito aos marcos ideológicos do Estado Novo. A luta pela democratização da educação, as realizações dos Pioneiros da Educação Nova e todo tipo de iniciativas, que não estejam consoantes à ideologia apregoada, são consideradas como desserviço à Nação e até mesmo dissolventes da nacionalidade.

Outro elemento da “força moral” é a dignificação do trabalho. O pressuposto de que, na sociedade brasileira, existiria um preconceito contra o trabalho manual, herdado da sociedade escravista, era consensual entre diferentes correntes de pensamento. Mas, o enaltecimento do trabalho, feito por Isaías Alves, responde muito mais à mobilização econômica convocada pelo Estado Novo do que ao propósito de inserção social ou de aprendizagem experimental, como o queriam os escolanovistas. Os objetivos da preparação para o trabalho (profissionalização) são sempre, e quase exclusivamente, o desenvolvimento econômico do Brasil e a necessidade de competir com o imigrante trabalhador. Fica mais claro o caráter ideológico da formação moral proposta por Isaías Alves quando a obediência à hierarquia é colocada como um dos componentes da força moral, em nome da ordem e da disciplina, sem as quais, diz, nada é possível de realizar-se. Tal padrão de comportamento (obediência), que também conta para a formação moral, é o mais revelador do autoritarismo.

É certo que Isaías Alves propugna pela ampliação do acesso dos pobres, principalmente à educação primária, justamente para descobrir e dar oportunidade ao desenvolvimento dos talentos existentes entre eles. Mas, apesar disso, “condena” os indivíduos aos seus méritos: a cada um, uma educação conforme seus méritos e de cada um os serviços à Pátria que sejam capazes de realizar, também conforme seus méritos. Além desses valores, que considera princípios morais, figura no pensamento de Isaías Alves a idéia de uniformidade, bastante explícita na sua proposta pedagógica, particularmente na formação de classes homogêneas, com alunos de um mesmo nível de inteligência (QI). Revela também que a educação secundária deveria ser única, a profissionalizante, mas, como a mentalidade brasileira ainda não admitia tal critério para a educação pública, constitui o sistema dual formado pela escola profissionalizante, destinada às grandes massas, e a escola propedêutica para formação das elites. Fundamentado nesse conjunto de valores, Isaías Alves coloca a Educação como estratégica para a Reconstrução Nacional, o único mecanismo capaz de formar uma nova alma para a Nação como um todo, capaz de exercer a força homogeneizadora que será a base da unidade nacional. A educação, portanto, está a serviço do Estado, dirigida a seus interesses

econômicos, formando mão de obra, e é um instrumento básico na construção de uma nova ordem social, além de ideologizante.

Apesar do papel fundamental que atribui à educação para a Reconstrução Nacional, Isaías Alves não tem uma concepção salvacionista nem da educação, nem da escola. A nova Nação far-se-á pela triangulação entre Educação, Exército e Igreja, e por isso a vocação militar, a religiosa e a docente estão no mesmo patamar de importância. Propugna por uma educação essencialmente brasileira que, mesmo podendo aproveitar-se das experiências de outros países, não deve imitá-los. A melhor educação para o Brasil é aquela adaptada às suas necessidades e condições. Em termos concretos, essa adaptação irá significar diferentes perfis de escola conforme a sua finalidade (profissionalização ou propedêutica) e/ou a sua localização (urbana ou rural).

Assemelhado aos militares e aos religiosos, o professor tem a missão do apostolado cívico. É colocado como figura central do processo educativo, desempenhando o papel de autoridade tanto no que concerne à instrução como à manutenção da ordem e da disciplina. A ele se deve a eficácia da educação, não apenas no âmbito do ensino formal, mas também como articulador da comunidade local, já que a escola deveria cumprir a função de centro irradiador de cultura e não apenas servir como um espaço propiciador da escolaridade. É essa função social, essencialmente de militante do Estado Novo, que justifica o prestígio e a valorização do professor requerida por Isaías Alves.

4 A EDUCAÇÃO AUTORITÁRIA NA BAHIA

É preciso restaurar a ordem pedagógica na Bahia e dar um rumo à educação de modo a formar uma mentalidade compatível com os princípios do Estado Novo.
(ALVES, 1939a, p.3-4).

Para Isaías Alves, secretário da Educação e Saúde, as transformações deveriam ser feitas de forma gradual, conforme as necessidades, melhorando e retocando o que existia de positivo e substituindo, paulatinamente, o que não funcionava, com medidas eficazes. De certa forma, essa abordagem estava condicionada pela pobreza de recursos disponíveis para a Educação e Saúde, como também pelas próprias condições de atraso econômico do estado da Bahia, particularmente no que diz respeito aos meios de circulação, tanto das estradas como dos transportes. A Secretaria de Educação e Saúde tinha como principal atribuição o ensino primário e o secundário, ofertados pela rede estadual, embora houvesse, na Bahia, instituições de ensino superior sob a responsabilidade do Estado. Tomando a legislação do período como a melhor expressão da política educacional, percebem-se dois focos principais: a gestão do sistema de ensino e a valorização do magistério (secundário e primário). A gestão abrange a estrutura administrativa da Secretaria, medidas para definição dos sistemas de ensino (estadual e municipal), particularmente as concernentes à oferta, financiamento e finalidades pedagógicas (profissionalizante ou formação geral), como também as referentes à avaliação e controle da qualidade do ensino. A valorização do magistério contemplou uma reestruturação da carreira (formas de ingresso e sistema de promoção), além dos mecanismos de controle da prática docente; e a formação do professorado a que Isaías Alves dedicou-se com maior esmero.

4.1 A REFORMA ADMINISTRATIVA

A reestruturação administrativa da Secretaria de Educação e Saúde visou atender à diversificação dos serviços e à ampliação da rede. Assumiu uma estrutura mais enxuta e centralizada com a implantação de novos serviços tanto administrativos como técnicos, dentre os quais se destacam o serviço de Testes e Escalas e a organização de Caixas e Cooperativas Escolares. Teve ainda a preocupação da moralização administrativa demonstrada pela adoção dos critérios ‘capacidade técnica’ e o ‘bem do serviço público’ para preenchimento de cargos

técnicos, além da preferência pelos professores catedráticos para os cargos de direção de escolas. As funções administrativas assumiram o mesmo status dos gestores educacionais, quando na reforma do Gabinete do secretário o seu chefe foi equiparado aos diretores dos serviços de educação e da saúde. É interessante perceber também que, entre as funções administrativas dos técnicos da Secretaria, constava a ‘proposição de medidas que visavam à simplificação dos procedimentos administrativos’, associando, assim, a execução ao planejamento.

O Decreto nº 10.735, de 27 de abril de 1938, que *Determina que os cargos de Diretor de Departamento e Diretor ou Chefe de Repartição Pública sejam exercidos em comissão* mantêm o tradicional princípio da confiança pessoal para preenchimento de cargos de direção no setor público, mas traz como novidade a capacidade técnica. O espírito estadonovista revela-se mais claramente na primazia do critério para composição da equipe gestora quando estabelece a coesão e harmonia entre os dirigentes como condição indispensável, haja vista a afirmação de que a mínima divergência poderia ser prejudicial à atividade administrativa e à boa ordem dos serviços, mesmo que não se constituísse em falta criminal ou disciplinar; isso demonstra que o ideal da unidade indistinta preponderou sobre os demais critérios. Esse decreto ressaltava ainda que a designação para cargos públicos devesse ter sempre em vista a melhoria desse serviço e não ser usado como uma forma de distinção ao seu titular. Uma ênfase necessária para a mudança de mentalidade pretendida por Isaías Alves, pois na sua crítica ao liberalismo insistia especialmente sobre a prática dos seus representantes políticos, pelas vantagens pessoais que gozavam no exercício das funções públicas. Nesse mesmo sentido, cuida também para que os diretores dos estabelecimentos de ensino fossem escolhidos entre seus professores catedráticos (§3º do Art.1º), com base no respectivo merecimento e desempenho das funções, implantando, portanto, o critério da meritocracia.

Mas a reforma administrativa da Secretaria, propriamente dita, inicia-se por meio do Decreto nº 10.859 de 15 de julho do mesmo ano de 1938, que *Reorganiza a Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública* seguindo a orientação da Lei nº154, de 31 de dezembro de 1936⁵⁹. Nesse momento, definia apenas a organização do Gabinete do Secretário, estabelecendo as finalidades de cada seção e as atribuições dos agentes administrativos. O decreto especificou os cargos e funções do Gabinete, que totalizavam 26 servidores, incluindo

⁵⁹ Estatuto dos Funcionários do Estado da Bahia

o consultor jurídico; com atribuições na área da Educação, Saúde e Assistência Pública (o que hoje se denomina de Assistência Social), o número de servidores (26) era considerado uma organização enxuta. O Gabinete do secretário foi composto por duas seções, Expediente e Contabilidade, e tinha como atribuições gerais: a execução do expediente que consistia em correspondências, despachos, instrução de processos, agenda do secretário etc.; o controle da execução orçamentária, inclusive a folha de pagamento da Secretaria; o controle de pessoal; a elaboração de decretos e contratos, pelo consultor jurídico; a fiscalização das instalações da Secretaria; e a já referida proposição de medidas que visassem à simplificação dos procedimentos administrativos.

Constavam também as seções de Arquivo (para papéis administrativos) e Biblioteca com livros, periódicos e legislação educacional. Esse Gabinete era dirigido por um diretor com a mesma situação funcional dos diretores dos Departamentos de Educação e do de Saúde, escolhidos entre os chefes de seção, em exercício, em uma tentativa de marcar a modernização administrativa com novos padrões de moralidade pública, contrapondo-se, assim, ao favoritismo e ao clientelismo tanto combatido por Isaías Alves. Determinava como incumbência do secretário a orientação e a decisão sobre os serviços de Educação, Saúde e Assistência Pública, e dos diretores a fiscalização, a coordenação e a execução dos mesmos serviços, afirmando, mais uma vez, a associação do planejamento e execução. E também transferia para o Departamento de Educação, a Inspeção Médico-Escolar. Estava, portanto, centralizadas no Gabinete do Secretário todas as decisões e medidas para a educação: de abertura de escolas a programas de ensino.

A reforma mais geral da Secretaria foi realizada por meio do Decreto nº 11.682, de 13 de junho de 1940 que *Reorganiza os serviços técnicos e administrativos do Departamento de Educação, reajusta quadros da Secretaria de Educação e Saúde, cria dez postos de higiene no interior do Estado e dá outras providências*, conforme determinava o Art.17 do Decreto-Federal 1.202 de 08 de abril de 1939, criando novos cargos e funções, determinando as respectivas atribuições e vencimentos, dentro do orçamento vigente. A estrutura da Secretaria, além do Gabinete do secretário, foi dividida em Serviços Administrativos e Serviços Técnicos. Nos serviços administrativos, além das seções de expediente, pessoal e patrimônio, figura a seção de Estatísticas e Recenseamento Escolar, sempre coordenados pelo Gabinete. Nessa reforma, a racionalidade técnica, pretendida pela modernização administrativa, foi traduzida pela adoção de instrumentos de planejamento como as estatísticas educacionais

tornadas obrigatórias nos relatórios de inspetores e orientadores, e também dos próprios professores (na capital, semanal e no interior, mensal), além da criação de setor específico para produção e tratamento das mesmas. Foram instalados, ainda, setores e serviços de avaliação e pesquisas articuladas ao ensino e, em obediência à legislação federal, o Conselho de Educação e Cultura funcionando como um órgão técnico, sempre ouvido nas decisões da Secretaria e também com algumas funções deliberativas. Nos serviços técnicos, além das tradicionais assistências a diferentes níveis e modalidades de ensino (divididas entre a Capital e o interior) existiam setores peculiares como:

1º Programa de Classificação de Alunos, cujas atribuições lhe definiam como um mecanismo de avaliação e pesquisa, pois lhe competia elaborar, aplicar, apurar estatisticamente os psicotestes. Essa seção foi também espaço de laboratório da cadeira Psicologia Experimental da Escola Normal e contou com a colaboração dos Orientadores e Inspetores Escolares para a realização de suas pesquisas, articulando assim, as atividades técnicas da Secretaria às atividades de ensino. Os resultados elaborados em forma de monografias⁶⁰ que deveriam ser encaminhadas ao INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, ao qual caberia a organização de pesquisas sobre métodos, particularmente os relativos à psicologia aplicada à educação e acompanhamento aos municípios e estados; com base nos estudos diagnósticos, o Instituto atuava no sentido de solucionar os problemas pedagógicos. Além da medição do QI, os psicotestes buscavam identificar a capacidade verbal, a de solucionar problemas, a de adquirir informações, a de leitura e as habilidades de raciocínio e de comportamento social. Os psicotestes, como foi referido em capítulo anterior, eram a especialidade de Isaías Alves que, como pesquisador da área, tinha consciência da limitação desse instrumento enquanto método para definição da personalidade como um todo, mas considerava-os um guia para os professores, descobrirem as potencialidades dos seus alunos e poder estimulá-los ‘corretamente’. Entretanto, em última instância, esse Programa de Classificação de Alunos teve como propósito a uniformização de classes, conforme níveis de desenvolvimento mental dos estudantes, uma prática que perdurou durante muito tempo nas escolas com a divisão de turmas de uma mesma série, diferenciando os ‘mais inteligentes’ (A) dos ‘menos inteligentes’ (B).

⁶⁰ A pesquisa nos arquivos de Isaías Alves e na documentação, deste período, no Arquivo Público da Bahia, não encontrou exemplares das referidas monografias.

2º Atividades Extra-Ecolares que teve sob sua alçada o controle das bibliotecas escolares, os serviços de rádio e de cinema educativos, organização de palestras e exposições escolares, e o fomento e fiscalização das Caixas Escolares, Cooperativas Escolares, Clubes Agrícolas e congêneres. Esse setor tinha, na verdade, a incumbência da mobilização da comunidade escolar e do entorno da escola por meio de atividades culturais, que sendo essencialmente cívicas estavam a serviço da difusão da doutrina do Estado Novo. Especialmente nos municípios do interior do estado, a escola funcionava como um centro cultural, contando com certa regularidade das suas atividades, especialmente das palestras educativa que, inclusive, faziam parte das obrigações dos Inspectores escolares. As exposições escolares consistiam em trabalhos dos alunos com temáticas patrióticas e serviam para a Educação Moral e Cívica o núcleo ‘pedagógico’ da doutrina estadonovista.

3º Superintendência de Educação Física, exclusiva para diplomados pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos ou pela Escola de Educação Física do Exército, era a responsável pela preparação de docentes de Educação Física e organização de eventos cívicos, além da articulação da escola pública com ‘organizações patrióticas’ a exemplo do escotismo. Foi a forma de ‘disciplinar os corpos’, como dizia Isaías Alves nos seus discursos, e promover, no interior das escolas, o respeito à hierarquia. Os desfiles patrióticos realizados pelas escolas, a exemplo do 7 de setembro e do 2 de julho, foram sempre uma iniciativa dos professores de educação física⁶¹.

O decreto estabelecia ainda as atribuições dos Inspectores Escolares, dos Orientadores de Ensino e dos Delegados Escolares Residentes (que era uma função gratuita⁶²). Vale destaque para o grau de controle exercido (ou, ao menos, pretendido) pelo secretário que proibia a participação de alunos das escolas oficiais em qualquer concentração ou manifestação coletiva, sem a autorização prévia do Diretor Geral do Departamento de Educação (Art.33); e também o requisito para os professores receberem seus vencimentos que era um Atestado de Exercício na Função expedido mediante a apresentação dos registros de matrícula e frequência dos alunos da sua escola (o §7º do Art.37).

Em termos de financiamento da educação, a legislação reproduz o Decreto nº 8.242 (federal) de 27 de dezembro de 1932, no Decreto nº 10.855 (estadual) de 13 de julho de 1938 que

⁶¹ Segundo informações orais do Prof. Cid Teixeira, foi Isaías Alves que introduziu, na Bahia, a “parada das raças” como um dos componentes dos referidos desfiles

⁶² Função atribuída a pessoas notórias da localidade e muitas vezes essa função era exercida pelo juiz da Comarca

Aprova o Regulamento para a cobrança do imposto de capitação destinado ao Fundo Escolar. Esse decreto estadual destacava a importância do Fundo Escolar para a coletividade e fazia uma nova regulamentação do imposto, no sentido de corrigir a evasão dos pagamentos. Era um imposto obrigatório⁶³ para nacionais e estrangeiros que residam há mais de seis meses no Brasil, com valor pré-fixado e recolhido pelas agências coletoras da Secretaria da Fazenda do Estado. Deveria ser descontado, em folha, pelos empregadores, que fariam o recolhimento na agência coletora mais próxima ao seu estabelecimento; os autônomos e os que viviam de rendas faziam pessoalmente seu recolhimento. Estavam isentos os indivíduos com renda anual inferior a 1:800\$000, indigentes, enfermos pobres, praças das Forças Armadas, condenados e presos pobres. A única penalidade para o não pagamento era a multa que, nas disposições transitórias foram anistiadas (anos anteriores a 1937), para os que efetuassem o pagamento no prazo previsto para o ano de 1938 (31 de agosto).

Além desse Fundo a educação pública tinha como fonte de recursos percentuais dos orçamentos estadual e municipais, e das Caixas (ou Cooperativas) Escolares que serviam para a manutenção das Escolas. Na legislação analisada não se pode perceber grandes preocupações do governo em inovar ou instituir novos mecanismos para o financiamento da educação. Aprimoram-se os mecanismos de controle da arrecadação, são permitidas as Caixas Escolares para cobrança daqueles que ‘podem contribuir’, mas isso não resulta em aumento significativo dos recursos para a educação pública.

O propósito de modernização do Estado Novo teve também na arquitetura um dos seus mecanismos de expressão, particularmente na construção da sede do Ministério. A própria urbanização foi o símbolo mais visível de expressão do projeto de modernidade do governo ditatorial de Getúlio Vargas. Na Bahia, segundo Azevedo (1988), a cidade do Salvador não seguiu o ritmo do que estava acontecendo no sul do país, mas havia o debate entre modernizar ou preservar a arquitetura da cidade. Durante o período do Estado Novo,

Este processo de modernização e introdução da arquitetura nova em Salvador é feito fundamentalmente por alguns homens públicos, através da criação de instituições de concepção inovadora e programas complexos, aos quais buscavam associar uma arquitetura igualmente nova (AZEVEDO, 1998, p.1).

⁶³ Este *Imposto de Capitação* muda sua nomenclatura tributária para *Taxas para Fins Educativos* pelo Decreto-Lei n.1.860 (federal) de 24.11.1939 e pelo Decreto n.11.844 (estadual) de 08.02.1941

Dentre essas instituições a construção do Instituto Normal da Bahia é considerada por esse autor como a maior realização da década. Nos anos iniciais de 1930, a Escola Normal já não tinha condições de atender à demanda social por matrículas, principalmente porque o espaço físico não dava condições de ampliação de turmas. Tal situação deu origem a uma campanha pela construção de novas instalações para a Escola Normal da Bahia, liderada por um grupo de professores que foi bem acolhida pelo então interventor Juracy Magalhães, que tanto destinou recursos públicos como aceitou as doações de empresários e da população em geral.

Aberta a concorrência pública e vitoriosa a Construtora Christian Nielsen, foi convocado o arquiteto Alexander Buddeus que, segundo Azevedo (1998), era notório na Bahia pela sua vinculação com a arquitetura moderna. Para localização da nova Escola Normal foi escolhido um platô no bairro do Barbalho, antigo campo de tiro, cuja altitude tornava o clima ameno. Tinha uma área aproximada de 28.500,00 m² e era um local situado no centro gravitacional da cidade, equidistante dos bairros mais habitados de Salvador principalmente daqueles onde a população era mais carente de ensino. Essa zona urbana já possuía boa infraestrutura, com água, esgoto sanitário, coleta de lixo, iluminação pública e telefone. Sua localização permitia o acesso aos moradores de toda a cidade.

A planta do Instituto tem formato irregular, com base em limites do terreno, deixando os espaços vazios para o seu interior, o que permitia passarelas internas para a comunicação entre todos os espaços. A área situada logo à entrada, em ambos os lados, era dotada de bancos, e em uma delas tinha mastros para hasteamento de bandeiras, destinada a cultos cívicos, particularmente os mais solenes. O corpo principal dos edifícios estava destinado à Escola Normal e a parte anterior do conjunto abrigava os serviços de administração e médicos; possuía ainda área livre para Educação Física, piscina, praça de esportes com arquibancadas e O espaço destinado à escola Elementar possuía duas alas com dois pavimentos.

Destaca-se no conjunto o auditório (com 1.986,00 m²) que permitia sua utilização sem interferência no funcionamento da escola e foi bastante utilizado, pois era o mais bem concebido que existia na cidade, na época. Era o lugar de eventos como formaturas, inclusive universitárias, concertos de canto e de música, apresentações de óperas etc. Azevedo (1998) afirma que a partir da data da construção do Instituto com características modernas e com a agitação cultural da cidade o Teatro do Instituto Normal, o maior e o melhor da cidade, era o espaço privilegiado para apresentações e estimulou o desenvolvimento urbano do bairro,

atingindo o seu auge entre os anos 1940 e 1960, com as casas construídas pela emergente classe média.

4.2 O REORDENAMENTO DA REDE DE ENSINO

A rede estadual estava constituída por escolas primárias distribuídas no interior e na capital do estado, cuja finalidade última era a alfabetização; por escolas profissionais em algumas cidades do interior, que davam uma formação geral e ensinavam ofícios específicos relacionados ao mercado de trabalho da sua localização; escolas secundárias na capital com formação geral e caráter claramente propedêutico; e escolas normais, também em nível secundário: duas no interior e uma na capital. Para o reordenamento físico da rede, o secretário propôs, no seu relatório de 1939, a finalização da construção de prédios já em andamento e um novo critério para localização de novos prédios no interior do estado que estivesse subordinado ao estudo das condições objetivas de densidade demográfica da localidade e de sua respectiva facilidade de acesso. Até então, os prédios escolares haviam sido localizados conforme indicação dos chefes políticos locais, que sempre os construíam nas proximidades de suas residências. Além disso, estabelece como norma a elaboração e / ou aprovação do projeto de construção pelo Departamento de Educação, que devem obedecer aos estudos prévios, tendo em vista uma maior racionalidade no uso dos espaços. O reordenamento físico da rede estadual contemplava ainda a renovação e a adequação do mobiliário escolar.

Vê-se, assim, que a cada medida, Isaías Alves buscava contrapor os critérios técnicos aos privilégios políticos o que necessariamente não significava uma ampliação do acesso à educação dos mais pobres. As medidas do decreto, acima referido, para localização das escolas, por exemplo — densidade demográfica e facilidade de acesso — certamente privilegiava aqueles em melhores condições de moradia e apenas facilitava um maior controle do funcionamento das escolas. Já em 1º de julho 1938, logo que Isaías Alves assumiu a Secretaria, por meio do Decreto nº 10.814, foram criadas 190 escolas no interior do estado e 60 na capital. Apesar de esse decreto mencionar que a situação financeira do Estado não permitia a ampliação do seu sistema de ensino, ante os índices de analfabetismo no interior do estado e a superlotação das escolas na capital, impunha-se a urgência de criação de novas escolas; esse decreto reforça o critério da densidade populacional para localização dessas

escolas. Mais tarde, em dezembro de 1941, foram criadas 300 escolas de ensino elementar, por meio do Decreto nº 12.225, tendo em vista que a relação professor/aluno na capital era de 100 a 256 alunos para cada professor e no interior de 1.351. Tal expansão da oferta significou, aproximadamente, 30 mil novas vagas, colocando ao menos uma escola elementar da rede estadual nas sedes de quase todos os municípios baianos.

Outras medidas para ampliação da oferta de vagas foram tomadas como subvenções a escolas profissionais (Decreto nº 10.742, de 16 de maio de 1938) e uma Campanha Permanente de Matrícula, cuja Portaria nº 129, de 26 de fevereiro de 1942 regulamentou e normatizou os procedimentos e instrumentos para registro e controle estatístico da matrícula e frequência do aluno, sugerindo prêmios, solenidades e comemorações como estímulo à frequência de alunos. Tem destaque relevante o item 23 da referida Portaria que determina:

Para as classes de primeiro e segundo ano deverão ser escolhidos professores que demonstrarem maior capacidade docente e mais vivo espírito de cooperação a fim de encaminhar-se a solução do problema dos repetentes, que trazem grandes prejuízos aos cofres públicos e tornam baixa a eficiência da escola.

Isso demonstra a compreensão da importância dada ao período escolar da alfabetização e o empenho do secretário em melhorar a qualidade da educação, embora sua argumentação seja com base na oneração que a reprovação trazia para o Estado.

Entretanto a expansão do acesso à educação pública foi feita principalmente pela municipalização. As considerações iniciais do Decreto nº 11.021 de 13 de outubro de 1938 — *Permite às Prefeituras Municipais do Interior do Estado a criação e manutenção de escolas* — apontam como elementos explicativos do analfabetismo na Bahia: a taxa de menos de 20% da cobertura escolar no estado da Bahia entre crianças de 7 a 14 anos; a extensão territorial, juntamente com as dificuldades de transportes e acesso à grande parte dos municípios baianos; a falta de recursos para ampliação do quadro de professores da rede estadual, tendo em vista o seu nível salarial; e a [...] *despeito dos modernos princípios pedagógicos aconselharem a qualidade acima da quantidade, não se pode desconsiderar a necessidade do esforço coletivo em prol da alfabetização*. Justificava-se que os princípios pedagógicos estariam salvaguardados não só porque o baixo padrão dessas escolas municipais, com professores leigos, satisfaz às condições sociais de muitas zonas rurais do estado, como também porque a fiscalização por parte do Estado garantiria os padrões mínimos de qualidade. Além disso, argumentava-se que a expansão da oferta do ensino seria sem ônus

para o Tesouro do Estado, haja vista os municípios admitirem a possibilidade de criação de escolas sem prejuízo do repasse de 15% das suas receitas ao Estado para fins educacionais. Cria-se, então, por meio desse decreto, um sistema municipal de ensino elementar, com foco na alfabetização. A regulamentação que acompanhava o referido decreto obrigava os municípios:

- I. À obediência a programas mínimos expedidos pela Secretaria de Educação e Saúde;
- II. Ao pagamento da cota devida ao Estado (15% da receita tributária) para os serviços de educação e saúde;
- III. A submeterem as escolas municipais à fiscalização dos Delegados Residentes, Inspetores e Orientadores Escolares, vinculados à Secretaria de Educação e Saúde;
- IV. À contratação de professores que, se leigos, farão exames de capacidade e suficiência;

Pode-se constatar que se opta, conscientemente, pelo baixo padrão do ensino como via de expansão. A regulamentação da municipalização permite a criação de “escolas pobres para os pobres”, quando afirma que teriam os padrões mínimos que pudessem responder às condições sociais da localidade. Com isso, surgia uma categoria, de segunda classe, do professorado que era leigo, sem estabilidade e com teto salarial muito aquém dos professores da rede estadual⁶⁴, cujos salários, servem de alegação do impedimento financeiro para ampliação do quadro de professores e para a expansão da rede estadual de ensino. Vale ressaltar que é vedada a incorporação dos professores municipais aos quadros do Estado, embora seu tempo de serviço ao Município possa contar para aposentadoria em outros empregos públicos. Os professores diplomados que ingressassem, por concurso, no sistema estadual, contariam o tempo de serviço prestado ao Município para efeitos de aposentadoria, mas não para os benefícios.

A garantia dos padrões mínimos de qualidade para o ensino municipal deveria ser alcançada por meio da fiscalização e inspeção (a mesma da rede estadual), e pela exigência de exames para os professores. Não se fala em formação nem em apoio a iniciativas individuais de formação do professorado municipal, embora tais iniciativas sejam pontuadas no processo de avaliação. Essa medida aumenta também os encargos financeiros do Município com a educação, que tanto repassa a cota dos 15% ao Estado, como investe em escolas da própria rede.

⁶⁴ O vencimento anual desses professores era de 150\$000 enquanto os professores catedráticos do ensino infantil e elementar da Escola Normal ganhavam anualmente 6:000\$000 e seus substitutos 4:200\$000, conforme decreto 10.831/1938

Foi criada uma rede de fiscalização — que era também avaliativa de todos os sistemas de ensino públicos (estadual e municipal) e particular — na qual atuavam agentes como inspetores e orientadores escolares, além dos delegados residentes, que prestavam contas à Secretaria não só das atividades de ensino como da inserção social da escola. Foram definidas as instruções para Inspetores e Orientadores do Ensino Elementar executarem suas funções de avaliação das condições do funcionamento da escola, que deveriam ser apresentada em forma de relatórios. Estavam definidos os itens do respectivo relatório em que constam as estatísticas de matrícula, frequência e aproveitamento do aluno; condições de manutenção das instalações físicas da escola; observações sobre a atuação do Delegado Residente; e, a mais importante, uma avaliação detalhada sobre o professor, tanto no que diz respeito à sua prática pedagógica como à sua conduta social. O primor do controle é a Portaria nº118 de 21 de fevereiro de 1942 em que *O Secretario de Educação e Saúde, no uso de suas atribuições, tendo em vista a organização e disciplina dos serviços de inspeção e orientação do ensino elementar no Estado, resolve expedir as seguintes instruções*. A Portaria determinava os critérios de avaliação para compor uma nota geral que serviria como elemento de peso no caso de promoção do professor. Os principais critérios definidos foram os seguintes:

- A prática pedagógica do professor era avaliada com base no cumprimento dos programas de ensino; no conhecimento sobre a realidade local, particularmente as condições geográficas e econômicas (sistemas de produção); e na sua capacidade de adaptação dos conteúdos à capacidade dos alunos;
- A disciplina da escola entendida pela presença e pela prática do culto aos símbolos nacionais (Hino e Bandeira); a atualização e a organização dos registros de desempenho da escola; e a higiene das instalações; e
- A postura moral do professor auferida por meio do seu hábito de leitura e de iniciativas pessoais para aperfeiçoamento profissional; da sua disponibilidade de cooperação com os superiores, particularmente sugerindo melhorias educacionais; da assiduidade e da pontualidade; da promoção de atividades extraclasses; e dos cuidados com a sua saúde e sua relação familiar.

Além dessa avaliação, os Inspetores e Orientadores Escolares deveriam promover palestras nas escolas, abertas a toda a comunidade local. Fica claro, portanto, que a vinculação e os serviços prestados aos ideais do Estado Novo tinham prioridade em detrimento dos resultados

do desempenho da escola. Importa a prática pedagógica, mas não se leva em conta se isso resulta em aprendizado do alunado, nem mesmo no marco do que era considerado como ‘racionalidade técnica e modernização’ que poderia ser traduzido pelos índices de aprovação/reprovação e/ou outros indicadores educacionais.

Em termos pedagógicos a abordagem tecnicista do funcionamento do ensino teve como destaque a organização de classes homogêneas, conforme QI do alunado, para o que foram utilizados os psicotestes; além disso, foram realizados exames biométricos que estabeleciam o perfil morfofisiológico dos alunos organizando-os homogeneamente também nas turmas para a Educação Física. Estavam presentes ainda as determinações federais da inclusão da Música e Canto Orfeônico, a obrigatoriedade da Educação Física e a ampliação do professorado para o ensino religioso, ainda sob a supervisão da Igreja.

Embora vista como prioridade pela Constituição Federal de 1937, a educação profissional não teve uma expansão significativa na Bahia, neste período. Essa modalidade educativa estava mais vinculada à Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio, porém havia um plano estadual⁶⁵ para a educação profissional, no qual todas as escolas públicas, localizadas em distritos de alta densidade de população operária, teriam uma oficina. O governo limitou-se a manter as instituições já existentes, na sua maioria de iniciativa de particulares⁶⁶.

O ensino secundário público continuou restrito ao Ginásio da Bahia e às Escolas Normais de Salvador, de Feira de Santana e de Caitité; houve, entretanto, neste período, algumas licenças para funcionamento de escolas secundárias de iniciativa de particulares. O Estado executou melhorias no Ginásio da Bahia particularmente construção de espaços para a prática da Educação Física e localizou em suas instalações os cursos complementares ao secundário que davam acesso ao nível universitário.

O ensino universitário possuía faculdades isoladas sob a administração do Estado, mas em grande parte financiadas pelo governo federal por meio de convênios firmados com o Estado. Praticamente não existiam investimentos para esse nível de ensino; o Estado manteve o que já existia e apenas formulou uma proposta de criação de uma universidade mediante a unificação das faculdades isoladas que estavam em funcionamento e criou a Escola Normal Superior, que não chegou a ser implantada.

⁶⁵ Ver referências no decreto 11.762

⁶⁶ A única escola profissional oficial foi a Escola Profissional de Cachoeira

A escola teve, sobretudo, funções de ensino e de articulação com a sociedade local. A intensificação da vida pública que caracteriza o Estado Novo foi plenamente assumida pela Secretaria de Educação e Saúde na Bahia, por meio do alargamento das funções da escola, seja no sentido da escola dinamizar a vida pública, seja no sentido de promover ações coletivas que vitalizassem a escola. As atividades extraescolares articulavam a Escola à comunidade via clubes agrícolas, mecanismos de financiamento como Caixas Escolares ou Cooperativas Escolares, Campanha Permanente de Matrícula e Frequência de Alunos, e ainda a prática de palestras abertas à comunidade, pelos Inspectores Escolares, como já foi referido. Cabe destaque a organização de eventos comemorativos — a exemplo do Dia da Juventude —, quase obrigatórios pelas normas federais. O Decreto nº 11.874, de 17 de abril de 1941 que *Estabelece o Dia da Juventude* em observância ao Decreto-Lei nº. 1.202 (federal), de 8 de abril de 1939, definiu o 19 de abril⁶⁷ como o Dia da Juventude. Justifica a escolha pelo dia 19 de abril tendo em vista Getúlio Vargas ser um *padrão de virtudes cívicas e de energia construtora a orientar a mocidade do Brasil*. As considerações iniciais desse decreto declaram que a Juventude, como a base da organização nacional, deveria ser educada na disciplina moral e social, e também na cultura física. Esse objetivo só poderia ser alcançado pela ação conjunta da Escola e da Família, por meio das atividades extraclases. Competia à Secretaria de Educação e Saúde a realização de eventos desportivos, paradas escolares e estudos monográficos especificamente sobre *o progresso do Brasil durante o governo do Presidente Getúlio Vargas, bem como sobre a influência da sua personalidade na evolução pacífica e disciplinada na vida brasileira* (Art.3º) que seriam objeto de premiação por parte do governo do Estado.

Porém as experiências exemplares do espírito do Estado Novo na Bahia foram a Colônia Experimental de Férias ou Colônia-Escola⁶⁸ e a inauguração da escola Duque de Caxias. A Colônia Experimental de Férias teve como propósito demonstrar que a educação escolar poderia “refazer a raça” e dar “disciplinamento ao mestiço” (ALVES, 1939, p.57). Para a sua instalação foi adaptado, com instalações sanitárias, um prédio escolar na praia do Bugari (Escola Rio Branco) no qual foram internadas, durante dois meses, 60 crianças pobres da rede pública selecionadas entre as mais necessitadas. Mediante exames clínicos e biomédicos foram organizadas turmas homogêneas para a prática de Educação Física. Adotou-se como

⁶⁷ Aniversário de Getúlio Vargas

⁶⁸ Faz parte do Decreto nº11.762/1940

Programa: exercício de ginástica; práticas de esportes como natação e remo, com jogos de seleção; recreação em aparelhos de parque; excursões higiênicas; canto orfeônico de hinos e canções regionais; e prática de instrução religiosa. As crianças tinham ainda assistência médica e um regime nutricional rigorosamente estudado para as suas carências nutritivas. Os notórios resultados nos aspectos físicos e clínicos das crianças, e nas suas atitudes de “civilidade” fizeram com que a experiência ganhasse notoriedade na cidade e ampla aprovação da imprensa⁶⁹, tornando-se uma prática durante toda a gestão de Isaías Alves.

Com essa experiência pedagógica, Isaías Alves procurava demonstrar que o mérito, segundo sua concepção⁷⁰, poderia ser independente da condição social do indivíduo e que a inteligência e os talentos, embora inatos, não estavam determinados pelas condições de nascimento e de vida de cada qual. Provava, assim, que se bem alimentados e ‘disciplinados’, mesmos os mestiços pobres e necessitados poderiam manifestar seus talentos. De fato, a Colônia-Escola serviu para a ‘descoberta’ de alguns talentos e afirmou a proposição de Isaías Alves de que o Estado Novo poderia e deveria buscar, também nos mestiços, talentos para serem formados e servirem à reconstrução nacional. Embora estivesse claro que inteligência, talento e força moral, ou seja, o mérito, só se manifesta em determinadas condições de alimentação e bem-estar, não houve quem fosse capaz de considerar como elemento constitutivo do mérito as respectivas condições de vida das crianças. Ainda hoje, a meritocracia está em debate⁷¹, particularmente no que concerne aos processos avaliativos.

A experiência pedagógica da Escola Duque de Caxias foi uma oportunidade de afirmar a importância da educação física e cívica para a socialização de crianças pobres. Localizada no bairro da Liberdade, cuja população ainda é majoritariamente de afrodescendentes, a escola foi projetada inicialmente para um amplo projeto de alfabetização de massas com base no método Platoon. Como o governo de Juracy não pôde concluí-la, o governo de Landulpho Alves, especialmente a gestão Isaías Alves, adotou-a como uma escola de ensino elementar. Segundo relatório da Secretaria de Educação e Saúde⁷², havia uma dificuldade inicial de mobiliar a escola o que motivou Isaías Alves a tomar a iniciativa de desenvolver uma experiência pedagógica de socialização com base na educação física e cívica, apoiada pelos exames biomédicos e morfofisiológicos e acompanhamento médico e dentário. Durante três

⁶⁹ Ver Diário de Notícias de 11 de abril de 1940 e A Tarde de 30 de março de 1942

⁷⁰ Ver capítulo 3, item 3.3

⁷¹ A exemplo da questão das cotas e demais políticas afirmativas

⁷² Alves, 1939

meses, sob a coordenação do professor Gilberto da Silva⁷³, um corpo de aproximadamente 60 professores e professoras matriculou 2.415 crianças na faixa de 5 a 15 anos. Organizadas em pelotões, cada qual com frequência apenas em um turno (matutino, vespertino e noturno), dedicaram-se apenas ao aprendizado da disciplina e da “civildade”, mediante marchas cadenciadas, prática de esportes e exercícios físicos:

Não havia lições, trabalhos escolares, deveres de classe. A escola era, toda, um esforço de socialização de milhares de crianças. Nesse esforço colaboravam todos: diretora e professores, assiduamente auxiliados e prestigiados pelo diretor do Departamento de Educação e pelo Secretário de Educação e Saúde (ALVES, 1939, p.65).

A escola foi inaugurada com muita pompa e com o comparecimento de todas as autoridades civis, militares e religiosas da Bahia, com registro, inclusive, cinematográfico⁷⁴. Foi considerada como uma vitória das propostas estadonovistas para a educação.

4.3 A VALORIZAÇÃO DO PROFESSORADO

Isaías Alves, como já foi apontado, tomou como foco da sua atuação a formação do professorado e deixou significativas contribuições para a profissionalização docente na Bahia, acentuando sempre os critérios de mérito para ingresso e promoção na carreira docente, contrapondo-se a interesses de políticos ou meramente administrativos do Estado, ou ainda de seus gestores. Marcou a formação docente com o ideário estadonovista não só no que diz respeito aos aspectos doutrinários, como também à hierarquização de categorias internas à carreira. Uma das suas primeiras iniciativas foi promover um ciclo de conferências para o professorado tendo em vista

[...] afastar a influência do personalismo, das doutrinas enfraquecedoras e desnacionalizantes, que haviam dominado os professores, sob influência de intelectuais ou livros geralmente traduzidos de língua estrangeira, para finalidade específica (ALVES, 1939, p.4).

Tais conferências tiveram como conteúdos a doutrina do Estado Novo, sobretudo os relacionados à Educação Moral e Cívica e aspectos da Psicologia Educacional, cuja base

⁷³ Um dos raros professores com nível superior em Educação Física, na Bahia, diplomado pela Escola de Educação Física do Exército, do Distrito Federal

⁷⁴ IRDEB. Salvador em Película. Salvador/BA: TVE, 1999

teórica foi a Psicologia Experimental; e também não faltava a convocação de Getúlio Vargas para o “apostolado cívico” do professorado.

4.3.1 A carreira do magistério

Há uma clara preocupação, por parte do governo da Bahia, em valorizar o professorado mediante a regulamentação da carreira, em um investimento significativo e sistemático na formação e também em melhorias das condições de trabalho. Sem dúvida, a carreira do magistério é o que ocupa mais espaço na legislação deste período como também é o âmbito das medidas mais elaboradas. Dentre as mudanças administrativas iniciais do governo, consta o provimento das vagas de professores de modo que todas as escolas da capital e do interior do estado fossem colocadas em pleno funcionamento. Houve um grande remanejamento de professores por conta de situações funcionais (aposentadoria, licenciamentos e afastamentos diversos) que acabou por renovar em mais de 50% o quadro em atividade docente. Isso possibilitou uma maior disponibilidade dos novos quadros à orientação emanada do Estado Novo.

Uma das primeiras iniciativas foi mudar o critério de promoção do professorado mediante o Decreto nº 10.815, de 1º de julho de 1938, que *Modifica a legislação do ensino* embora com medidas provisórias para regulamentação da carreira do magistério primário, enquanto se concluiriam os estudos definitivos para uma reforma geral. O decreto modificava o sistema de promoção de professores do magistério primário, desatrelando o enquadramento do professor da categoria administrativa da localidade da escola, justificando que a vinculação, até então vigente, *desorganizava o ensino e não contribuía para melhoria da atuação desse profissional*. Considerava que, a bem da função social da escola, o professor deveria identificar-se com o seu lugar sem que isso o prejudicasse na promoção da sua carreira. Estabelecia como critérios para promoção a antiguidade (atestada pelo Tesouro do Estado e/ou pelas Prefeituras Municipais) e o mérito verificado pelo Departamento de Educação, por meio de seus Inspetores, que avaliavam a capacidade funcional, a idoneidade moral e o nível intelectual do professor. Na verdade, a principal medida do referido decreto foi estimular a identificação do professor com a localidade, substituindo o critério administrativo pelo de mérito, no sentido de possibilitar uma maior motivação do mesmo para vincular-se com sua escola, podendo, assim, sentir-se mais à vontade e cumprir seu ‘apostolado cívico’.

Determinava ainda que as remoções ou transferências fossem feitas em período de férias escolares, a pedido ou por conveniência do ensino, nesse caso, ouvido o Conselho de Educação e Cultura. Cabe destaque para o Art.6º que facultava às municipalidades a criação de escolas de alfabetização, ressalvando que os professores, contratados pelas municipalidades estariam excluídos do quadro de professores do Estado e também da estabilidade na função docente. Reforçando assim, como já foi dito anteriormente, uma estratificação interna à categoria docente.

O Decreto nº 11.319, de 05 de maio de 1939, que *Dispõe sobre concurso para regentes do Magistério Primário* é o que melhor demonstra a estruturação da carreira docente dando relevância aos critérios de mérito e permitindo uma estratificação interna. Foram estabelecidos dois tipos de concursos: um chamado de concurso de habilitação, destinado aos professores em exercício e outro chamado de concurso de provas para ingresso na carreira docente. Esse foi um mecanismo de renovação do quadro docente no sentido de poder formar um novo quadro conforme as orientações do Estado Novo, pois atingia tanto os professores que estavam em exercício quanto os que ingressariam na carreira. Ao fixar as matérias das provas escritas (Português; Aritmética e Desenho Geométrico; Geografia do Brasil; História Pátria e Educação Cívica; Ciências físico-naturais e Higiene; Psicologia, Pedagogia e Metodologia) deixava claro o interesse em renovar o perfil do professor convocado para o apostolado cívico, pois além dos conhecimentos tradicionais, foram exigidos os estudos introduzidos pelo Estado Novo como História Pátria e a Psicologia que, como já foi apontado, tratava-se da psicologia experimental, particularmente das técnicas de medição de inteligência e raciocínios específicos.

A meritocracia estava explícita na determinação de que os professores fossem lotados conforme sua classificação (média oito e superior, na capital ou no interior; e média inferior a oito, apenas no interior) que também era o critério para a ordem de escolha das escolas, pelos candidatos. Instituíu, portanto, uma carreira com o ingresso e a permanência feitos exclusivamente por concursos, realizados também para fins de ‘diplomação’ ou certificação. Até os professores municipais, uma categoria considerada inferior, pois na sua maioria leigos, eram submetidos a exames obrigatórios para o exercício da função docente.

Este decreto referenda o sistema de promoção conforme o mérito individual, desvinculado da categoria administrativa da localidade, mas resultante de rígida avaliação pelo sistema de inspeção e orientação escolares, já estabelecido em legislação anterior. A avaliação, entendida

principalmente como controle da atuação do professor, abrangia sua prática pedagógica (programas, realidade local, adaptação de conteúdos etc.), disciplina (culto aos símbolos nacionais, registros e higiene) e sua conduta moral (leitura e aperfeiçoamento profissional, cooperação com os superiores, assiduidade e pontualidade, atividades extraescolares, saúde e boa família) e foi colocada como uma incumbência da Inspeção Escolar.⁷⁵

Busca valorizar os formadores de professores elevando os vencimentos dos professores da Escola Normal por meio do Decreto nº 10.831, de 08 de julho de 1938 que *Modifica a tabella de vencimentos do pessoal docente de estabelecimentos de ensino* alegando que a docência na Escola Normal era mais exigente que em outras modalidades de ensino. Os vencimentos dos professores da Escola Normal são ajustados conforme nível de ensino em que atuam e situação profissional (catedrático ou substituto)⁷⁶. Além disso, mediante o Decreto nº 11.268, de 17 de março de 1939, que *Constitui o Corpo de Professores Secundários do Estado, reorganiza o Ginásio da Bahia e dá outras providencias*, determinava-se que o corpo de professores secundários do Estado fosse composto pelos professores do Ginásio da Bahia e os da Escola Normal, que só teriam ingresso na carreira (inclusive interinamente) por meio de concurso público. A reorganização do Ginásio da Bahia adotou o modelo do Colégio Pedro II (Distrito Federal) contemplando os cursos fundamental e complementar, e a implantação de três turnos de funcionamento.

Salta aos olhos a estratificação no interior da carreira docente: no topo estão os professores da Escola Normal aos quais, depois, são equiparados os professores do Ginásio da Bahia, formando o Corpo dos Professores Secundários do Estado da Bahia. No segundo plano vêm os professores do ensino elementar, da rede estadual e em terceiro e último plano, os professores do ensino elementar da rede municipal, nitidamente em situação inferior. Tal estratificação foi ratificada pelo processo de formação.

⁷⁵ Mais tarde, em 1942, a Portaria 118, já comentada, define o instrumento de registro com todos os critérios.

⁷⁶ Há no decreto a referência de que essa majoração não implicaria mudanças orçamentárias, pois as verbas viriam das economias com a manutenção da Escola Normal.

4.3.2 A formação do professorado

O relatório das atividades da Secretaria de Educação e Saúde de 1939, apresentando as medidas que visaram ao aperfeiçoamento profissional do docente, justificava-as pela consideração de que

O professorado tem sido uma classe desprezada, mais do que por outros motivos, em razão da sua insuficiente preparação para o desempenho do grande papel que lhe cabe na formação nacional. [...] firmavam-se na verificação reiterada da muito baixa preparação científica e literária de grande número de professores. Não somente em ofícios, mas em cartas e memoriais, a Secretaria de Educação registrou graves erros do vernáculo de parte de elementos do corpo docente (p.76-77).

Assim, já em 1939, no segundo ano de mandato na Secretaria de Educação e Saúde, foram estabelecidas as diretrizes para a formação do professorado da escola primária mediante o Decreto nº 11.220, de 10 de fevereiro de 1939, que *Estabelece novas diretrizes aos cursos de preparação do docente do ensino primário e dá outras providencias*. As medidas adotadas por esse decreto foram consideradas como emergenciais, enquanto não se dispunha de recursos para uma reforma completa para a formação do professorado. As principais diretrizes prolonga a formação do professor para sete anos sendo cinco em nível secundário e dois de formação pedagógica com as seguintes disciplinas: Psicologia Educacional; Sociologia Educacional; Pedagogia e História da Educação; Metodologia geral e especial; Higiene, Puericultura e Educação Sanitária; Administração Escolar e Estatística; Desenho Aplicado e Artes Industriais; Música e Educação Física. Torna o processo mais seletivo, pois determina a exigência do atestado do último ano do ensino elementar para o exame de admissão ao curso secundário; e da passagem do curso secundário para o curso pedagógico mediante vestibular. E define um maior controle por parte da Secretaria por meio da validação do currículo mediante supervisão da Secretaria de Educação e Saúde dos programas de curso da Escola Normal e publicação em Diário Oficial, sendo que os estabelecimentos fiscalizados poderiam propor variações e submetê-las ao secretário e ainda deveriam disponibilizar cotas para alunos pobres: 10 externos e 5 internos, indicados pela Secretaria.

Além disso, implantava uma avaliação externa por parte da Secretaria de Educação que, a qualquer tempo, poderia organizar provas para os alunos. Reforça esse controle reafirmando medidas de legislação anteriores como o ingresso na carreira do magistério público exclusivamente por concurso de provas e posterior registro de diploma no Departamento de Educação (ressalte-se que constavam das matérias de concurso o Canto Orfeônico e a

Educação Física) como também a indicação de que os professores que já tenham seus diplomas registrados na Secretaria de Educação, submetam-se a concurso de habilitação e os interinos a concurso de provas, em data oportuna.

Para a equiparação dos estabelecimentos particulares, o Decreto nº 10781, de 10 de junho de 1938, que *Estabelece providências a respeito da equiparação de estabelecimentos de ensino* suspende todas as equiparações concedidas aos estabelecimentos particulares de Ensino Normal e decreta as condições de funcionamento dos mesmos: primeiramente instalações adequadas; curso normal ou fundamental ou ambos; diretores idôneos e registrados; materiais didáticos; e, não menos importante, os laboratórios e gabinetes de Educação Física. Exigia-se ainda mais de dois anos de funcionamento e a adoção de programas de curso, conforme estabelecido pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública. A fiscalização (3 fiscais para a capital e interior do estado) preliminar era realizada sobre os primeiros itens e a permanente deveria ser feita dois anos após a preliminar e de todos os itens. Com isso estendia-se aos estabelecimentos particulares a mesma formação requerida ou, ao menos, pretendida para o professorado da rede pública.

Há ainda a preocupação com o ensino religioso, ampliando a possibilidade de educação religiosa nas escolas cujo Decreto nº 11.122, de 13 de outubro de 1938 que *Providencia sobre o ensino religioso nas escolas* determinou a oferta obrigatória, conforme estabelecia a Constituição Federal de 1937 para todos os níveis de ensino (primário, secundário, normal e profissional). Esse decreto modificou os procedimentos da matrícula que era opcional, tornando-a automática. Apenas aqueles que não desejassem o ensino religioso deveriam pronunciar-se: para menores, os pais e para maiores de 18 anos, os próprios alunos. Modificou também o professorado que antes era exclusivo de elementos alheios ao estabelecimento e, a partir desse decreto, poderiam incorporar-se os professores dos próprios estabelecimentos de ensino, se indicados pela autoridade religiosa. Aos professores do interior também foi permitido ensinar religião, mas não como obrigação. Determinava ainda que as autoridades religiosas e/ou professores de religião não poderão interferir no funcionamento dos demais cursos, nem coagir à participação nos eventos religiosos, pessoa alguma.

A principal aspiração de Isaías Alves foi a formação do professorado em nível superior para o que cria o Instituto Normal da Bahia mediante o Decreto nº 11.234, de 25 de fevereiro de 1939, constituído por Escola Secundária (5 anos), Escola Normal (2 anos), Cursos de Aperfeiçoamento (conforme necessidades) e Escola Normal Superior (conforme normas

federais); como anexa à Escola Normal, a Escola Elementar (5 anos) e o Jardim de Infância (2 anos). A Escola Secundária estava destinada à formação de ‘uma elite intelectual e moral’ e o ingresso era feito mediante seleção, que incluía os psicotestes. A Escola Normal tinha como finalidade a formação de docentes para o ensino elementar, com ingresso mediante exames vestibulares; e os Cursos de Aperfeiçoamentos buscariam atualizar os professores primários, orientadores de ensino, inspetores escolares e diretores de escolas, tanto da rede pública como da particular, nos métodos modernos de ensino. A Escola Elementar e o Jardim de Infância serviriam à prática dos professores em formação na Escola Normal e também como espaço de experimentação pedagógica. A Escola Normal Superior formaria para ‘alta cultura’ os professores do ensino secundário e normal. O decreto previa a implantação imediata dos cursos de aperfeiçoamento e implantação gradativa da Escola Secundária (até 1941), além de cuidar da reforma curricular da Escola Normal. A Escola Normal Superior estava prevista para quando as condições econômicas do Estado permitissem (Art.6º). Definia que as finalidades pedagógicas e os programas das cadeiras seriam matérias regimentais e deveriam ser submetidos à aprovação do Departamento de Educação que, para isso, ouviria o Secretário (Art.11).

O currículo da Escola Normal previa a sensibilização ante a pobreza do país e o necessário ‘espírito de sacrifício pelo interesse público’, colocados como finalidades pedagógicas do curso de Direito (§2 do Art.12); ao curso de Sociologia estavam vedadas as discussões de escolas sociológicas (§único do Art.15,); são incorporados como cursos práticos, para desenvolvimento de “trabalhos de utilidade social” os cursos de Higiene, Puericultura e Educação Sanitária; e, no §2º do Art.20, recomendava-se que, nos cursos de Pedagogia e de História da Educação, fossem “...*cuidadosamente analisadas as teorias que enfraquecem a ordem social e a integridade nacional*”. Esse decreto também implantava avaliações externas realizadas diretamente pelo Departamento de Educação (Art.11).

Outro âmbito do currículo da Escola Normal foi a ênfase na formação técnica que contempla a Psicologia e seus métodos experimentais (Art.14) dedicando um ano à aprendizagem de psicotestes; e a Administração Escolar (Art.17), cujos conteúdos estão concentrados nas estatísticas educacionais. Além de forçar o professorado a uma constante atualização, essa medida homogeneizava o currículo para a formação do professorado que passava a ser direcionado pelos requerimentos do referido concurso. Vê-se uma clara orientação técnico-

instrumental na política de uniformização da formação docente, seja pública ou privada, e um currículo doutrinário e ideologizante.

Mais tarde, pelo Decreto nº 11.762, de 21 de novembro de 1940, que *Dispõe sobre a estrutura administrativa do ensino do Estado da Bahia*, incorporou, ao Instituto Normal da Bahia, a Escola de Educação Física da Bahia e a Escola Profissional, além de ampliar a Escola Normal Superior, agora destinada também aos orientadores, inspetores e administradores escolares; permanecem a Escola Normal, os Cursos de Aperfeiçoamento, a Escola Secundária e a Escola Getúlio Vargas. Traz como novidade um plano de assistência social para os alunos de 7 a 14 anos (Art.12) do qual fazia parte a Colônia-Escola com funcionamento de 45 dias/ano, com alunos selecionados.

A Escola Profissional foi prevista para funcionar, provisoriamente, nas salas de aula do Instituto que não estavam sendo ocupadas, enquanto o plano para a educação profissional — que previa a criação de escolas nos distritos de maior concentração operária e oficinas instaladas nas escolas públicas — não fosse implantado. Além disso, constava a definição do Conselho de Educação como órgão técnico e auxiliar da Secretaria de Educação e Saúde com atribuição deliberativa, mas impedido de *...reabilitação de regentes do magistério que, dentre outras exigências legais, não provarem boa saúde e perfeita conduta moral e social*. O funcionamento das escolas particulares de formação de docente (Art.21) estava condicionado à fiscalização das instalações para desenho e artes industriais; praça de esportes; laboratório de psicologia; e aulas de estatísticas e administração. O decreto determinava, ainda, que as classes mistas sejam formadas apenas quando a matrícula do estabelecimento não possibilite classes distintas por sexo.

Outras iniciativas mais pontuais podem ser identificadas na legislação como o Decreto nº 10.830, de 8 de julho de 1938 que *Prorroga o prazo concedido às Auxiliares do Serviço de Música e Canto Coral nas Escolas, para freqüentarem curso de aperfeiçoamento* que trata das professoras que estavam freqüentando curso de aperfeiçoamento no Rio de Janeiro (Distrito Federal) e que ainda não haviam concluído o curso. Esse decreto demonstra a importância da formação do professor para a introdução das inovações pedagógicas feitas pelo Estado Novo. Assim como o Decreto nº 12.363, de 1º de julho de 1942 que *Dá providências para o funcionamento da Escola de Educação Física da Bahia e da Colônia-Escola*. A Escola de Educação Física da Bahia foi regulamentada conforme o Decreto-Lei n.1.202 (federal) de 8 de abril de 1939, com os seguintes cursos: Superior (2 anos), Normal (1

ano), de Técnicas Desportivas (1 ano) e de Medicina de Educação Física (1 ano). Possuía um tronco comum de oito disciplinas teóricas e quatro disciplinas práticas dos desportos terrestres e aquáticos. A diferenciação curricular maior era para o curso de Técnicas Desportivas que não contemplava as metodologias e o de Medicina que possuía o maior número de disciplinas, incorporando conhecimentos específicos como Traumatologia. A Colônia-Escola, já apresentada, destinava-se às atividades de mar da Escola de Educação Física da Bahia.

A modernização e a centralização administrativa; um ensino dual (um para as elites e outro para os pobres); a padronização do currículo; o lugar da educação como mecanismo para a difusão da doutrina estadonovista; e a intensificação da vida pública por meio de mobilizações cívicas promovidas pelas escolas podem ser claramente percebida na legislação educacional elaborada pelo governo da Bahia. E destaque-se o princípio da meritocracia que permeia todas as medidas legais neste período de atuação de Isaías Alves na Secretaria de Educação e Saúde da Bahia

O Estado Novo, certamente, teve na Secretaria de Educação e Saúde da Bahia uma fiel aliada e cumpridora das diretrizes nacionais, pois os elementos-chave para sua reprodução e sustentação estiveram presentes na política educacional aí praticada. O presente estudo sobre a política educacional na Bahia durante o período do Estado Novo conduz à consideração de que as reformas empreendidas por Isaías Alves fizeram algumas rupturas com a escola tradicional, que permaneceram vigentes até 1961, quando foi promulgada a primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A gestão da educação na Bahia por Isaías Alves de Almeida (1938-1942) foi marcada pela predominância de uma Educação autoritária, meritocrática, elitista e, sobretudo, moral com base em valores próprios do pensamento autoritário. Isaías Alves contribuiu para a legitimação, na Bahia, do Estado intervencionista e ditatorial, construindo uma argumentação ética que avançou às próprias formulações autoritárias estadonovistas. Adotou como Democracia ideal para o Brasil daquele momento um sistema meritocrático baseado na concepção de diferenciação entre os indivíduos e definiu a formação de uma Meritocracia, como uma das finalidades da Educação. Isso se justificava pelo reconhecimento da diversidade de talentos entre as pessoas que deveriam ser devidamente hierarquizados: os talentos sublimes, os altruístas e os voltados para o trabalho simples. Além da inteligência (medida pelo QI) e dos talentos (entendidos como aptidões vocacionais) como componentes do mérito, figura o elemento moral eminentemente formado pela Educação, desde a primeira infância.

A disciplina, considerada o principal fator de eficiência do ensino e da educação, teve no Exército seu melhor exemplo, que a escola deveria imitar. A Educação Moral e Cívica, eixo curricular da educação nacional, assumiu, na Bahia uma feição nitidamente militarista, contando, inclusive com a própria presença de militares no ensino da Educação Física, seja diretamente nas escolas, seja no âmbito da formação dos professores. Essa foi, inclusive, a base das experiências pedagógicas desenvolvidas por Isaías Alves (Colônia-Escola e Escola Duque de Caxias). Dentre as atividades extraclasse, as mais efusivas foram justamente as paradas escolares, que serviam tanto para “socialização” entre as escolas como para demonstração à opinião pública, da “grandiosidade” do ensino baiano. Para Isaías Alves, a brasilidade — definição da identidade nacional — estava encarnada no caboclo nordestino, símbolo místico das três raças e esperança do Brasil, se devidamente educado.

O coletivo acima do individual, a uniformidade em contraponto à diversificação do ensino, a normatização da prática pedagógica no lugar da liberdade de cátedra (inclusive com expurgos de conteúdos e de livros nas bibliotecas), além da criação de uma sistemática de fiscalização, avaliação e controle do professorado, foram medidas que marcaram a gestão de Isaías Alves. O estabelecimento dos critérios de mérito, de racionalidade técnica e das necessidades do ensino, justificados pelo objetivo de preservar a educação da utilização política e eleitoral, mesmo dentro dos marcos do pensamento autoritário, podem ter contribuído para a melhoria da organização do sistema de ensino, mas não tornaram nossa educação menos elitista.

5 O QUANTO NOS RESTA DE AUTORITARISMO

*A cultura da excludência instalou-se na espinha dorsal da organização escolar. Sem uma revisão profunda dessa ossatura, dificilmente poderemos pensar numa cultura de sucesso.
Miguel G. Arroyo (1997, p.23)*

Embora os paradigmas da Psicologia Experimental e o ufanismo cívico da ideologia estadonovista tenham sido superados na educação brasileira, o pensamento autoritário tem raízes bem fincadas e não só por injunções político-sociais, mas também porque muitas das suas noções são vigentes nos critérios para a eleição dos valores para os quais se deve educar. Atualmente, a escola e o professorado vivem uma tensão entre educar para a formação humana e cidadã, ou para as demandas do mercado de trabalho. Se, por como um lado, as questões sociais da infância e da juventude adentram a escola e as salas de aula, obrigando ao professorado tratá-las como um problema educativo (e algumas vezes como uma situação pedagógica) por outro, as avaliações internas e externas aos sistemas educativos, o vestibular (que molda a Educação Básica) os induzem a prática de um currículo imposto pelo mercado e sem significado para a vida dos jovens e crianças das nossas escolas⁷⁷. É fruto das pressões do mercado o sistema meritocrático de classificação (por notas), de competição e mesmo de ocupação do tempo escolar por determinadas disciplinas que cria uma hierarquização de saberes, a exemplo da Língua (leia-se, a norma oficial, denominada ‘norma culta’) e a Matemática (meramente instrumental) sempre com carga-horária maior que as demais. Contra isso, há vozes de educadores que nos alertam para as indagações que a infância e a juventude atual fazem à pedagogia (destaco dentre elas *Imagens Quebradas* do Professor Miguel Arroyo⁷⁸) no sentido de estarmos atentos às exigências que suas trajetórias de vida, enquanto sujeitos da educação, colocam para a função educativa da escola.

Contudo, não podemos desconhecer que há boa vontade por parte de algumas propostas pedagógicas de iniciativas de escolas públicas e até de programas governamentais que, ingenuamente, buscam contextualizar os currículos e os processos educativos na realidade dos educandos. Porém, até o momento, não passam de recursos de motivação para os estudantes, na tentativa de superar a crítica que eles fazem ao demonstrarem o seu desinteresse. Tanto no

⁷⁷ Ressalto aqui que excluo os adultos e idosos, pois o currículo da EJA – Educação de Jovens e Adultos tem avançado no sentido da sua desvinculação com as demandas do mercado.

⁷⁸ Editora Vozes, 2004.

âmbito da escola como as do âmbito governamental, tais iniciativas são implantadas à margem do currículo formal; sempre estão organizadas em projetos pedagógicos ou de programas oficiais. Não há mudança na *ossatura*: a escola, no Brasil, permanece excludente e meritocrática. As manifestações de insatisfação com a escola, que temos entre nós, são muito comuns e saltam aos olhos. Não é consenso que nossos jovens e crianças não sabem ler, escrever e nem contar? Quem já não ouviu falar que os estudantes não aprendem porque são desinteressados? E que a educação brasileira não tem qualidade? E quais são os indicadores dessa qualidade? Não serão exatamente os meritocráticos? Pelo que mesmo estamos querendo que nossos jovens e crianças se interessem? Por uma futura aprovação no vestibular? Por uma ilusão de que o ingresso na universidade e uma maior escolaridade melhorarão suas condições de vida? Tais questionamentos não são novos, ao contrário, são insistentes na discussão sobre a Educação nacional.

A defesa de uma meritocracia encontra argumentos favoráveis e é preciso que se veja a sua vinculação com as ideias políticas e a proposta de sociedade elitista e desigual incoerente, inclusive, com os atuais discursos internacionais oficiais de uma “Educação para Todos”. A ideia de uma meritocracia permanece presente, principalmente, no sistema de avaliação adotado pela sociedade como um todo e não só pelo sistema educacional. O pressuposto de que é necessária uma elite para falar em nome de “pessoas desprovidas de discernimento” (é assim que são qualificadas as massas) tem subjacente um autoritarismo que, ainda hoje, sustenta a noção de representatividade do nosso sistema político. Talvez seja esse o maior legado dos autoritaristas: fazer-nos crer que o mérito é uma forma justa e democrática de distinção com a qual a qualidade de ensino está atrelada.

A meritocracia, ou seja, a forma de classificação de indivíduos pelo seu mérito pessoal, surge no Brasil, principalmente no setor público, em especial nos processos de seleção para ocupação de cargos e foi utilizada em substituição aos critérios de notabilidade (pessoas de prestígio social) e/ou situação econômica. Por isso foi justificada como uma forma de ‘impessoalidade’, procedimento que tentava materializar o princípio republicano de igualdade de todos perante a lei. Com a falência do Estado de bem-estar e a consequente hegemonia do neoliberalismo, aprofunda-se a atomização da sociedade civil e a meritocracia ganha novo fôlego como uma valorização do indivíduo pelos seus esforços pessoais, com o pressuposto de que as oportunidades seriam iguais para todos e o esforço de cada um é que define a sua forma de acesso (ou marginalização) ao patrimônio socioeconômico oferecido pelo Estado. É,

portanto, na esteira desta atomização e individualismo que a meritocracia torna-se consagrada no momento atual, juntamente com o inerente processo competitivo que se instala com a norma meritocrática. A educação brasileira segue esta trilha. Avalia o desempenho do educando, da escola, dos sistemas de ensino sem levar em conta suas trajetórias, suas formas de inserção social, sem buscar o contexto em que se desenvolve; basta observarmos que itens compõem os instrumentos destas avaliações. A proposta de gestão democrática da educação é outro exemplo que segue o roteiro do planejamento estratégico, um modelo criado para o setor empresarial que pressupõe um padrão de organização produtiva e que ressalta a importância da liderança na sua condução (e não a relação dialógica como princípio). É um padrão para todas as escolas e sistemas de ensino transpirando, assim, o ideal autoritário de uniformidade.

O individualismo e atomização social têm vigência em um momento político de nosso país de uma profunda desilusão com nossas instituições democráticas (exatamente como a explorou o Estado Novo) o que se torna visível na indiferença da maioria em relação ao patrimônio público e pela neutralidade ante os processos políticos, além da desqualificação do parlamento nacional e o descrédito no sistema partidário; restam-nos ainda as profundas marcas na cultura política brasileira de personalização do mando político; uso da coisa pública para interesses privados ou particulares; negociações políticas com base em concessão de privilégios pessoais ou de grupos; além dos desmandos e impunidades. Essa utilização do Estado para salvaguarda de interesses pessoais cria uma indefinição entre o público e o privado, propiciando as condições de florescimento de propostas autoritárias que se colocam acima dos partidos, à medida que prometem construir uma nova sociedade, com base em novas de relações entre o poder político e a sociedade, de modo que desapareçam os conflitos e a indeterminação inerente à democracia. A educação pública reproduz esta estrutura na organização da educação quando acena com a possibilidade de uma gestão participativa, que na verdade consiste em simples opções de como se devem cumprir ou implantar as determinações de programas governamentais; essa participação não inclui o poder decisório sobre quais valores se quer adotar.

Algumas das teorias pedagógicas mais recentes, quando repensam a avaliação colocando o seu processo – e não o seu resultado – como seu objeto, ao mesmo tempo em que propõem que a avaliação seja tomada, em si, como um momento de aprendizagem e não como um mecanismo de aprovação/reprovação e exclusão contribuem para um caminho de construção

de uma escola democrática. Apesar dessas pedagogias que vêm se construindo mediante uma relação dialógica (sempre inspiradas por Paulo Freire), a escola, no Brasil, ainda é o lócus da autoridade do professor, do diretor e dos gestores públicos, dentre outros, profundamente permeada por relações verticais e hierárquicas. O trabalho cooperativo, interdisciplinar, participativo e a construção de ambientes democráticos ainda se situam no horizonte a alcançar.

Acrescente-se ainda à presença da meritocracia, o mítico desejo de harmonia entendida como ausência de conflitos e a romântica aspiração de certezas, que continuam fazendo parte do ideário coletivo do brasileiro e quiçá do mundo ocidental. E isso não é por acaso. Resulta também de uma intencionalidade política, aquela mesma que consagrou a imagem do brasileiro como ordeiro e pacífico, do bom malandro trabalhador, como o queria o Estado Novo. É um mecanismo ideológico de negar a possibilidade de uma sociedade verdadeiramente democrática, pois, como nos lembra Lefort (2011) o conflito é a base da sociedade democrática haja vista que em um contexto de desigualdades, a manifestação do conflito ou de divergências de interesses é a manifestação da existência da democracia. A democracia tem essa ambiguidade de, ao mesmo tempo, permitir as desigualdades e a possibilidade de revertê-las se a luta pelos direitos humanos — consequência das próprias desigualdades — for capaz de uma recriação constante de novos direitos.

Portanto,

Não nos desarmemos, ainda que os tempos sejam insatisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não ficará melhor por conta própria (Eric Hobsbawm, 2003).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Isaías. **Educação e Saúde na Bahia** na interventoria Landulpho Alves (abril 1938-junho 1939). Bahia: Bahia Gráfica e Editora LTDA, 1939. (Relatório das atividades da Secretaria de Educação e Saúde)
- _____. **Educação e Brasilidade**: idéias forças do Estado Novo. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1939.
- _____. **Estudos Objetivos de Educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Cia. Ed. Nacional, 1941. (1ª ed. 1936).
- _____. **Os Testes e a Reorganização Escolar**. 2ª ed. aumentada. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1934. (1ª ed. 1930).
- _____. **Problemas de Educação. Bahia**: A Nova Graphica, 1931.
- _____. Rumos educacionais no após-guerra. In. **Arquivos da Universidade da Bahia**. Faculdade de Filosofia. Volume IV, 1955. Salvador: Artes Gráficas, 1956.
- _____. **Técnica e Política Educacional**. Rio de Janeiro: Revista Infância e Juventude Editora, 1937.
- ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In. ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline (orgs) **Para além do fracasso escolar**. 2ªed. Campinas, SP: Papiurus, 1997.
- AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. Parte terceira da obra “A cultura brasileira”. São Paulo: Melhoramentos, Brasília: INL, 1976.
- AZEVEDO, Paulo Ormindo. Crise e Modernização, a Arquitetura dos anos 30 em Salvador. In. AAVV. **Arquiteturas no Brasil – anos 80**. São Paulo: Ed. Revista Projeto, 1988.
- BAHIA. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial, diversos anos. (coleção disponível na seção de periódicos da BCE - Biblioteca Central do Estado da Bahia)
- BAHIA. **Diário Oficial**, edição especial do centenário da independência da Bahia – 1923. Salvador/BA: Fundação Pedro Calmon / Centro de Memória e Arquivo Público da Bahia, 2004.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Organização de Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino. Tradução Carmem C. Varriale et. al. Brasília: Editora UnB, 1998.
- BOSI, Alfredo. As letras na Primeira República. In. FAUSTO, Boris (dir). **História Geral da Civilização Brasileira**. 2ª ed. Tomo III: O Brasil republicano, 2º volume: Sociedade e Instituições (1889 – 1930). Rio de Janeiro: DIFEL, 1978. (p. 292-319)
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Panorama da Educação Nacional**. Discursos do Presidente Getúlio Vargas e do Ministro Gustavo Capanema. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1937.
- CARDOSO, Fernando Henrique. Dos governos militares a Prudente-Campos Sales. In. FAUSTO, Boris (dir). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III: O Brasil

republicano; 1º volume: Estrutura de poder e economia (1889-1930). Rio de Janeiro: DIFEL, 1978. (p.15-50)

CARONE, Edgard. **A primeira república**: 1889-1930. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1976.

_____. **A segunda república**: 1930-1937. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.

_____. **A terceira república**: 1937-1945. 3ªed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1976.

_____. **A quarta república**: 1945-1964. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. A utopia de Oliveira Viana. In. BASTOS, Élide et. al (organizadores). **O pensamento de Oliveira Viana**. Campinas/SP: Editora Unicamp, 1993. (p.13-42)

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: o mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

FAUSTO, Boris. A crise dos anos vinte e a revolução de 1930. In. FAUSTO, Boris (dir). **História Geral da Civilização Brasileira**. 2ª ed. Tomo III: O Brasil republicano; 2º volume: Sociedade e Instituições (1889 – 1930). Rio de Janeiro: DIFEL, 1978. (p.401-426)

_____. **O pensamento nacionalista autoritário** (1920-1940). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GARCIA, Nelson Jahr. **O Estado Novo**: ideologia e propaganda política. A legitimação do Estado autoritário perante as classes subalternas. São Paulo: Edições Loyola, 1982.

GOMES, Ângela de Castro (org.). **Capanema**: o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX. 2ªed. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, Jose Silvério Baía. **O Hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

_____.A I Conferencia Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In. GOMES, Ângela de Castro (org.). **Capanema**: o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro: FGV, 2000 (p.143-172)

_____. **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

JANOTTI, M. de Lourdes Mônaco. **Os subversivos da República**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LEFORT, Claude. **A invenção democrática**: os limites da dominação totalitária. 3ªed. revista e atualizada. Tradução Isabel Loureiro e Maria Leonor Loureiro. Apresentação Marilena Chauí. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

- MAGALHÃES, Juraci. **Juracy Magalhães, minhas memórias provisórias**: depoimento prestado ao CPDOC/FGV sob a coordenação de Alzira Alves de Abreu, Eduardo Raposo Vasconcelos e Paulo César Farah. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- MEDEIROS, Jarbas. **Ideologia autoritária no Brasil, 1930-1945**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1978.
- MELLO, Maria Alba Guedes M. **História política do baixo médio São Francisco**: um estudo de caso de coronelismo. Dissertação apresentada ao Mestrado em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: novembro, 1989.
- _____. O coronelismo numa perspectiva historiográfica. In: LINS, Wilson. **Coronéis e oligarquias**. Salvador: UFBA; Ianamá, 1988. (p. 77-111)
- MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Descentralização, Municipalização: democratização? A tensão entre centralização e descentralização da Educação na Bahia. In **Revista da FAEBA**, nº 12, jul a dez.1999. Salvador: UNEB, 1999. (p. 153-182)
- _____. A República e a Construção do Direito à Educação na Bahia. In: SANTANA, Elizabete Conceição. (Org.). **A construção da escola primária na Bahia**: guia de referências temáticas de reforma e regulamento. Salvador: EDUFBA, 2011, v. 1. (p. 7-20).
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. O pensamento de Azevedo Amaral. In. OLIVEIRA, Lúcia Lippi et. al. **Estado Novo**: ideologia e poder. Rio de Janeiro: Zahar Editores SA, 1982
- PANDOFI, Dulce. Os anos 1930: as incertezas do regime. In. FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). **O tempo do nacional-estatismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (p.12-37)
- QUEIROZ, Suely Robles R. de. **Os radicais da República**. Jacobinismo: ideologia e ação, 1983- 1897. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- RIBEIRO, M. Luiza Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 14ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Educação conformada**, a política de educação no Brasil 1930-1945. Juiz de Fora/MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000.
- SANTOS, Mário Augusto da Silva. **A República do povo**: sobrevivência e tensão. Salvador: EDUFBA, 2001.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- SOIHET, Rachel. O povo na rua: manifestações culturais como expressão de cidadania. In. FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). **O tempo do nacional-estatismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (p.287-321)
- TAVARES, Luís Henrique Dias. **História da Bahia**. São Paulo: Editora UNESP; Salvador/BA: EDUFBA, 2001.
- VELLOSO, Mônica Pimenta. Os intelectuais e a política cultural no Estado Novo. In. FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). **O tempo do nacional-estatismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (p.145-179)
- VILHENA, Luís dos Santos. **A Bahia no século XVIII**. Volume 1. Notas e comentários de Braz do Amaral. Bahia: Editora Itapuã, 1969.

