



Da descentralização à centralização: a configuração do Estado e da educação brasileira, 1889-1945¹

Gustamara Freitas Vieira*

Resumo

O presente artigo tem por finalidade compreender como se estruturaram o Estado e a Educação brasileira desde o advento da República até o Governo de Getúlio Vargas. Para fazer tal análise os binômios centralização – descentralização, conservador – moderno, intervenção – autonomia, liberal – autoritário foram utilizados como norteadores deste estudo.

Introdução

No período de vigência do Estado Novo, o caráter centralizador e monolítico do Estado assume proporções muito grandes. A concentração de poderes no Executivo, canalizada para o poder pessoal do Presidente, caracterizou tal época e permitiu a interferência estatal em amplos setores da sociedade. Um Estado autoritário e apartidário assumiu a implantação de uma estrutura sindical corporativa como

¹ O texto apresentado constitui parte do projeto de qualificação "O Papel da Educação na definição de Políticas Públicas para a Infância no Estado Novo: o Departamento Nacional da Criança", apresentado ao Mestrado em Educação da FACED/UFJF.

* Licenciada em História (UFOP), Mestranda em "Avaliação, Gestão e Políticas Públicas" no Programa de Pós-graduação em Educação da FACED/UFJF.

forma de inserção política e social dos trabalhadores urbanos e, ao mesmo tempo, procurou difundir, sistematicamente, um projeto político-ideológico, buscando a obtenção de sua legitimação.

Nesse sentido, foi decisiva a atuação dos diversos ministérios e departamentos, ou seja, do aparelho estatal, na divulgação de uma determinada visão de mundo, tradutora de um Brasil Novo e, concomitantemente, a adoção de um modelo corporativo de Estado. O corporativismo, entendido como uma "doutrina que propugna a organização da coletividade baseada na associação representativa dos interesses e das atividades profissionais" (BOBBIO, 1993, p. 287), pretendia remover ou neutralizar os elementos de conflito tanto na esfera econômica como na político-social.

Esse modelo de organização da Sociedade e do Estado constituiu-se um recurso para a conciliação, ou melhor, para o estabelecimento da "paz social", a ser obtida pela articulação e organização das categorias profissionais, verticalmente integradas e regidas pelo princípio da colaboração recíproca, em nome dos interesses superiores da nação. As conseqüências disso foram a despolitização, o controle e o enquadramento da sociedade, sobretudo da classe operária, e a substituição da luta de classes pela "colaboração" entre elas.

Assim, a produção da imagem de um Estado mediador, destituído de uma representação classista, cujo papel básico seria organizar os conflitos e as lutas de classe, elegeu a família do trabalhador como *locus* principal de intervenção e assistência pública. A partir de novas motivações e argumentos como, por exemplo, a exaltação do trabalho, do cidadão trabalhador e a idealização de uma harmonia entre capital e trabalho geridas pelo Estado, a política estatal voltou-se, por meio de órgãos responsáveis pela Educação e Saúde, para a assistência à maternidade, às crianças e aos jovens.

Mais especificamente, constata-se que a política educacional elaborada pelo Estado Novo não se limita à simples determinação de uma legislação e à sua implantação. Essa política visa, acima de tudo, a transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de controle e regulação dos filhos das famílias que compunham os setores populares. Então, a Educação passa a ser um veículo de integração e um instrumento de adaptação das crianças, futuros operários, às mudanças e às novas formas adquiridas pela sociedade brasileira naquele período.

Dessa forma, a educação é pretendida como o músculo central da nova estrutura política e social; é responsável pela formação profissional, moral e "política" da população brasileira; pela formação física que, nesse período, realiza-se através do trabalho e é considerada a defesa higiênica dos indivíduos em constituição; e pela estruturação do próprio Estado nacional.

Sendo assim, este artigo tem por finalidade compreender como se estruturaram o Estado e a Educação brasileira desde o advento da República até o governo de Getúlio Vargas. Esse marco temporal foi eleito porque, a partir desse período, o Estado brasileiro começou a se posicionar enquanto agente político catalisador das transformações econômicas e sociais que estavam

ocorrendo no país, passando, nessa fase, a Educação a ser vista como possível colaboradora do Estado para a concretização do ideal de nação almejado no momento: industrial, moderna e civilizada.

1. O Estado Brasileiro

No Brasil, a partir de 1870, começaram a ocorrer transformações econômico-sociais, parte do desenrolar de um processo que, simultaneamente, contém características gerais de todo e qualquer desenvolvimento capitalista² e específicas, próprias de um capitalismo que se constitui na etapa monopolista do capitalismo mundial e tem como ponto de partida um passado colonial.

A partir desse período, a economia brasileira passa por um aprofundamento do processo de constituição de seu capitalismo, fundamentado essencialmente na introdução do trabalho assalariado, em uma economia exportadora de produtos agrícolas e em uma incipiente e restrita industrialização. Segundo DRAIBE,

“com a constituição de uma economia exportadora no Brasil, abre-se um período de transição capitalista. Conforma-se um estrutura econômica na qual aparecem diversas formas de capital: o comercial, o bancário, o produtivo, ligado às atividades de exportação, o capital estrangeiro com suas inversões em sistemas de transportes, serviços públicos, etc., e finalmente, o capital industrial. Mas, apesar da acentuada diversificação das formas de capital, a economia exportadora é dominada pelo capital mercantil” (DRAIBE, 1985, p. 12).

Esse grande espaço ocupado pelo capital mercantil limitou os investimentos industriais ao setor produtor de bens de consumo, sendo, dessa forma, um obstáculo para a instalação dos setores geradores dos meios de produção. Desse modo, pode-se dizer que, sob a dominação do capital mercantil nessa fase transitória do capitalismo brasileiro, conviveram formas distintas de organização da produção, diferentes relações de produção; e, também, que a reprodução ampliada do capital não estava assegurada, pois existia uma ausência de bases materiais de produção de bens de capital e de outros meios de produção.

² Em âmbito mundial, as transformações em curso no modo de produção capitalista estavam acontecendo desde o século XVIII, continuando durante todo o XIX; são algumas delas: avanço do conhecimento técnico, ocasionando desenvolvimentos industriais que desencadearam a segunda Revolução Industrial; elevação dos níveis de produção, sobrevivendo ao mesmo tempo uma corrida à procura de novos mercados, configurando-se, assim, o Imperialismo ou Capitalismo monopolista e uma maior exploração da classe operária, o que conduziu aos movimentos anarquistas e socialistas; e, posterior à primeira grande crise de produção de 1870, o desencadeamento dos processos de produção Taylorista e Fordista.

Neste contexto, o Estado nacional em formação se enraíza em uma estrutura social heterogênea e se levanta sobre um conjunto de forças sociais em transformação e não articuladas entre si. Esse Estado capitalista em constituição vai adquirindo, ao longo do processo de transição, as estruturas centralizadas, unificadas e unificadoras que irão caracterizá-lo como um Estado nacional.

O advento da República brasileira não foi assinalado por reformas importantes. Ao contrário, permaneceram os grupos oligárquicos evidenciados pela política dos governadores, os latifúndios cafeeiros como base da economia nacional e o caráter autoritário, aristocrático e elitista herdado do Império.

Conforme Maria da Conceição Tavares,

"No Brasil, a ânsia de fazer coincidir os ideais liberais político-econômicos da potência dominante inglesa com uma versão periférica e tardia do Iluminismo das revoluções francesa e americana, levou-nos a uma República proclamada sem revolução política nem burguesa. A hoje denominada Velha República nasceu "pelo alto" e pelas mãos dos militares, em meio às intrigas das novas e velhas oligarquias (...), ante a apatia e o estranhamento do povo brasileiro, que assistiu, como espectador, à proclamação da sua nova (velha) República Imperial" (TAVARES, p. 501. In: FIORI, 1999).

A composição de forças entre as lideranças das camadas médias, especialmente as militares, e a camada dominante das oligarquias cafeiras não resultou em um processo de ruptura da ordem política, concretizado com a instalação do regime republicano federativo, mas, sim, a manutenção de uma sociedade conservadora, autoritária e excludente.

Quanto ao caráter conservador, autoritário e excludente da sociedade e, conseqüentemente, do Estado, Marilena Chauí diz que:

"Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, ou da chamada "cultura senhorial", a sociedade brasileira é marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público e, tendo o centro na hierarquia familiar, é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades (...) o outro jamais é reconhecido como sujeito de direitos (...). As relações, entre os que se julgam iguais, são de "parentesco", isto é, de cumplicidade; e, entre os que são vistos como desiguais, o relacionamento toma a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação, e, quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma de opressão" (CHAUÍ, 2001, p. 13).

Diante disso, constata-se que a sociedade brasileira se estrutura a partir de relações familiares de mando e obediência, em que as diferenças e diversidades – de classes, ou mesmo de grupos: negros, índios, idosos, etc. – são colocadas como desigualdades. O autoritarismo social brasileiro opera, também, através da naturalização das desigualdades econômicas e sociais, bem como evita tratar dos conflitos e das contradições sociais, econômicas e políticas como tais, pois esses conflitos e contradições negam o modelo de sociedade pacífica e ordeira. Infelizmente, alguns traços relativos a esse caráter conservador, autoritário e excludente se mantêm até os dias atuais.

No Brasil, a centralização da estrutura do Estado bem como a própria ação estatal na constituição do capitalismo e da sociedade burguesa foram sendo colocadas como necessárias, ou mesmo solicitadas, desde o momento inicial de sua industrialização, porque, apesar do setor empresarial brasileiro ser inovador, não conseguiu assegurar a dinâmica necessária para a reprodução do capital. Segundo TAVARES (1999), o Estado assumiu o papel de financiador do desenvolvimento e de validador do capital, porque a classe dominante, a burguesia nacional, sempre esteve baseada em um caráter patrimonialista e rentista, somente assumindo o papel que lhe cabia quando associada ao Estado, ao capital estrangeiro e à exploração dos trabalhadores.

Esse papel assumido pelo Estado também se confirma na análise feita por Draibe:

“de uma a outra fase da industrialização³, com autonomia, força e capacidade de iniciativa, o Estado brasileiro planejou, regulou e interveio nos mercados, e tornou-se ele próprio produtor e empresário; através de seus gastos e investimentos, coordenou o ritmo e os rumos da economia e, através de seus aparelhos e instrumentos, controlou e se imiscuiu até o âmago da acumulação capitalista” (DRAIBE, 1985, p. 20).

Essa autonomia do Estado se fundava na heterogeneidade e na incapacidade hegemônica dos setores considerados fundamentais: a burguesia cafeeira, a burguesia industrial e o proletariado urbano. Pode-se dizer, em relação à burguesia cafeeira, que ela continha várias divisões internas e as suas relações com os outros pólos exportadores e os outros setores oligárquicos eram muitas vezes conflitantes; quanto à burguesia industrial, era um setor fragmentado nacionalmente e mantinha relações contraditórias com o setor exportador. Já o

³ Para Sônia Draibe, dentro da dinâmica da industrialização, delimitam-se duas fases específicas: na primeira, entre 1933 e 1955, “a industrialização se encontra restringida porque as bases técnicas e financeiras da acumulação são insuficientes para que se implante, num golpe, o núcleo fundamental da indústria de bens de produção; na segunda, entre 1956 e 1961, o surgimento de um bloco de investimentos altamente complementares e concentrados delineiam um processo de industrialização pesada”, alimentando a produção de bens de produção e de bens de consumo duráveis (DRAIBE, 1985, p. 13).

proletariado urbano tinha como perfil um comportamento político-ideológico de "massa", e não de classe, e em sua composição estavam também os setores médios urbanos.

Devido a tais questões, a autonomia do Estado adquiriu expressão e expandiu-se através dos órgãos estatais, da sua capacidade regulatória e intervencionista. E a reprodução dessa autonomia ocorreu, primeiro, devido à grande capacidade do Estado em atender – por meio das políticas – os diferentes interesses colocados e, segundo, devido à ação do Estado, procurando, dentro de suas estruturas, reequilibrar interesses sociais que podiam estar desequilibrados.

Mas, segundo DRAIBE, "esta autonomia era limitada, em duplo sentido. Em primeiro lugar, porque a constituição material do Estado reproduzia objetivamente as formas prevaletentes de dominação. Em segundo lugar, porque a ação estatal estava longe de ser um mero somatório de atendimento a setores particulares" (DRAIBE, 1985, p. 43).

Nos âmbitos social e político, o Estado brasileiro regulou as relações sociais, reteve no interior de suas estruturas os interesses sociais e se transformou em uma arena de conflitos mediados e arbitrados por seus agentes. Pressionou, atacou e debilitou os organismos representativos, como associações e sindicatos, e arruinou as formas de aglutinação e expressão de interesses e conflitos. Desse modo, o Estado colocou-se como um mediador e um catalisador das questões sociais e políticas.

Ao tratar da configuração do Estado no Brasil, autores como IANI (1996) e DRAIBE (1985) concluem que, apesar de o Estado brasileiro ter-se constituído durante a República pelos três poderes, Legislativo, Executivo e Judiciário, na prática, sempre houve predomínio do poder executivo. Essa face fica mais à mostra a partir de 1930, pois o poder executivo se confunde com o Governo, ou seja,

"à medida em que o poder executivo se realiza como dimensão mais efetiva e ativa do Estado, ele aparece como aparelho estatal. E à medida que se concretiza o poder executivo surge a tecnocracia estatal, que pode ser encarada como um novo estágio do Estado Capitalista" (IANI, 1996, p. 20).

Dessa forma, todas as relações e decisões econômicas, políticas e sociais que dizem respeito à sociedade e ao desenvolvimento do país passam a se realizar, de modo mais sistemático e eficaz, dentro desse novo espaço burocrático-administrativo, moderno e complexo, composto pela tecnocracia estatal.

O período que antecedeu o movimento de 1930 foi marcado por recorrentes conflitos situados nas esferas econômica, política e, conseqüentemente, social. Em âmbito econômico, verifica-se um acúmulo primitivo de capital decorrente das mudanças qualitativas sofridas pela economia no momento em que, como já vimos, o mercado interno, graças à imigração e ao trabalho assalariado, começou a desenvolver-se.

Nesse momento, também, as exportações começam a sofrer quedas acentuadas, devido à crise ocasionada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929. Em decorrência disso, a renda aplicada no setor agrícola, responsável por essas exportações, começou a ser desviada para a produção industrial voltada para o mercado interno. E esse, que vinha se satisfazendo com as importações, teve de ser atendido, na medida em que estas se reduziram, pela produção industrial nacional.

Em âmbito político, nos vários setores da classe média, sobretudo na ala mais jovem das forças armadas, os descontentamentos existentes cresciam em intensidade, na medida em que aquela classe se expandia e tomava consciência do grau de marginalização política em que ela própria se achava, assim como os demais setores sociais.

Por outro lado, o êxodo da zona rural vinha fazendo crescer o operariado urbano e este, por influência de operários de origem européia, possuidores dos ideais anarquistas e socialistas, já haviam conseguido organizar as primeiras greves, que serviam de instrumento para a conquista de reivindicações fundamentais: melhores condições de trabalho e melhores salários, dentre outras.

Cresceu, pois, o nível de reivindicações das várias classes sociais, e seus elementos dirigentes lideraram vários movimentos que atingiram desde o operariado até a burguesia industrial. Durante a década de 20, viu-se, portanto, irromperem as revoltas armadas que definiram o Tenentismo, a criação do Partido Comunista e a Semana de Arte Moderna.

O movimento político de 1930 colocou no poder Getúlio Vargas, representante de destaque da Aliança Liberal. Apesar das proposições reformistas, o movimento manteve um caráter conservador, devido à permanência, no novo governo, de representantes de algumas oligarquias agrárias como, por exemplo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Segundo Maria da Conceição Tavares:

"... a revolução de 30 não foi do ponto de vista político verdadeiramente burguesa, mas uma recomposição do pacto oligárquico regional com forte participação das classes médias urbanas e forte dissidência militar interna, que nos levou à beira da guerra civil, evitada, porém, com a derrota política de São Paulo, onde se centrava a grande burguesia cafeeira, em 32" (TAVARES, 1999, p. 510).

O período de 1930-1945 foi uma etapa crucial de constituição do "capitalismo industrial" e do Estado capitalista no Brasil. Sintetizam-se, simultaneamente, em um curto espaço de tempo, as múltiplas faces de um processo de organização das estruturas de um Estado-nação e de um Estado capitalista cuja forma incorpora, crescentemente, aparelhos regulatórios e intervencionistas que estabelecem um suporte ativo e avançado da acumulação industrial.

A ação reguladora do Estado se expressa, dentre outros aspectos, através de seu caráter tutelar sobre o mercado de trabalho e sobre as próprias relações trabalhistas. Manifesta-se nos instrumentos legais da década de 30 e completa-se, em 1942, com a Consolidação das Leis Trabalhistas. Essas leis, previdenciárias e sindicais, conformavam-se a um sistema de “organização” das relações de trabalho eminentemente corporativistas, que se desenvolveram sob o amparo do Estado.

O movimento de centralização e concentração do poder do Estado, de reforço do Executivo e ampliação de sua ação normativa e intervencionista não foi autodeterminado e nem pode ser explicado somente pelo clima ideológico predominantemente autoritário que o envolveu, principalmente, a partir do golpe de 1937. A ideologia “oficial” agiu com astúcia e competência ao conferir legitimidade às atitudes e aos atos do governo, colocando-os como necessários para se restaurar e se consolidar o poder da nação.

Para isso, foi de fundamental importância o auxílio dado ao Governo pelo Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP e pela Educação escolar. No momento, vou limitar-me a abordar a configuração da Educação brasileira e o papel que coube a ela dentro da política estabelecida pelo Estado no período demarcado.

2. A Educação Brasileira

Pode-se dizer que, da mesma forma que não houve alterações profundas na estrutura da sociedade brasileira com a Proclamação da República, também não ocorreram alterações radicais nas relações entre o Estado e a Educação. Apesar de os republicanos verem na Educação a função de disseminação dos seus ideais e de formação de um novo cidadão, os imperativos legais e políticos dificultaram a atuação mais ampla do Estado em matéria de escolarização.

No período republicano, para todos os que se preocupavam em colocar a Educação brasileira ao nível das exigências históricas do mundo moderno, os dispositivos constitucionais de 1891 transformaram-se no pesadelo do debate educacional, porque, praticamente, foram mantidas nesse regime as normas existentes no regime monárquico. É o que confirma Nagle: “em primeiro lugar, na passagem do regime monárquico para o republicano foram mantidas as normas gerais de atuação do Estado em matéria de educação; em segundo lugar, esse domínio foi o menos contemplado com novas normas, enquanto nos demais, foram freqüentes as transformações na regulamentação básica” (NAGLE, 1976, p. 279).

A Constituição de 1824, outorgada pelo Império e de caráter fortemente centralizador, referia-se à Educação apenas nos parágrafos 32 e 33 do artigo 179:

“A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que têm por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela constituição do Império, pela maneira seguinte:

32º - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

33º - Colégios e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras, e Artes" (FÁVERO, 2001, p. 303).

No entanto, o princípio de descentralização da Educação é consagrado através do Ato Adicional de 1834, no qual fica determinado, no artigo 10 parágrafo 2, que compete às assembleias legislativas provinciais legislar: "2º - Sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral" (SUCUPIRA, 2001, p. 61).

Até a instalação do regime republicano, foram esses os dispositivos que regeram sobre a Educação. Na constituição de 1891, a Educação aparece a partir das atribuições que são estabelecidas ao Congresso, através do capítulo IV artigo 35:

"Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

1º - Velar na guarda da Constituição e das leis, e providenciar sobre as necessidades de caráter federal;

2º - Animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes, e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais;

3º - Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º - Prover à instituição secundária no Distrito Federal.

E da declaração de Direitos, no artigo 72:

A constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos" (FÁVERO, 2001, p. 304).

A carta constitucional de 1891 traz consigo alguns avanços em relação à anterior; um exemplo é a garantia do ensino público laico nas escolas. Mas, de acordo com Nagle, devido à força de interpretação que foi dada, o parágrafo 2º artigo 10 do Ato Adicional de 1834 "(...) transformou-se em princípio doutrinário mesmo durante o período republicano, em termos de distribuição de competências entre o Estado-federal e os Estados-membros" (NAGLE, 1976, p. 280).

A interpretação predominante foi a de que a instrução primária se tornava privativa das Províncias – o que, com o regime republicano, estendeu-se aos Estados – e que a instrução secundária e a superior seriam da competência exclusiva do Governo, no início, monárquico e, depois, republicano. Essa situação engessou a necessária atuação do governo federal no domínio do ensino primário e a dos governos estaduais na área dos ensinos secundário e superior.

Considero que esse modelo tenha prevalecido, porque tanto a aristocracia rural quanto a burguesia mercantil urbana que se estruturavam, achavam adequado controlar rigorosamente o acesso ao ensino secundário e ao superior, pois, naquele período, esses dois níveis de ensino eram vistos como “formadores de elites”, sendo o acesso a eles destinado aos futuros membros dos setores dominantes.

Na prática, portanto, de pouco valeu a passagem de Império para República, bem como de pouco valeram as pregações dos idealizadores da República, tal como Benjamim Constant, a respeito da instrução pública, porque, apesar da mudança de regime político, permaneceram, em relação à Educação, os mesmos princípios adotados no regime anterior, em especial o descaso em relação à educação popular primária.

Esse quadro principia a se alterar, na década de 20 do século passado, quando pessoas interessadas pela Educação se reúnem, criam a Associação Brasileira de Educação – ABE – em 1924, e, a partir de encontros, congressos e publicações, começam a debater a situação do ensino no Brasil. Essa mobilização coincide também com a disseminação, nos meios escolares, dos ideais e das práticas da Escola Nova; e com as várias reformas de ensino realizadas nos Estados – SP, CE, RN, DF, PE, PR, MG e BA – cuja intenção era imprimir uma feição moderna à Educação do país.

Na procura pela constituição de um discurso que pretendesse renovar a escola brasileira, os educadores, que buscavam propagar os ideais da Escola Nova, produziram enunciados que delineavam alterações no modelo escolar, desqualificando aspectos da forma e da cultura escolares tradicionais.

A representação do “novo” nessa formação discursiva constituía-se a partir do estabelecimento das diferenças quanto às práticas e saberes escolares tradicionais, vigentes até então. Dessa forma, a escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. E servia de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir da ciência, do industrialismo e da democracia.

Em consequência dessa modernização, manifestada no Brasil a partir da década de (19)20, procurou-se ter uma visão científica de homem baseada em sua dimensão individual, e forjaram-se novos preceitos de trabalho, voltados para uma maior produção e eficiência.

Dentro dessa perspectiva, a escola passou a oferecer situações nas quais o aluno, a partir da observação e também da experimentação, pudesse elaborar seu próprio saber. A base da construção do conhecimento infantil tornou-se o

trabalho individual e eficiente. Tal atitude alterou a dinâmica das relações escolares, pois, ao menos teoricamente, o aluno assumiu o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar.

Teoricamente, porque o recurso aos testes psicológicos e a constituição das classes homogêneas, compostas a partir da mensuração do nível de inteligência das crianças, pretendiam assegurar a centralidade dessa criança no processo educativo e garantir o respeito à sua individualidade. Porém, na prática, funcionou para aumentar o abismo entre os setores populares e os setores dominantes, na medida em que as crianças, provenientes de um meio econômico e social pobre, não tinham acesso ao tipo de cultura e de higienização que a educação escolar formal aceitava como ideais.

Assim, dentro do quadro de transformações estruturais que se processavam no Brasil, a Escola Nova procurou manter a expansão do número de matrículas e de escolas, mas essa expansão restringiu-se ao limite desejado pelos interesses dominantes e desenvolveu um tipo de ensino adequado a tais interesses.

Essencialmente, as alterações na estrutura do nosso sistema escolar, das nossas práticas e dos nossos saberes escolares ocorreram, porque os renovados pretendiam acompanhar as discussões teóricas e as inovações práticas realizadas na educação européia e na norte-americana, a partir do final do século XIX, e, também, porque essas inovações pedagógicas corroboravam com o tipo de Sociedade e de Estado brasileiro pretendidos naquele momento.

Aqui, é de fundamental importância destacarem-se as relações entre o liberalismo e o escolanovismo no Brasil. Na década de vinte do século passado, como já visto, configura-se um movimento histórico, caracterizado por uma grande efervescência ideológica e inquietação social, que reflete ou acusa a existência de um desajustamento entre as forças sociais dominantes e as novas forças sociais emergentes. É nesse momento que se estruturam forças de expressão liberal, buscando remodelar a ordem político-social brasileira.

Dessa forma, não surpreende constatar que, a partir de meados da década de vinte do século XX, os ideais e as práticas da Escola Nova tenham-se enraizado e difundido. Isto é, a pretensão dos liberais em eliminar as barreiras que impediam o pleno desenvolvimento social, o progresso, o desenvolvimento das novas relações sociais e de novas orientações intelectuais colaborou, por meio de um ambiente propício a discussões, para a infiltração e a difusão dos ideais escolanovistas. Pode-se dizer que "(...) o escolanovismo representou, ortodoxamente, o liberalismo no setor da escolarização" (NAGLE, 1976, p. 242).

É necessário acrescentar, no entanto, que a propagação do ideário escolanovista e a sua institucionalização não foram um esforço feito pelo setor educacional privado, como acontecera em outros países. A expansão se deu a partir do processo de reorganização da instrução pública dos Estados e do próprio Distrito Federal, também, através da tradução e propagação de textos estrangeiros, como exemplos, obras de Dewey, Decroly, Ferrière e outros.

Além da publicação de obras estrangeiras, os congressos e conferências constituíram-se em estratégias de difusão do pensamento "escolanovista", à medida

que acolhiam professores de diferentes níveis para o debate de temas específicos, dentre eles: higiene escolar, métodos de projetos, museus escolares, etc.

Os escolanovistas brasileiros possuíam, também, o interesse em adaptar as teorias estrangeiras à realidade nacional e em produzir investigações sobre as características da escola, da criança e do adolescente brasileiros, procurando colaborar para uma melhor formação e inserção do futuro cidadão na nova ordem social brasileira.

Por isso, pretenderam transformar as escolas em verdadeiros laboratórios que serviriam para se observar e sistematizar o comportamento infantil, para a experimentação de novos métodos e práticas pedagógicas e para a construção de escalas e medidas que permitiriam a elaboração de parâmetros científicos que ajudassem no desenvolvimento dos novos hábitos sociais e na avaliação dos padrões brasileiros.

As reformas de ensino empreendidas por diversos Estados, como já visto, aconteceram em um período marcado por conflitos de idéias entre os defensores da escola tradicional, principalmente os católicos, e os partidários da Escola Nova, os renovadores ou liberais⁴.

Tais reformas não faziam parte de uma política nacional de Educação, restringiam-se ao ensino primário e estavam condicionadas à presença dos renovadores, ou "técnicos", nos cargos públicos competentes. Apresentavam, justamente por não serem reformas nacionais, características de inconsistência e desigualdade.

Mas, apesar de tudo, essas reformas colocaram o assunto educação brasileira na ordem do dia. Muito embora as abordagens dadas ao assunto tenham ressaltado os aspectos qualitativos da reformulação da escola e dos métodos pedagógicos como sendo questões mágicas para a solução dos problemas sócio-econômicos nacionais.

Foi nessa atmosfera de efervescência de novos ideais sociais e escolares que vários intelectuais iniciaram seus trabalhos: Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Lúcio Costa, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Helena Antipoff, dentre outros. Um período em que se sentia a necessidade de se expressar a cultura nacional e no qual a base científica da organização escolar se estruturava na Fisiologia, na Biologia, na Psicologia – para que ocorresse a adequação da educação ao desenvolvimento da criança – e nas Ciências Sociais, que situavam a escola dentro de uma determinada sociedade; período no qual os renovadores pressupunham a Educação como sendo o veículo integrador das gerações às novas condições de um mundo em modificação, (daí a necessidade da Educação organizar-se como instrumento de adaptação às novas situações de um meio social essencialmente dinâmico). Segundo a análise feita por Gadotti,

4 CURY (1978) demonstra como existiu uma vinculação entre estes conflitos e os interesses dos grupos que estavam no poder.

"A Educação também constitui a própria condição do humanismo tecnológico, firmado no homem sujeito e senhor do progresso que ele mesmo faz, na ciência, portadora de uma nova mentalidade e de um progresso ilimitado, na evolução característica da mutação do homem e conseqüentemente da ordem social e na democracia, único tipo de sociedade onde é possível a solidariedade e cooperação através do trabalho" (GADOTTI, 1987, p. 60).

Em 1930, já existe no Brasil uma tomada de consciência da precariedade das instituições escolares, fruto das campanhas desencadeadas desde o início da década de (19)20, em que políticos e educadores se pronunciam e se mobilizam em torno de uma completa revisão do sistema educacional brasileiro, com vistas não somente à oferta de oportunidades escolares a toda a população do país, mas, também, à melhoria de sua qualidade.

Os educadores defendem a democratização do ensino, pois a encaram como um instrumento indispensável à realização humana e à construção de uma sociedade democrática aberta. Os políticos liberais defendem-na como um meio para se conseguir concretizar a reforma eleitoral, cuja modificação mais importante seria a realização de eleições livres para os alfabetizados.

Todas essas idéias já estavam bem estruturadas dentro do ambiente político-social; por isso, embora os revolucionários não tivessem um plano a ser executado na área educacional, Vargas, ao assumir o poder, incluiu em seu programa de reconstrução nacional a difusão intensiva do ensino público, sugerindo para isso um sistema de estímulos e colaboração direta com o Estado.

Desse modo, os defensores da nova política educacional encontraram no governo, que se instalou com a revolução, um clima propício à divulgação e implantação de suas idéias. E, com o apoio oferecido pelos políticos liberais, os renovadores defenderam a intervenção da União nos assuntos educacionais e o estabelecimento de uma política nacional de Educação como fatores indispensáveis para a instituição, no país, de uma rede de ensino público, obrigatório, leigo e gratuito.

A posição renovadora encontra apoio na retórica governamental, na medida em que o governo reconhece a importância da Educação como instrumento de controle e persuasão e cria, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública. Contudo, dentro do processo de luta política estabelecido entre liberais e católicos em torno da constituinte de 1934, o governo coloca-se como mediador no embate, procurando atender aos desencontrados interesses dos dois grupos.

Como resultado dessa posição governista, têm-se dentro do Título V, Capítulo II da Constituição de 1934, artigos que contemplam as reivindicações almejadas pelos liberais ou renovadores, tais como:

"art. 149. A educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (...); art. 150, parágrafo único,

letra a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos; art. 152. Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais; e o art. 156. A União e os Estados aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos" (FAVERO, 2001, p. 305 e 306).

Também é assegurado o atendimento dos interesses do grupo católico, dentre outras garantias, apresentados no mesmo capítulo:

"art. 153. O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas e primárias, secundárias, profissionais e normais; e art. 154. Os estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo" (Idem, p. 306).

O período que se estende de 1930 a 1937 é muito rico em debates e em medidas no campo institucional, com destaque, no setor social e educacional, para as tentativas de solução dos problemas relacionados ao disciplinamento da força de trabalho e aos conflitos sociais. Com a implantação do Estado Novo, o autoritarismo, o intervencionismo e o corporativismo marcam a postura do governo, e a Carta Constitucional de 1937 restringe os compromissos efetivos da União para com a educação ao dever da oferta de ensino pré-vocacional e profissional que se destinavam aos setores menos favorecidos, como se vê:

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

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissionais e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Art. 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos mesmos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar" (FÁVERO, 2001, p. 308 e 309).

Apesar de a Constituição de 1937 não garantir uma educação pública e gratuita para todos, e de o governo já não se preocupar com a divulgação de um ideário pedagógico e se omitir na criação de escolas, analisa-se que "o que dava à educação naqueles tempos a relevância política que ela já não mantém era a crença, por quase todos compartilhada, em seu poder de moldar a sociedade a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação" (SCHWARTZMAN et. al., 2000, p. 69). Vê-se isso, por exemplo, a partir da censura a alguns livros ditos de risco, do rígido controle sobre o programa escolar e do desenvolvimento, dentro das escolas, de um intenso programa de mobilização da juventude.

Segundo Casasanta Peixoto,

"neste programa se incluem a Educação cívica como disciplina nos currículos, a Educação física obrigatória, as preleções, os auditórios comemorativos de datas cívicas, os torneios de educação física, o culto aos símbolos da pátria (em especial a bandeira nacional), o culto aos grandes homens, o estímulo às campanhas para a defesa de nossos princípios e soluções de nossos problemas" (PEIXOTO, 2000, p. 100).

Nesse sentido, o Governo convoca os estudantes para as paradas militares comemorativas do Dia da Pátria, do Aniversário do Estado Novo e de outros dias considerados importantes. Promove torneios e grandes festividades em homenagem ao Dia da Criança e ao Dia da Juventude Estudantil. E estimula também as entidades extra-escolares, que se organizam no âmbito da sociedade civil, a auxiliarem na Educação moral e cívica da juventude. O escotismo é um bom exemplo de entidade que recebeu apoio por parte do Governo e da imprensa oficial.

Constata-se, dessa forma, que houve um empenho do Governo no estabelecimento de um campo ideológico próprio, o que fez com que se mantivesse atento ao que acontecia nas escolas. Era preciso fazer da escola um elemento de

fortalecimento dos laços de união nacional, de combate ao comunismo e de suporte da bandeira do nacionalismo e do trabalhismo, fundamentos nos quais se apoiava o Estado Novo.

Mas, apesar de toda a propaganda no sentido de se criar a imagem de um Estado educador e de toda a censura que o Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP – exerceu, esse foi um período de retração na construção de novas escolas e por, conseqüência, de estagnação do número de alunos matriculados; foi um tempo em que pouco se fez pela estrutura física das escolas, em que a qualidade da educação caiu e no qual os professores foram mal remunerados; também, uma época em que os ideais e práticas da escola nova, expressão de uma posição liberal, contraíram-se.

Considerações Finais

Após a análise sobre a configuração do Estado brasileiro, concluo que, em primeiro lugar, na medida em que o Estado intervém na realidade prática brasileira e essa também interfere no Estado, avança o processo em que o Estado se constitui, tornando-se nacional e capitalista. Mas isso acontece sob uma forma específica, pois, à medida que se constituem os aparelhos estatais, são inscritos neles os diferentes interesses sociais, os quais sofrem um processo de generalização e abstração que os transforma em interesses nacionais, e esses interesses passam a constituir a essência das políticas do Estado.

Em segundo, na medida em que a nova máquina burocrático-administrativa, que emerge a partir de 1930, condensa e exprime as relações e contradições básicas da sociedade, o caráter nacional e capitalista do Estado em formação é impresso em sua própria estrutura. E as condições ditas necessárias para a modernização da nação somente se efetivaram quando o Estado assumiu o seu papel de agente fundamental da produção e do desenvolvimento industrial bem como a sua função centralizadora e interventora.

E depois do estudo sobre o desenvolvimento da Educação ao longo do período histórico de 1889 – 1945, constatei: que a política educacional, nos primeiros anos da República, apenas perpetuou o que já havia sido estabelecido em termos de Educação pela Constituição Imperial e pelo Ato Adicional de 1834; que esse quadro começou a ser alterado quando, na década de (19)20, em função de toda uma efervescência de novos ideais – Modernismo, Nacionalismo, Liberalismo, Socialismo, etc. – alguns técnicos da Educação, ou renovadores representantes da Escola Nova, passaram a difundir novos métodos de trabalho escolar, uma nova didática e uma nova pedagogia que tinha como um dos principais pontos de apoio a formação da personalidade integral do educando; que, a partir 1930, estenderam-se os espaços de discussão sobre qual tipo de política educacional o novo governo deveria procurar implementar, bem como ocorreram avanços na institucionalização prática dos ideais pretendidos

pelos escolanovistas; que, enfim, apesar de o governo estadonovista expressar uma vontade de utilizar as escolas como espaço de formação de cidadãos ordeiros, civilizados e trabalhadores, o Estado não desenvolveu uma política educacional voltada para a democratização do ensino e para a formação de cidadãos críticos.

Referências Bibliográficas

- BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de Política*. 5ª edição. Brasília – DF: Edunb, 1993.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001, p. 9-17.
- COSTA, João Cruz. *Pequena História da República*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- DRAIBE, Sônia. *Rumos e Metamorfoses: Estado e Indústria no Brasil 1930-1960*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FAUSTO, Boris. *A Revolução de 30: história e historiografia*. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas Constituições Brasileiras 1823-1988*. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2001, Anexos.
- FENELON, Déa. Pesquisa em História: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986, p. 46-60.
- GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1996.
- IANI, Otávio. *Estado e Planejamento econômico no Brasil*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU – reimpressão, 1976, cap. 1, 3, 4 e 6.
- PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Triste Retrato: a Educação Mineira no Estado Novo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Licções de Minas: 70 anos de Secretaria de Educação*. Belo Horizonte: Formato editorial, 2000.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SÁ, Nicanor P. *Política Educacional e Populismo no Brasil*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p. 11-39.
- SCHWARTZMAN, Simon et al. *Tempos de Capanema*. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000, cap. 1 e 2; 5 e 6.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas Constituições Brasileiras 1823-1988*. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2001.

TAVARES, Maria da Conceição. Império, Território e Dinheiro. In: FIORI, José Luis (org.). *Estados e moedas no desenvolvimento das nações*. Petrópolis: Vozes, 1999.