

Governo Vargas, trabalho e o ensino primário: discursos dos jornais *Folha de Minas* e *Estado de Minas*

Aline Choucair Vaz¹

Resumo:

Neste artigo, analiso a concepção de trabalho no ensino primário de Minas Gerais, do período de 1930 a 1954. As fontes utilizadas são os jornais *Folha de Minas* e *Estado de Minas*, do período contemplado. Nos resultados, destacou-se a ênfase na construção de uma identidade nacional coletiva, com realce na criança “a ser preparada para o trabalho” e com investimento no trabalho industrial, principalmente nas escolas urbanas. Também é perceptível o acirramento dos discursos que convergem para a intolerância ao não-trabalho e ao não-trabalhador, em um “terreno fértil” potencializado pelo governo varguista. Os principais referenciais teóricos desta pesquisa sustentam-se nos conceitos de política de massas e de propaganda, de Maria Helena Rolim Capelato, e de cultura política, de Ângela de Castro Gomes, além de referências da História da Educação que discutem a relação da cultura política com as práticas educativas.

Palavras-chave: trabalho; intolerância; ensino primário.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG (2012). Cursa Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação - Educação e Formação Humana - da Faculdade de Educação do Estado de Minas Gerais.

Vargas government, work and primary education: speeches from *Folha de Minas* and *Estado de Minas*

Aline Choucair Vaz

Abstract

In this article I analyze the conception of work in the primary education of Minas Gerais from 1930 to 1954. The sources used are the newspapers *Folha de Minas* and *Estado de Minas*. The results highlighted the emphasis on building a collective national identity with emphasis on the child “to be prepared for work” and an investment in industrial work, especially in urban schools. It is also noticeable the raise of discourses towards intolerance to non-work and non-worker which were enhanced by the Vargas government. The main theoretical references of this research are based on the concepts of mass politics and propaganda from Maria Helena Rolim Capelato; Political culture from Ângela de Castro Gomes; as well as references in the History of Education that discuss the relationship between political culture and educational practices.

Key words: work; intolerance; primary education.

1 Introdução

De acordo com Viscardi (2001), na década de 1930, o movimento que culminou com a chegada de Vargas ao poder consistiu em legitimar os princípios do velho pacto entre as elites de poder, ou seja, o oligárquico. As análises acerca do discurso de Vargas, a posteriori, assim como de outros políticos, apontavam a Revolução de 1930 como um divisor de águas, de um país agrário, descentralizado, liberal, para um burguês, urbano e centralizado. Embora sejam observadas muitas permanências após 1930, em relação ao período anterior, principalmente da economia agrária e da presença da maioria das elites oligárquicas no poder, uma mudança foi realizada no que se refere à centralização política e à modificação do aparelho estatal, com a criação de novas leis que versavam sobre os direitos trabalhistas e sobre a revisão eleitoral. No entanto, é importante observar que tais mudanças já eram pleiteadas desde a década de 1920, e continuariam a ser processadas na década de 1930, não se creditando exclusivamente ao governo Vargas a “invenção” de tais direitos, como se proclamava.

Tratar da Revolução de 1930 implica analisar como os direitos políticos foram progressivamente ceifados desde a chegada de Vargas ao poder e a sua permanência longa e centralizadora, assim como refletir sobre o fato de que os direitos sociais, em alguns momentos, caminharam em outra direção, quando uma vasta legislação trabalhista foi produzida, nas décadas de 1930 e 1940. Foi criado o Departamento Nacional do Trabalho, em 1931; a jornada de oito horas no comércio e na indústria, em 1932; a regulamentação do trabalho feminino, proibindo o trabalho noturno para mulheres e estabelecendo salário igual ao dos homens, em 1932; o trabalho de menores regulado; a criação da carteira de trabalho (o documento de identidade do trabalhador); a criação das Comissões e das Juntas de Conciliação e Julgamento (primeiro esboço da Justiça do Trabalho), também no ano de 1932. Além disso, foi regulamentado o direito de férias para comerciários, bancários e industriários, em 1933 e em 1934. A Constituição de 1934 legitimou as regulações já feitas e determinou a criação do salário mínimo, que se efetivou no ano de 1940. No ano de 1941, foi criada a Justiça do Trabalho; em 1943, veio a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Também na área da previdência as leis surgiram a partir do ano de 1933, o que não implica que essas leis beneficiaram igualmente a todos. Para Carvalho (2004), tratou-se de uma política social de privilégios, e não de direitos. A CLT resistiu à democratização no ano de 1945, e ainda permanece, na atualidade, com poucas modificações de fundo; mas, segundo Carvalho (2004), essa legislação foi

[...] introduzida em ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigilância dos direitos civis. Este pecado de origem e a maneira como foram distribuídos os benefícios sociais tornaram duvidosa sua definição como conquista democrática e comprometeram em parte sua contribuição para uma cidadania ativa (CARVALHO, 2004, p. 110).

O próprio Vargas anunciava, na instauração do Estado Novo, em novembro de 1937, ser esse um regime que representava uma democracia social, pois tentava proteger os direitos e a “liberdade” dos trabalhadores; no entanto, a democracia política e os direitos civis não eram respeitados, pois o País se encontrava em regime autoritário. Mesmo que alguns direitos tivessem sido delineados nas três Constituições do período (1934, 1937 e 1946), inclusive na ditatorial de 1937, a vida continuou precária para muitos, inclusive para “os sem empregos”. A partir do golpe de 1937, todas as instituições, associações e as liberdades individuais deveriam ser vigiadas, e os sindicatos foram enquadrados numa organização sindical de arcabouço corporativo, com vínculos diretos com o Estado, processo já iniciado nos anos 30. Também a política de massas, entendida comumente como populismo, caracterizou-se por uma nova cultura política, a partir de 1930. O Estado intervencionista e os líderes carismáticos evidenciavam perspectivas de contenção de “revoluções populares” (CAPELATO, 1998).

A década de 1930 foi marcada pela atuação de muitos grupos políticos ávidos pelo poder, depois da instauração do Governo Provisório (1930-1934): a Igreja Católica e seu movimento de re-espiritualização, na busca pela devolução das tradições históricas, consideradas “desvirtuadas” pela República; os liberais insatisfeitos com a política interventora e centralizadora do Estado; os integralistas e a Ação Imperial Patrianovista – esta última como um movimento de extrema direita e de reação política contra o comunismo. Igualmente, havia os grupos paulistas que, mesmo diluídos em perspectivas diferentes, se rebelavam em decorrência da tomada do poder, em 1930, pelos grupos mineiros e rio-grandenses. Esses grupos eram as antigas oligarquias da Primeira República que perderam poder, assim como havia um novo grupo que ganhava mais adeptos, como os socialistas, que criticavam a ordem capitalista e difundiam suas ideias pelo País. Nos interesses desses grupos distintos, é possível perceber a dimensão da intolerância em diferentes matizes. Isso ocorre porque cada um deles possui ideias políticas que o distingue dos demais, e a partir daí se colocam em uma situação de rivalidade. Muitos integralistas, ao acreditarem nos ideais nazifascistas, perseguiram os comunistas, acreditando serem eles piores, constituindo uma ameaça ao País, em decorrência de seus pensamentos políticos.

Acompanhar a construção do imaginário anticomunista no Brasil na década de 1930 e o medo de grupos diversos de uma revolução comunista no País sugere compreender as construções sobre “direita” e “esquerda” no cenário político. Furet (1978) observa a esquerda como a maneira privilegiada de mudança; e a direita, com o espectro temido da ruptura. O conceito de revolução no mundo moderno cogita uma mudança brusca de hábitos e de costumes na esfera e na organização social, e a temida lógica comunista mudaria, para muitos, a esfera religiosa, econômica e social da organização política.

Os comunistas no Brasil seriam, nas representações políticas de muitos, “traidores da terra” e ligados a Moscou. Como traidores, deveriam ser banidos; eram contrários à

nacionalidade, comportando-se como estrangeiros. Considerados baderneiros, vândalos, ingratos e traiçoeiros, não se configuravam como “homens de bem”. O imaginário político de combate ao comunismo tornou-se mais intenso pela decretação da Lei de Segurança Nacional e, após, a Intentona Comunista — resposta à extinção da Aliança Nacional Libertadora pelo Estado. No entanto, no ano de 1930, esse imaginário “satanizado” do comunismo já estava constituído. José Maria Rosemberg, presidente da Liga Operária de Minas Gerais, em entrevista ao jornal *Estado de Minas*, quando perguntado sobre o comunismo, respondeu:

Sobre esse assunto não preciso externar. Presidente da Liga Operária Mineira, só almejo a assistência ao operário na hora da **necessidade**. **Católico que sou não posso admiti-lo, pois o comunismo, propriamente dito, não admite a existência de Deus.** (ESTADO DE MINAS, 1930, p. 1, grifos meus).

A religião pautava grande parte dos discursos contrários ao comunismo, e as associações, clubes e sindicatos operários eram alvos constantes de checagem e vigilância, já que aglutinavam um público de risco a se “perder”, tal como muitos se foram do “rebanho de Deus”.

O combate ao comunismo e sua ameaça foi essencial para o golpe de Estado no ano de 1937. As chamadas nos jornais, estampadas nas primeiras páginas, indicavam a ambiência de guerra e o perigo de “mutilação” devido ao “perigo vermelho”:

O comunismo ameaça **inundar de sangue** o Brasil. Chegam da Rússia tenebrosas instruções para a escravização do país ao bolchevismo. Assassínatos em massa, roubos, greves, incêndios e desrespeito aos lares são recomendados pelo **Komintern aos seus agentes brasileiros**. **Prepara-se no Brasil um movimento vermelho de grande vulto – formação de frentes políticas sob o pretexto da defesa da democracia.** (ROSEMBERG, 1930, p. 1, grifos meus).

Na defesa do ideário estado-novista, o pensamento político do governo era construído na tentativa de reforçar o regime por meio dos instrumentos de produção e de divulgação culturais do País. O discurso promovido pelo Estado amparava-se na proposição de uma “nova identidade cultural para o Brasil”, baseando-se também na educação vigente. Com as concepções de preparação de uma nação civilizada rumo ao progresso e com realce às características nacionais, a educação titulava-se como a corretiva dos males do Brasil. Diante disso, foi feito um investimento cultural e político nas escolas, com a censura do Estado e com a orientação dos materiais pelo DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), que transformou os recursos escolares em mecanismos de propaganda política.

Também a imprensa cumpriria um lugar importante para a propaganda política do Estado. Para Gomes (1999), a criação da revista *Cultura Política* integrou uma grande gama de realizações do Estado Novo e da década de 1930, capitaneadas pelo DIP – criado no ano de 1939.

As preocupações de Vargas quanto ao uso de técnicas de propaganda não vêm somente desse período, mas já eram evidenciadas desde o princípio do ano de 1930, quando chegou ao poder. No caso do DIP, além de veicular e de legitimar imagens e representações caras ao regime na época, presentes no imaginário social e atreladas às noções de pátria, de organismo, de nacionalismo, de cristianismo e de trabalho, também era responsável por combater todas as mensagens que lhe fossem contrárias (GOMES, 1999). A profusão de revistas e de investimento na produção cultural do período, seja nos materiais impressos de circulação nacional, seja nos materiais educacionais, regia um plano maior de proposta de conquista de “corações e mentes”, por meio de propaganda política.

A imprensa e o rádio tornaram-se os principais veículos de propaganda política. Durante o período autoritário, a imprensa era condicionada a reproduzir as falas oficiais, a dar ampla divulgação às comemorações cívicas e a enfatizar as notícias relacionadas a Vargas (CAPELATO, 1998). A divisão de rádio do DIP controlava a programação radiofônica, e os discursos de Vargas eram transmitidos em alto-falantes nas principais praças das cidades.

O lugar dos intelectuais no Estado Novo é de uma participação significativa, mesmo que naquele momento a censura fizesse parte do cotidiano de vigilância daquilo que se produzia e que se divulgava no País. Os intelectuais deveriam ter o papel de difundir a cultura política do País, por meio das artes e da literatura, e aqueles que o faziam, valorizando o governo Vargas, tinham um espaço considerável para tal intento. Uma questão importante a ser analisada nesse período é o próprio Ministério da Educação. Gomes (2000) examinou as correspondências pessoais do Ministro no período do Estado Novo, Gustavo Capanema, e mostrou como os intelectuais e os artistas eram próximos a ele, por meio das cartas enviadas. Ainda tratou de como se davam as relações entre os intelectuais e o poder, por meio da mediação de Capanema. Essas relações não se efetivavam somente pelos laços de conciliação, mas também pelos de resistência, sendo Capanema um estrategista em suas relações de trabalho, em que vetava as ideias contrárias ao regime, mas não deixava de “ceder um pouco”, no intuito de contar com a participação do opositor. A imagem do ministro “democrático”, solícito e motivador dos projetos culturais, em plena ditadura, indicou a sagacidade de sua equipe na construção da sua própria imagem e, por conseguinte, de um projeto que tentava nacionalizar a cultura e a arte. A escola também fazia parte desse planejamento, no estímulo a uma política propositiva de intensificação da educação cívico-patriótica, do culto a Vargas e das leis trabalhistas.

A mocidade também deveria cumprir um papel importante na divulgação de uma cultura patriótica esboçada nos impressos do período. A campanha de livros para os soldados brasileiros que lutavam na Segunda Guerra Mundial, no ano de 1943, apresentava-se como uma das iniciativas de produção de materiais que pudessem reiterar o civismo e a fé nos destinos do País:

Um dos mais significativos e mais importantes movimentos que nossa mocidade estudantina do Brasil irá participar é a “Campanha do Livro para o combatente”. Destinada à coleta dos livros que irão formar as bibliotecas do soldado brasileiro nos campos distantes da luta, essa campanha repousa as bases de seu sucesso na contribuição dos moços, dos alunos das nossas escolas, das agremiações estudantis dos nossos estabelecimentos de ensino, que estão convocados a participar desta luta que tem por fim oferecer um pouco de distração e do repouso espiritual ao combatente brasileiro que marcha para o “front”, a fim de ganhar os princípios da soberania de nossa pátria e **assegurar a vida de nossos filhos ameaçada pelos corsários nazistas**. A “Campanha do Livro para o Combatente” será a mensagem do povo brasileiro aos seus soldados nos países distantes para onde partirão as nossas forças expedicionárias. Cada livro, cada volume doado é uma recordação, é uma palavra de reconhecimento [...]. (FOLHA DE MINAS, 1943, p. 4, grifos meus).

A referência “aos corsários nazistas” indicava um ambiente de guerra não somente armada, mas também aquela em que se tentava desmoralizar e atacar os inimigos simbolicamente. O corsário, que vem do italiano *corsaro*, figura-se, nesse caso, como o homem ambicioso, movido pelo interesse e também ladrão, personificado como aquele que deve ser temido e odiado. Nesse caso, o ódio remete à característica política nacionalista – a intolerância aqui salientada é pela aversão tomada aos alemães, por serem inimigos políticos na Segunda Guerra Mundial.

Com a instauração do Estado Novo como um recurso para garantir espaço, por meio do uso de autoritarismo político, imagens e discursos foram canalizados e largamente utilizados para a consolidação e a reafirmação de um imaginário coletivo que se sustentava em ideias e em valores já presentes no universo cultural. Comunistas, liberais, integralistas e demais grupos insatisfeitos com o governo foram perseguidos e silenciados com o autoritarismo político, sendo fracassadas, até o ano de 1945, as tentativas de tomada de espaços de poder por esses grupos. Foi intensificada a propaganda política em torno do chefe de Estado, com base principalmente no discurso do trabalho e das leis trabalhistas, pela fala dos ideólogos em apoio ao regime e, num determinado momento, também pelas ações de hostilidade aos estrangeiros, sobretudo alemães e italianos. Mesmo que tenha tido uma aproximação dos discursos e dos métodos de propaganda do nazi-fascismo, em 1942, o Brasil entrou na Guerra a favor dos Aliados (os Estados Unidos, a União Soviética e o Reino Unido eram as principais forças) e contra o Eixo (Alemanha, Itália e Japão como os países líderes desse grupo). O fato de o Brasil lutar contra países autoritários foi o estopim político para a saída de Vargas no ano de 1945, reforçada pela dubiedade do governo em elogiar outros regimes ditatoriais e seus líderes, como Francisco Franco Bahamonde, da Espanha, que, nos jornais, era apresentado com uma trajetória próxima à do presidente Vargas.

A ênfase nos chefes políticos carismáticos compunha o cenário da época e ajudou a fundamentar a instauração de ditaduras que tinham como marca a propaganda política desses líderes. Os períodos ditatoriais, como o Estado Novo, muito despertaram a atenção dos historiadores em relação à cultura política daquele momento. No entanto,

o período de 1946 a 1954, no Brasil, não tem recebido o mesmo investimento dos historiadores, em relação ao período anterior. Isso pode se explicar porque muitas vezes esse período é visto como a legitimação das políticas empreendidas anteriormente pelo governo Vargas, diante de alguns insucessos de seu sucessor. O Ministro da Guerra, Eurico Gaspar Dutra, após a queda do Estado Novo, teve o apoio de Vargas para ser eleito em um momento em que muitos queriam a permanência do próprio Vargas. Um dos movimentos marcantes foi o “Queremismo”, “queremos Vargas com ou sem Constituinte”, que contava com a presença de muitos operários (GOMES, 2005).

Porém, logo após a retomada das liberdades democráticas, vários grupos da sociedade, inspirados nos princípios liberais, apoiaram a elaboração de uma nova Constituição. O governo Dutra não se ateu à política de desenvolvimento econômico sustentado pelo Estado, como o governo anterior, destinando esse encargo à iniciativa privada, com o intuito de reduzir as funções econômicas do poder público. A influência dos grupos privados e empresariais demarcaria, a partir daí, sua presença direta na economia do País (PENNA, 1999).

Todavia, a política econômica e financeira indicou problemas. Segundo Abreu, “a inexistência de restrições à importação de mercadorias estrangeiras, a manutenção da taxa cambial ao nível anterior à guerra e a total utilização, nos dois primeiros anos de governo, das divisas acumuladas durante a guerra” (ABREU, 1999, p. 209) afetaram o equilíbrio das contas do País. Nesse sentido,

[a] maneira pela qual foi reorientada a relação Estado e economia, passando-se de um intervencionismo estatal para um liberalismo ortodoxo, favoreceu politicamente Getúlio Vargas. Cauteloso, agiu sempre no erro de Dutra, cujo governo se tornou antipopular. (PENNA, 1999, p. 209).

Também a legalidade, após o Estado Novo, do PCB – Partido Comunista Brasileiro – atormentava alguns setores sociais, como os liberais. Em 1947, esse partido é considerado ilegal, e também se romperam as relações diplomáticas com a URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – atendendo a um imperativo da estratégia dos Estados Unidos para a América Latina (PENNA, 1999).

Getúlio Vargas é eleito pelo PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) para presidente do Brasil, no período de 1951-1956, apoiado pelo discurso populista e trabalhista, em oposição à UDN (União Democrática Nacional). O segundo governo Vargas ainda tem na valorização do trabalho e das leis trabalhistas seu eixo de sustentação e também de propaganda política. As imagens e as chamativas nos jornais tentavam sempre aproximar Vargas das festividades dos trabalhadores, principalmente no Dia do Trabalho, assim como outras autoridades políticas de seu governo.

A preocupação do governo Vargas naquele momento era recuperar o trabalhismo e os sindicatos como instrumentos básicos para levar adiante sua proposta política. A representação de Vargas como patrono das leis sociais do Brasil, sobretudo aquelas

ligadas à “cidadania do trabalho”, continuava a ser explorada. Como mote da campanha varguista, havia uma proposta política que ainda necessitava de ser completada com a promulgação de novas leis que assegurassem mais direitos ao trabalhador. A força motriz desse projeto contemplava os trabalhadores industriais, porém, muito pouco, os do campo, que careciam dos direitos trabalhistas mais elementares (D’ARAÚJO, 1982).

O trabalhismo era apresentado como a saída para os problemas sociais do Brasil, com a definição dos seguintes pontos: melhoria das condições de vida, aumento do salário mínimo, extensão ao campo da legislação social, atendimento aos menos favorecidos e modernização da assistência social. O discurso do trabalhismo atuava como um mote partidário acima dos outros, e o controle dos sindicatos continuava a ser permeado pela vigilância do Estado (D’ARAÚJO, 1982).

Os conflitos que envolviam o segundo governo Vargas eram mostrados na imprensa, e acirrados pelo aumento do salário mínimo e pelo descontentamento das elites do País. A UDN, representada pelo jornalista Carlos Lacerda, multiplicava as acusações contra o governo de corrupção, nepotismo e uso do dinheiro público para promover jornais de seu apoio. Em junho de 1954, é votada a saída do presidente, que não cedeu. Pressionado pela renúncia e supostamente envolvido em um atentado a Carlos Lacerda, com elementos próximos a ele, suicidou-se em agosto daquele ano (GOMES, 1994).

Após a morte de Getúlio Vargas, em 24 de agosto de 1954, os jornais mostravam os acontecimentos relativos ao caso. Desmaios, tumultos e choros foram comuns nas ruas das cidades. As chamadas nas páginas principais de jornais, como “A praça se transformou num campo de batalha” e “Tumultos ocorreram nas ruas do Rio de Janeiro”, indicavam a consternação popular:

Vigília Cívico-Cristã: A tragédia da manhã de terça-feira teve seu clímax dramático a partir do momento em que o corpo do presidente Getúlio Vargas foi exposto em câmara ardente à visitação pública. Horas e horas a fio pela noite adentro, a multidão atingida pela **comoção íntima** que a impedia de manter-se em silêncio, desfilou perante a urna funerária onde repousavam os restos mortais do Sr. Getúlio Vargas. Essa **longa vigília cívico-cristã** somente interrompeu-se não pela ausência da massa popular, **a quem sempre Vargas tão estreitamente se ligou**, mas pela necessidade imposta pela decisão de seus próprios familiares de conduzirem os despojos do extinto para São Borja, onde deverá verificar o sepultamento ainda hoje. O flagrante nos mostra o corpo do presidente Vargas quando era velado por pessoas de sua família e pelo povo, que **desde as primeiras horas da tarde de anteontem lotou todas as vias de acesso no Catete**. (ESTADO DE MINAS, 1954, p. 1, grifos meus).

O suicídio de Vargas marcou a sua consolidação como mártir da República e conseguiu sensibilizar as massas populares e esvaziar a aliança golpista das Forças Armadas. A UDN enfraqueceu-se, e o PTB ganhou força. Vargas é ovacionado, assim, no imaginário popular, para além do túmulo:

Jesus Cristo, pelo povo
Padeceu morte e paixão,
Getúlio foi outro Cristo,
Varou o seu coração
Com uma bala sublime
Para salvar a nação!
Morreu, mas ressuscitou
E subido ao céu com glória,
Assim há de ser Getúlio,
Que vai ficar na memória,
Viverá eternamente
Alumbrando a nossa História. (LESSA, *apud* GOMES, 1994, p. 7).

2 A educação e o ensino primário

De acordo com Reznik (1992), as décadas de 1920, 1930 e 1940 apresentaram várias redefinições na vida brasileira, dentre elas, o campo educacional. Por meio dele, almejava-se regenerar a sociedade, formar a “personalidade intelectual” de jovens e de crianças que se tornariam o futuro do País.

Esse autor identifica os dados de aumento da população escolar no período de 1930-1945, surpreendendo-se com o número crescente de matrículas no ensino secundário. A partir de 1930, ocorre um duplo movimento, derivado do processo de industrialização e de urbanização na sociedade brasileira. Em suas palavras:

[...] Por um lado, a demanda por mão de obra mais qualificada se intensifica, ainda que incipientemente, com a criação e expansão de atividades urbano-industriais. Por outro, essa expansão geral, dialeticamente, a partir da diversificação social, há uma procura maior por escolarização pelas camadas médias urbanas, com a perspectiva de ascensão social, isto é, esses setores pressionam no sentido da expansão vertical do sistema escolar. (REZNIK, 1992, p. 7).

O ensino primário e sua gratuidade como direito de cidadania, presente no ordenamento jurídico nacional do Império, não foi contemplado na Primeira Constituição Republicana, e nem a obrigatoriedade dessa etapa inicial do ensino. A única indicação de caráter nacional seria que a educação escolar deveria ser laica (CURY, 2009).

A educação era responsabilidade dos estados, e a gratuidade e a obrigatoriedade dependiam da maior ou da menor presença dessas discussões nos projetos locais. A educação escolar existente e os projetos republicanos nesse período, que apontavam a educação como artifice da mobilidade social ou da diminuição das desigualdades sociais, tiveram dificuldades de construir um sentido de coesão nacional (CURY, 2009).

Na década de 1920, um esforço foi feito no sentido de erradicar o analfabetismo com a difusão da escola primária “integral”. A montagem do aparelho administrativo e técnico foi realizada no sentido de difundir a escola primária para a massa da população em idade escolar. No País, as reformas estaduais do ensino primário apontavam para uma transformação no currículo, e as dimensões importantes para tal intento seriam

o escotismo, as bibliotecas e os museus escolares, os clubes de leitura, os pelotões da saúde, o cinema, o rádio e as excursões escolares (NAGLE, 2009).

O centenário do ensino primário, comemorado no dia 15 de outubro de 1927, conseguiu bastante projeção e foi marcado pela presença de um conjunto de manifestações públicas sobre a educação, de reflexão sobre os sentidos atribuídos ao passado e sobre os compromissos para o futuro. Nesse mesmo ano aconteceu a Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais. Segundo Vidal,

[n]o caso de Campos, o anúncio da reforma mineira revestiu-se de pompa e circunstância. De acordo com os jornais, 6.000 pessoas integraram a festa cívica do centenário, crianças entoaram o hino do 1º Centenário do Ensino Primário (letra de Nestor dos Santos Lima e música de Luigi M. Guido), alunos desfilarão na cidade e a Revista de Ensino (órgão oficial da Diretoria de Instrução Pública em Minas Gerais) lançou um número especial (VIDAL, 2009, p. 123).

Os educadores responsáveis pelas reformas de instrução pública na década de 1920 propunham uma escola moderna e de modificação do *habitus* pedagógico (NUNES, 2003). As intervenções ocorridas alteravam os aspectos materiais e simbólicos da escola, formando-se um sistema de ensino. Com base nesse universo, foi produzido um documento, no ano de 1932, o “Manifesto da Escola Nova”, proposto pelos intelectuais Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Fernando de Azevedo, Frota Pessoa, Hermes Lima, Lourenço Filho, Mário Casassanta, Paschoal Lemme, Roquette Pinto e Sampaio Dória, dentre outros (NUNES, 2003).

Com base nos princípios apontados pelos intelectuais no Manifesto, infere-se como a escola pública é ressaltada como prioridade no projeto educacional do País, com ênfase na escola primária obrigatória. A inserção das massas na educação formal deveria passar majoritariamente por esse nível de ensino, cabendo às escolas particulares um papel supletivo e fiscalizado pelo Estado.

Em vários momentos, o Manifesto apresentou uma posição dúbia, seja defendendo uma escola para todos, seja privilegiando a seleção dos “melhores”. Em relação ao papel do Estado, o Manifesto ora se posicionava a favor de um Estado Liberal, que garantia uma autonomia, ora defendia uma ação intervencionista por parte desse Estado (NUNES, 2003). A inspiração capitalista é expressiva, quando outras propostas políticas foram apagadas ou recusadas, como a socialista e a anarquista. A centralidade que o trabalho tinha é apontada nos próprios grifos, em que sua noção perpassava a seleção já apresentada, inclusive nas fontes analisadas nesta pesquisa: a separação dos grupos que seguem uma “preferência” intelectual/científica ou manual/mecânica. Esses grupos estão ligados à sua situação social, étnica, política e, por meio desses fatores, aos tipos de trabalho a que conseguem ter acesso. No Manifesto, essas críticas não são esboçadas, por mais que enfoquem as classes sociais e uma sociedade mais justa – naturalizam-se as identidades sociais e seu trabalho como vocação ou como mera

aptidão. A influência da Ciência como norteadora das ações, que seleciona, analisa e julga os processos educacionais, bem como quantifica, por meio de experiências, estatísticas e comprovação, é legitimada, mas não é uma novidade no século XX, marcado pelo positivismo na educação e pelas noções higienistas.

No Manifesto, era explícita a crença na Ciência para a mudança social. Isso aconteceria por meio das defesas políticas dos intelectuais envolvidos, que acreditavam que naquele momento de crise era imprescindível uma campanha de modernização da instrução pública nacional, na qual a laicidade era elemento fundamental (XAVIER, 2004).

Cabia ao professor uma formação que fosse norteadora pela Ciência; para os escola-novistas, a Psicologia tinha uma real importância, pois, por meio dela, era possível controlar e tentar garantir os resultados da aprendizagem dos alunos. O uso de testes, e dos demais instrumentos que pudessem avaliar o saber adquirido pelos alunos, deveria ser instigado e melhorado – iniciativa já presente desde a Primeira República. Para os escola-novistas, a subjetividade do professor teria que ser combatida. Cunha (1994) salienta que esses intelectuais acreditavam que “[...] a função docente é vista como de fundamental importância para o projeto de sociedade, não podendo, por esta razão, ser permeada, além do inevitável, por flutuações de ordem pessoal” (CUNHA, 1994, p. 70). A visão moral católica da escola, presente no processo de escolarização do século XIX, deveria ser substituída pelos princípios científicos e liberais.

Esse pensamento liberal dos escola-novistas, presente no Manifesto e nas décadas de 1930 e 1940, por mais que apregoasse que a função da escola era promover e respeitar o talento individual dos alunos, também inferia uma sociedade que é defendida pelo princípio da igualdade entre os iguais, e não pela inclusão dos diferentes. Existe uma tentativa de unificação, ao considerar todos numa igualdade de condições, como se apenas o esforço fosse necessário para que os indivíduos se destacassem e para que fossem selecionados, na busca pelos “melhores”. Para os escola-novistas, a posição social do indivíduo estava muito ligada à destinação ao trabalho e à formação que a escola lhe “ofereceria” para a empregabilidade. A importância que o ensino profissional ganhou no Manifesto mostra uma sociedade não mais alheia ao trabalhador urbano que apontava a necessidade de uma educação voltada para o trabalho.

Carvalho (2004) atesta que os escola-novistas conseguiram se firmar como força no mercado editorial, para a luta por uma escola gratuita, leiga e pública, por meio de obras próprias, pela organização de coleções, por cargos governamentais, ou ao divulgar seu ideário; mas também atenta para o fato de que enfrentaram muitos conflitos com grupos resistentes, como os católicos.

O papel dos impressos para a organização católica permeava um ajuizamento das propostas dos escola-novistas e, muitas vezes, um movimento de um discurso escola-novista católico que neutralizava a renovação dos processos e das relações pedagógicas (CARVALHO, 2004). A Igreja Católica apoiou o governo Vargas e sustentou a validade do ensino religioso nas escolas. Muitos impressos feitos pelo Departamento

de Propaganda, no Estado Novo, baseavam-se em referências religiosas relacionadas à política. Essas representações religiosas tinham ressonância no imaginário social e colaboravam com a propaganda política do governo.

Os mineiros representavam a força do catolicismo mais militante nos anos de 1930; a partir daí o Estado começou a investir nas instituições mantidas pela Igreja, sendo Anísio Teixeira um dos primeiros alvos a serem hostilizados por representantes católicos (NUNES, 2001). Contudo, em relação à participação dos escola-novistas na vida pública, havia heterogeneidade. Lourenço Filho legitimava publicamente a validade do Estado Novo, ao contrário de Anísio Teixeira que, nesse período, ficou afastado de suas atividades intelectuais. Esse último, além de ter feito, no período do Estado Novo, críticas em relação à ação centralizadora, uniformizadora e fiscalizadora do Estado, manteve também essa postura ao analisar os programas do INEP/MEC na década de 1950.

Um dos principais entusiastas do “Manifesto da Escola Nova”, Lourenço Filho, novo reitor da Universidade do Rio de Janeiro, aprovava a Constituição de cunho autoritário do ano de 1937, e igualmente “a comunhão espiritual do povo”. Também endossava os princípios relativos à difusão de técnicas de produção, favorecendo a economia, no contexto de uma dinâmica capitalista. É possível, ao final da sua fala, observar as questões de fundo em relação à crítica da uniformização da Educação:

A desejada e necessária organização unitária da educação brasileira, sobre as bases e os princípios do Estado, agora instituído, não implica um centralismo **estéril e odioso, ao qual iriam contrariar-se às condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola às exigências da vida econômica de cada núcleo de população**. A unidade necessária aos fins políticos sociais não pressupõe a uniformidade rígida das instituições escolares, no que toque a organização e o funcionamento de cada qual; mas sim, com relação ao espírito que deva inspirar o trabalho educativo, por todas as classes e escolas. (LOURENÇO FILHO, 1937, p. 3, grifos meus).

Mesmo que Lourenço Filho indique a “unidade necessária para os fins políticos”, este mesmo princípio é questionado em relação às instituições escolares, o que pode acarretar, segundo ele, um ambiente “odioso” de gestão da educação. Havia sutilmente em sua fala uma preocupação com os excessos que poderiam advir de um sistema centralizado em torno da educação.

Com relação às Reformas Educacionais empreendidas durante o Governo Provisório (1930-1934), mesmo que não tenham alcançado uma totalidade dos ramos do ensino, puderam fornecer uma estrutura orgânica aos ensinos secundário, comercial e superior, estendendo-os pela primeira vez a todo o território nacional (SHIROMA, 2000). Uma série de decretos marcou as Reformas “Francisco Campos” — primeiro ministro dos Negócios da Educação e Saúde Pública: 1) Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; 2) Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou

o regime universitário; 3) Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; 4) Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; 5) Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do País; 6) Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador; 7) Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário (SHIROMA, 2000). O Decreto 19.941 resultou da pressão dos católicos sobre o Governo Provisório para a inclusão do ensino religioso nas escolas primárias, normais e secundárias do País, mesmo que em caráter facultativo.

O Conselho Nacional de Educação assessorava o ministro, e seus integrantes eram de universidades, faculdades e do ensino secundário. Nessa instância não havia representantes do ensino primário e profissionalizante. A partir da década de 1930, generalizou-se, no Brasil, o modelo de grupos escolares, para o ensino primário, e dos Institutos de Educação, para a formação de professores. Os currículos para a formação de professores eram centrados na Psicologia, na Biologia e nas Técnicas de ensino. Alguns estados começaram a exigir a conclusão do ensino secundário para o ingresso nos estudos de formação docente (VIDAL, 2001).

Os Institutos de Educação funcionariam como escolas-modelo na formação de professores; já traziam pressupostos da Escola Nova, produzindo um espaço de experimentação, de pesquisa, de avaliação e de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre os métodos de ensino. Diferentes disciplinas foram incluídas no currículo dessas instituições de ensino, segundo Vidal (2001). Em alguns livros de formação para professores do ensino primário, o ensino de História era legitimado como um espaço de busca da “verdade”. Bittencourt (1990) realça a importância da discussão do trabalho no ensino de História das escolas paulistas nos anos de 1917 a 1919. Com relação à escola primária, aponta sua finalidade para uma “educação de massa” que tangia “[a] assegurar a difusão de uma cultura única que permitisse formar um cidadão apto para o trabalho, a serviço do progresso da nação” (BITTENCOURT, 1990, p. 136).

Bittencourt (1990) ainda discute sobre como o poder educacional paulista delimitou para o ensino de História um estudo com o objetivo de “mostrar a nossa capacidade para o trabalho” e de transformar a nação em um país rico diante do mundo civilizado.

Para a autora:

[...] uma das tarefas primordiais do ensino de História como para as demais “matérias” do currículo escolar era a de veicular as vantagens do trabalho “livre”, de acordo com os princípios da “organização do trabalho”, princípios estes que permitissem *transformar, sem coação, a energia potencial do homem em energia cinética*. (BITTENCOURT, 1990, p. 139).

A Carta Constitucional de 1934 envolveu embates e lutas entre aqueles que tinham

várias convicções sobre a Educação. Nunes (2003) enfatiza que o direito pleno à educação não se efetivou por várias questões, entre elas: pouco investimento de verba federal no ensino elementar, com exceção das regiões com predomínio de estrangeiros; a manutenção da seletividade e do formalismo, e também o ensino religioso nas escolas, sendo a doutrina católica forte aliada na legitimação do autoritarismo e contra as ideologias socialistas e anarquistas.

A nacionalização das regiões de imigrantes, principalmente no sul do País, é fundamental no período estado-novista, principalmente nas comunidades alemãs. Após a declaração de guerra aos países do Eixo, as escolas étnicas, que já apresentavam uma expressiva rede escolar, foram suprimidas e combatidas pela legislação de ensino.

A lei que regia o ensino primário no período do Estado Novo vigorou a partir de 1933, quando se tentou superar a isenção da União em relação ao ensino primário e profissional:

[c]omo complementação foi criada a Comissão Nacional do Ensino Primário pelo Decreto Lei nº 868, de 1938. Os objetivos desta comissão centraram-se em nacionalizar o ensino elementar, principalmente nas áreas de imigrantes, e numa campanha nacional de combate ao analfabetismo. (VAZ, 2006, p. 33-34).

O primeiro anteprojeto da lei orgânica sobre o ensino primário foi feito em 1939, mas recebeu críticas das secretarias estaduais. Em 1946, essa lei foi efetivada e, mesmo que já se estivesse no período democrático, trouxe concepções e formulações dos ideólogos do momento anterior. Contudo, o ensino primário não tinha função menor. Ainda durante o Estado Novo, os investimentos na nacionalização do ensino e na alfabetização vão estar presentes no ensino primário, expressando-se mais intensamente na produção de materiais didáticos, como recursos transformados em armas de propaganda política do regime, juntamente com outros materiais que circulavam em espaço não escolar, os quais também tinham finalidade educativa (VAZ, 2006). Segundo Campos (2006), em 1938, a legislação federal determinou a fiscalização e a proibição da constituição de núcleos coloniais estrangeiros de uma só nacionalidade e também

[...] tornou obrigatório o estabelecimento de escolas primárias regidas por brasileiros natos. Determinou também que nenhum estabelecimento comercial ou industrial dos núcleos tivesse nomes estrangeiros [...] Aos estrangeiros ficou vedado organizar, criar ou manter sociedades, fundações, companhias, clubes e qualquer estabelecimento de caráter político, ainda que não tivessem por fim exclusivo a propaganda ou difusão de ideias, programas ou normas de ação de partidos políticos do país de origem. (CAMPOS, 2006, p. 109).

A Reforma de ensino Gustavo Capanema, em 1942, legitimou a mentalidade do regime autoritário e contou com a participação ativa dos católicos para atacar as doutrinas socialistas e os meios educacionais, principalmente os paulistas. Os oponentes do regime seriam desqualificados e contrários à ordem e ao Brasil. Nesse aspecto,

apresentam-se os dois componentes necessários à intolerância: a desaprovação das crenças e das convicções do outro e o poder de impedir que esse outro leve sua vida como bem entenda. Isso ganha um sentido histórico, quando a força pública, a de um Estado e a desaprovação assumem a forma de uma condenação pública, professando uma visão particular do bem e do mal (RICCEUR, 2000).

Cruz (2010) salienta o projeto de educação empreendido durante a chamada Era Vargas, em que, nos discursos do presidente, “em nenhum momento do país a educação teria sido encarada de frente” (CRUZ, 2010, p. 240). Ainda, ao analisar as falas do presidente em 1933, mostrou que, para ele:

[...] era necessário reconstruir a educação nacional e rever seus objetivos. Era preciso, na época da máquina, articular de maneira estratégica educação e trabalho organizado. [...] Vargas destaca qual é e será o maior esforço de seu governo: o desenvolvimento da instrução primária e profissional. Esta ideia é reveladora, pois nos permite compreender a correlação entre instrução, ensino profissional e trabalho que serão as marcas do governo getulista. Pois tanto o ensino primário quanto o profissional e o trabalho (assim como outras dimensões da vida social) são situados em uma única ideia: servir à pátria, uma vez que são ‘matérias’ de salvação pública. Um exemplo expressivo é a concepção de trabalho, modelado no período onde trabalhar não se reduz à busca pelo “ganhar a vida”, mas reflete uma atitude (quase que apostólica) de servir à pátria. (CRUZ, 2010, p. 240).

Nesse caso, o ensino primário exerce função fundamental, pois é aquele que mais consegue atingir a população brasileira, em relação aos outros níveis de ensino, e também de chegar mais próximo às camadas populares – grupos-alvo da propaganda política do Estado.

Souza (2011) destaca que, no período de 1894 a 1933, havia um projeto de profissionalização das camadas populares, por meio da assistência social no estado do Rio de Janeiro. A ideia da civilização estava muito presente no final do século XIX e no início do XX, e pode-se inferir, com base nessa pesquisa, que o contorno assumido após o ano de 1930 centrou-se sobretudo em uma perspectiva de consolidação do capitalismo, por meio do trabalho industrial e também de uma política do Estado que se legitimava na propaganda política sobre os direitos trabalhistas.

Silva (2007) salienta que, mesmo por meio de uma roupagem moderna de cidade republicana, os agentes da escola e do ensino primário não tiveram êxito em Belo Horizonte, nos idos de 1921 a 1941, no que se refere à escolarização das massas, embora defendessem o primado da obrigatoriedade. Todavia, era uma preocupação do Estado priorizar a educação em seu quadro, para tentar minimizar “os problemas sociais”. De acordo com Maria Célia Marcondes de Moraes (1992):

Não foram casuais as referências ao ensino destinado às classes menos favorecidas, considerado como o “primeiro dever do Estado”, a ser cumprido com a colaboração das “indústrias e dos sindicatos econômicos”. Nem, por outro lado, a obrigatoriedade da educação cívica e do ensino cívico. (MORAIS, 1992, p. 317).

As reformas de ensino do período enunciaram, sob o aspecto de lei, os objetivos da educação em relação ao trabalho, que se materializavam na inserção das camadas populares nas atividades profissionais. Essa preocupação expressou-se nas “leis orgânicas” e em sua legislação, contemplando, no ano de 1946, o ensino primário e o normal, até então considerados, oficialmente, alçadas dos estados da Federação. Foram regulamentados os ensinos técnico-profissional-industrial, comercial e agrícola. É nítido o interesse do Estado quanto à destinação do trabalho, sobretudo o urbano. Apesar disso, o conjunto das leis orgânicas e sua legislação complementar indicou ainda o antigo dualismo: “as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação, e aos trabalhadores restavam às escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho” (SHIROMA, 2000, p. 29). Nesse sentido, são evidenciadas, nos materiais didáticos desse ensino, palavras dirigidas aos trabalhadores, principalmente aos industriais, público-alvo da propaganda e da contemplação das leis criadas pelo governo Vargas.

Pinho (2009) analisa que, ao contrário do final do século XIX e do início do XX, nos anos de 1930, a educação rural em Minas Gerais passou por uma crise, sendo suspenso, em caráter interino, o funcionamento das escolas rurais nesse período. Já na segunda metade da década de 1940, o Estado passou a intervir na responsabilidade da educação na zona rural, acontecendo, em 1950, a criação do “Código do Ensino Primário”, que relacionava a seguinte classificação: escola rural, escola distrital, escolas reunidas e grupos escolares (PINHO, 2009). Por mais que o período de formação no ensino primário nas escolas rurais fosse menor, assim como o programa desse nível de ensino fosse mais simples, havia uma preocupação com o trabalho e com a civilização do campo. Interessante notar que o programa das escolas distritais, das reunidas e dos grupos escolares tinha um maior investimento na história pátria e no civismo, assim como na discussão da urbanidade. Nos grupos escolares, os trabalhos manuais eram acrescidos com os de modelagem.

A noção do valor e da dignidade do trabalho manual também é percebida nos materiais didáticos dos anos 1930 a 1940, com uma valorização demarcada para determinados grupos sociais, e sempre conferida como “aptidões naturais”. Para os grupos populares, distingue-se de forma “natural” o espaço do trabalho manual a ser exercido. A ausência de uma racionalidade na exclusão dificulta muitas vezes que o interlocutor observe outras nuances desse discurso, já que essa condição é dada como natural, não permeando as relações de poder.

No ano de 1948, iniciou-se um período de intenso debate sobre os rumos da educação brasileira. Uma comissão, presidida por Lourenço Filho, tinha a finalidade de propor uma reforma geral nessa área, que iria persistir até 1961, 13 anos depois, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, de 20 de dezembro daquele mesmo ano.

O debate nos anos de 1950 legitimava os esforços da década anterior de inserção de pressupostos científicos no ensino. Segundo Xavier (2000), sobre esse período,

[...] com relação ao ensino fundamental, priorizou-se a incorporação dos fundamentos científicos ao currículo escolar e a atualização dos professores em relação às novas descobertas científicas a fim de adequar os conteúdos de ensino à realidade científico-tecnológica que se queria inaugurar. Como se vê, a pauta de mudanças propostas pelos homens de ciência para o sistema nacional de ensino enfatizou as relações deste com o desenvolvimento da ciência e a sua articulação com o ensino superior, e deste último, ao sistema produtivo (XAVIER, 2000, p. 1).

Cabia à educação para o trabalho, assim como no final do século XIX e no início do século XX, a preparação das massas para a efetivação do capitalismo no País, agora representado por uma nação que estava mais urbanizada e com maior presença de operários e do trabalho industrial. As lutas pelas representações acerca da escola marcaram todo esse período; ocorriam debates e discussões sobre o “novo e o velho”, e igualmente sobre o “bem e o mal”. A intolerância predominava quando os grupos que eram representados pelo “velho e o mal” eram excluídos e estigmatizados com base nessa demarcação.

A chamada no jornal do mês de maio de 1953 é um documento que auxilia a analisar este “clima de guerra”:

“Há no Brasil uma profissão nova: a dos **exploradores da credulidade** do povo” – o discurso pronunciado pelo prefeito Américo Giannetti no dia 1º de maio – **Proliferam** na política os profissionais do **engodo e da má fé**” – O que não se deve fazer **contra o trabalhador**. **Mobilização geral contra a ameaça de fome**. (ESTADO DE MINAS, 1953, p. 6, grifos meus).

Tratar da “produção desse cenário político” que traz várias representações que expressam a intolerância em diferentes matizes implica problematizar como as noções de trabalho foram debatidas na esfera educacional. O imaginário político do período propiciou um terreno fértil de investimento na importância do trabalho considerado “produtivo”. Neste proclamado “paraíso do trabalho” havia uma legião de não-trabalhadores que eram ignorados na sociedade. Quando mencionados, eram rebaixados a uma condição de inferioridade. Sua condição de desemprego ou de não-trabalho era dada como uma opção, e não como uma condição. A infância deveria ser ocupada pelo trabalho, e a “brincadeira” adviria como uma recompensa de quem trabalhasse. O imaginário de “ser adulto” deveria adentrar a infância das crianças que, desde cedo, deveriam aprender a trabalhar.

A intolerância ao não-trabalhador possui uma linha tênue, na medida em que está relacionada a uma possibilidade de inserção no mundo do trabalho. Dessa forma, ao contrário de outros tipos de intolerância, ela é reversível, e aquele que é excluído pode amanhã estar na condição de excluir. A escola e o ensino primário tiveram, assim, papel importante na produção dessa intolerância, já que congregavam aqueles que tinham grande potencial para não se tornarem trabalhadores, os temidos “pobres”.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Loyola, 1990.

CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na era Vargas. Proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Imprensa e História no Brasil*. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

_____. *Multidões em cena. Propaganda Política no Varguismo e no Peronismo*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola Nova no Brasil. Uma perspectiva de estudo. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 21, n. 7, set./dez. de 2004.

CRUZ, R. A. da. O projeto educacional da Era Vargas e suas articulações com a nova política brasileira – 1930-1945. *Dialogia*, São Paulo, v. 9, n. 2, 2010.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A dupla natureza da Escola Nova: Psicologia e Ciências Sociais. *Caderno Pesquisa*, São Paulo, n. 88, fev. de 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Projetos republicanos e a questão da educação nacional. In: VAGO, Tarcísio Mauro *et. al.* (Orgs.). *Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

D'ARAÚJO, Maria Celina Soares. *O segundo governo Vargas (1951-1954). Democracia, partidos e crise política*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1982.

ESTADO DE MINAS. Belo Horizonte, 25 ago. 1954. p. 1.

_____. Há no Brasil uma profissão nova: a dos exploradores da credulidade do povo. Belo Horizonte, 3 mai. 1953. p. 6.

FOLHA DE MINAS. A campanha do livro para o combatente. Belo Horizonte, 5 set. 1943. p. 4.

FURET, François. *Ensaio sobre a Revolução Francesa*. Lisboa: A regra do jogo, 1978.

GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores*. A política cultural do Estado Novo. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

_____. História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda Baptista; GOUVÊA, Maria de Fátima Silva (Orgs.). *Culturas políticas*. Ensaio de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

_____. O ministro e sua correspondência: projeto político e sociabilidade cultural. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2000.

_____. (Org.). *Vargas e a crise dos anos 50*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

LOURENÇO FILHO. A educação nos quadros do Estado Novo. *Jornal Folha de Minas*, Belo Horizonte, 12 dez. 1937. p. 3. Entrevista concedida ao *Jornal Folha de Minas*.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de Educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: BOMENY, Helena (Org.). *Constelação Capanema – intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

_____. Um manifesto e seus múltiplos sentidos. In: MAGALDI; GONDRA. *A reorganização do campo educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

PINHO, Larissa Assis. *Civilizar o campo: educação e saúde nos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais – Fazenda do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

REZNIK, Luis. *Tecendo o amanhã: a História do Brasil no ensino secundário – programas e livros didáticos. 1931 a 1945*. 1992. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1992.

RICCEUR, Paul. Etapa atual do pensamento sobre a intolerância. In: BARRETT-DUCROCQ, Françoise (Dir.). *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ROSEMBERG, José Maria. O Dia do Trabalho. Estado de Minas, Belo Horizonte, 1 mai. 1930. p. 1. Entrevista concedida ao jornal Estado de Minas.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Wesley. *Por uma história sócio-cultural do abandono e da delinquência de menores em Belo Horizonte (1921-1941)*. 2007. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. *Educar o jovem para ser útil a si e a sua pátria: a assistência pela profissionalização (1894-1933)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2011. (Texto apresentado em Seminário de Pesquisa – GEPHE).

VAZ, Aline Choucair. *A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. Modernismos, modernidades e educação: o lugar dos intelectuais no Brasil dos anos 1930. In: VAGO, Tarcísio Mauro *et. al.* (Orgs.). *Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

_____. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: USF, 2001.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. *O teatro das oligarquias*. Uma revisão da “política do café com leite”. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

XAVIER, Libânia Nacif. *A Educação no debate intelectual dos anos 50-60*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000.

_____. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro; Belo Horizonte: Fundação Getúlio Vargas; FUMEC, 2004.

Recebido em: 28/11/2016
Aprovado em: 03/10/2017