

ESTUDOS E PESQUISAS

RECESSÃO E CONTROLE: A POLÍTICA EDUCACIONAL MINEIRA NA ERA VARGAS*

ANA MARIA CASASANTA PEIXOTO **

"A recordação é para aqueles que esquecerão... nosso país ainda iria viver uma nova revolução... o que confirma que muitas são as histórias a escrever, a esquecer e a lembrar".

(Angela Maria Castro Gomes, Estado Novo, Ideologia e Poder)



Era 'Uma Vez uma Escola': UFMG, 1989

RESUMO

Este artigo aborda a política educacional do governo mineiro durante a Era Vargas. Seu objetivo foi a modernização do sistema escolar, com vistas a imprimir-lhe padrões de racionalidade e eficiência. O ponto desta política de modernização, inspirada na pedagogia escolanovista e no modelo de administração taylorista, foi o cuidado com a organização. A ênfase se justifica pela necessidade de garantir ao aluno um ambiente cientificamente organizado para a aprendizagem. Para isto, o estado amplia sua presença na escola através de mecanismos que acentuam o processo de divisão do trabalho na escola e os mecanismos de controle sobre o professor e o aluno. A excessiva ênfase na organização e no controle fez com que o estado colocasse em segundo plano a expansão da oferta e a garantia ao professor de condições mínimas para o desempenho do ato pedagógico. Esta política, de cunho recessivo, teve efeitos desastrosos sobre o sistema escolar mineiro.

Descritores de assunto: Política Educacional - Governo Mineiro - Era Vargas - História da Educação - Minas Gerais - Divisão Social do Trabalho - Escola Nova - Pedagogia Escolanovista.

* Este artigo constitui um resumo da tese Educação e Estado Novo, definida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em fevereiro de 1990, como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

** Professora do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

ABSTRACTS

This article deals with the educational policy of the Government of Minas Gerais, during the Vargas' Era. The objective was the modernization of the educational system, to change its rationality and efficiency. The higher contribution of this policy of modernization, inspired in the pedagogy of Progressive School, and in the tayloristic model of administration, was the emphasis on the organizational aspects. This emphasis was justified by the need of giving the students a scientific environment to learn. The state expanded its presence in the school through mechanisms which led to a process of division of work within the school and to mechanisms of control over the teachers and students. The excessive emphasis on organization and control mechanisms by the government resulted in the neglect of the expansion of school places as well as the guarantee of adequate conditions for the teachers in order to allow them to develop their pedagogical practices. This policy, of recessive character, had negative effects over the educational system of Minas Gerais as a whole.

Describers: Educational Policy, Government of Minas Gerais, Vargas' Era, History of Education, Social Division of Work, Progressive School.

Durante a Era Vargas, a escola mineira passa por profundas reformas. Essas mudanças se justificam em função da importância atribuída à escola no processo de socialização do indivíduo e na construção da ordem social.

"A escola e aqueles que a dirigem são responsáveis perante a sociedade, porque a escola é, antes de tudo, uma instituição criada por ela para realizar uma função específica: a manutenção e a melhoria social". (COSTA, 1932, p. 71)

Para que a escola desempenhe, adequadamente, esse papel, é indispensável que seja eficiente e, por isso, o governo mineiro faz da qualidade o eixo norteador da política educacional do período.

A ênfase na qualidade

Do ponto de vista teórico, a ênfase na qualidade se fundamenta no ideário escolanovista, recém-introduzido por Francisco Campos no sistema escolar do Estado. A partir de seus princípios e postulados, o governo pós-30 define a qualidade como a oferta ao aluno de um ensino sob medida. Nessa perspectiva, a qualidade está diretamente relacionada à oferta ao aluno de um ensino individualizado, compatível com suas aptidões e características biopsicológicas e com as necessidades do meio. Na prática, esse conceito traduz a garantia ao aluno de um ambiente cientificamente organizado para a aprendizagem e a aplicação de métodos ativos.

"A nova escola pedagógica consiste, principalmente em métodos, e em métodos que se sucedem e se substituem ou são aplicados simultaneamente. É certo que os métodos buscam um objetivo comum e podem ser compreendidos no conceito genérico da Escola Nova, já consagrados na literatura pedagógica". (LIMA, 1931, p. 21)

A Ciência e a Técnica: pressupostos da qualidade

A qualidade é, portanto, uma questão de ciência e de técnica, uma questão de racionalidade.

A opção pela qualidade, nos termos em que esta é colocada, tem inúmeros desdobramentos. No plano mais geral, a expressão "democratizar o ensino" - tão presente nos discursos e nos debates que se travam sobre a escola, no País, neste período - deixa de significar a expansão da oferta de vagas. Ela passa a traduzir o respeito à individualidade do aluno no processo de aprendizagem.

"A educação popular tem por fim o desenvolvimento da personalidade do indivíduo sobre as bases de sua aptidão". (PINTO, 1933, p. 3)

Ao lado disso, à medida que a palavra democracia é entendida, basicamente, como o respeito ao indivíduo no processo educativo, a expressão "democratizar o ensino" passa a significar, também, o respeito à participação da iniciativa privada na oferta da escola.

"Não quer dizer, entretanto, que na democracia deva o Estado atribuir-se a função de educador de modo mais direto e exclusivista... A história nos ensina que, toda vez que o Estado não se propôs à realização artificial de um dado ideal de

cultura próximo e, imediato, sua intervenção no domínio da educação popular foi de cooperação supletiva e guiada no sentido do desenvolvimento mais compreensivo". (LIMA, 1933, p. 518)

A implantação da nova política e seus efeitos sobre o sistema escolar

A partir daí, o governo desenvolve uma política educacional que tem como parâmetros o descompromisso com a oferta e a manutenção do ensino (contenção) e o empenho em dotar o sistema escolar de uma infra-estrutura de serviços capaz de garantir a presença da ciência na escola (ampliação do controle).

No nível operacional, essas diretrizes impõem severas restrições ao sistema escolar, com a adoção de medidas que incluem desde o corte de salários até o fechamento de escolas.¹

E provocam uma série de reformas no aparelho escolar, visando a imprimir-lhe feição moderna, compatível com os padrões vigentes na sociedade contemporânea.

Essas mudanças, realizadas, em sua maioria, entre 1932 e 1935, têm como objetivo ampliar a presença do Estado na escola, como forma de garantir uma abordagem científica no tratamento das questões educacionais. Orientadas pelas idéias do taylorismo, em ascensão no País, naquele momento, tais mudanças conduzem a um processo de modernização marcado pela necessidade de se prever e controlar todos os aspectos relacionados à dinâmica do trabalho escolar, pelo hiato entre a concepção e a execução. A modernização, assim vista, acelera o processo de burocratização do sistema escolar mineiro.

Os órgãos de administração, além de centralizarem, progressivamente, as decisões nos setores técnicos e de ampliarem a fiscalização sobre as escolas, tecem uma rede cada vez mais complexa, separando a Secretaria das unidades de ensino e, nestas, direção, professores e alunos. Assim, a Inspetoria Geral de Instrução, incumbida até 1934 da administração do ensino, é substituída, após a instalação da Secretaria de Educação, pela Seção Técnica, composta pela Inspetoria de Higiene e Assistência Médica e Dentária, pela Inspetoria de Educação Física e pelo Corpo Técnico. Este conta com uma equipe de assistentes em exercício na própria Secretaria e com o Serviço de Inspeção Técnica e Administrativa, que atua diretamente nas escolas. Em 1938, a Seção Técnica cede lugar ao Departamento de Educação, no qual se inclui a Inspetoria de Assistência Técnica, com 27 circunscrições localizadas em diferentes pontos do Estado. A estas cabe orientar e fiscalizar o trabalho exercido nas escolas. As unidades de ensino, por sua vez, passam a contar, a partir de 1931, com os

1. No período de 1931 a 1945, fecham-se inúmeras escolas. Não foi possível precisar esse número. O Secretário de Estado da Educação, em seu discurso de posse nessa pasta, em maio de 1932, fala em mais de 1.000. Em 1934, publicações decorrentes do convênio firmado entre a União e os Estados para uniformização das estatísticas educacionais e para melhor conhecimento da situação real do ensino no País, afirmam: "em Minas Gerais, o número de unidades escolares de ensino primário baixou de 5.173 escolas existentes em 1930 para 2.430 em 1932"; o jornal "O Debate", em sua edição de 24/11/1935, fundamentado em dados divulgados pelo Serviço de Estatística Educacional da Secretaria de Educação e Saúde Pública, fala na "supressão, em 1931, de 3.068 escolas, isto é, mais de 100%." No mesmo período, o governo cria apenas 712 novas unidades de ensino primário. E transfere a maior parte dos encargos relativos à formação dos docentes para esse nível à iniciativa privada, pelo reconhecimento de 43 escolas particulares e pela extinção das Escolas Normais de Viçosa (Dec. n.º 10.678/33), de Uberaba, de Itabira, de Campanha (Dec. n.º 83/38) e de Montes Claros (Dec. n.º 8.245/38). Nesse período, foram criadas, em Minas Gerais, apenas 5 escolas normais, sendo que uma delas, instalada em Diamantina, foi fechada em 1938.

serviços da Professora-Técnica, encarregada da orientação pedagógica e dos Inspectores de Educação Física, de Desenho e de Trabalho Manuais, responsáveis pela coordenação do ensino dessas disciplinas.

O que legitima essa estrutura extremamente hierarquizada é a figura do técnico, que tem sua ação de mando referendada por meio de cursos e concursos que atestam sua competência para o exercício dessas funções. Por essa razão, de acordo com as disposições do Dec. n.º 10.362/32, o diploma da Escola de Aperfeiçoamento é condição necessária ao ingresso nessa hierarquia, e o provimento de qualquer cargo na carreira do magistério deve dar-se pela via de concursos, até mesmo nos casos de substituição.

A presença do técnico na escola, além de provocar um certo esvaziamento nos papéis do diretor e do professor, acentua o processo de divisão de trabalho na escola. E, ao acentuá-la, o governo se dispensa de proporcionar ao professor condições adequadas para o desempenho de suas funções. Dessa forma, as escolas são submetidas a um regime de contenção, no qual:

- os professores têm seus salários reduzidos - além de um corte de 30%, em 1931, para cobrir as despesas com a Revolução, os salários ficam congelados até 1942, quando, em função de um movimento de protestos encabeçado pela Associação das Professoras Primárias, esses 30% são repostos;

- as oportunidades de aperfeiçoamento escasseiam - a partir de 1937, o governo oferece apenas 5 cursos com essa finalidade;

- as condições materiais para o exercício do ato pedagógico decaem sensivelmente - algumas escolas não chegam a receber giz em quantidade suficiente, outras vêem suas paredes tombarem por falta de manutenção. "Está desabando o edifício do Grupo Escolar de Itapeverica", denuncia a Folha de Minas, em sua edição de 9/2/1935, afirmando "haver chiqueiros mais limpos que o Grupo Escolar de Itapeverica". (ESTÁ desabando..., 1935, p. 4)

A escolha da técnica como um instrumento por si só capaz de solucionar os problemas do ensino faz com que a escola assuma uma posição, segundo a qual, as questões relacionadas à educação tendem a ser analisadas dentro de seus limites, à luz dos recursos oferecidos pela ciência. E ao assumir essa postura, a escola canaliza para si a imagem de uma instituição de caráter neutro, capaz de superar, com o recurso da técnica, até mesmo problemas relacionados à situação de classe do educando que porventura pudessem interferir nos resultados do processo de aprendizagem, conforme indicam as palavras de Eliseu Laborne e Vale, chefe do Departamento de Educação:

"Fazer da escola o "carrefour" dos que largam em sua procura os palácios e dos que deixam os casebres, promovendo no âmbito das salas de aula, tanto quanto possível uma atmosfera de equilíbrio, cooperação, entendimento, amizade, o que aprimora o sentimento de solidariedade humana que uns devem aos outros é, sem dúvida, dar à escola a prática de um dos seus mais destacados fundamentos - o democrático - e ao mesmo tempo oferecer, pelo provimento das deficiências do lar, oportunidades de vitória na jornada-escolar, ao filho da lavadeira e à morgadinha, que ambos recebam o mesmo sopro vital". (VALE, 1944, p. 7)

No que diz respeito ao aluno, a ênfase no atendimento às diferenças individuais e na sua inserção ao meio, segundo sua natureza e aptidão, justifica a oferta de um ensino diferenciado, con-

forme indicam as palavras de Helena Antipoff, chefe do Laboratório de Psicologia Educacional da Escola de Aperfeiçoamento:

"Toda a massa de crianças, quaisquer que sejam, bem dotadas ou retardadas, boas ou más, sem exceção, são educáveis e devem ser auxiliadas para se erguerem mais alto, sempre mais alto, na sua ascensão para o aperfeiçoamento intelectual, social e moral". (ANTIPOFF, 1931a, p. 44)

"Uma vez que se verifique essa diversidade de tendências e capacidades resta escolher os meios para educá-las de modo mais eficiente, de maneira a não as agregar uniformemente, em um só feixe de ação pedagógica". (ANTIPOFF, 1931c, p. 40)



Capa da Revista Vida Doméstica

A consideração dessas diferenças torna-se possível por meio das classes homogêneas. Essas classes, organizadas segundo critérios rigorosamente científicos (testes e observação), oferecem à escola as condições necessárias à organização de um ambiente que leve em conta a individualidade do aluno, constituindo, segundo Helena Antipoff, um excelente recurso para garantir a todos iguais oportunidades de aprendizagem.

"As classes homogêneas são meios que asseguram aos alunos uma instrução sob medida, reclamada pela pedagogia moderna e evitam o ensino "em série", estereotipado e mecâni-

co, que não toma em consideração o fator educativo, que é o respeito à personalidade da criança". (ANTIPOFF, 1932a, p. 2)

Por isso, elas se tornam o elemento determinante do processo educativo, sendo decisivas na escolha do professor, do conteúdo e do método.

"Não é absolutamente com o espírito maquiavélico - dividir para reinar - que tão insistentemente preconizamos a homogeneização das classes. Muito pelo contrário, parafrazeando o aforismo, nossa divisa é dividir para fortalecer e melhorar - toda a massa de crianças, quaisquer que sejam, bem dotadas ou retardadas, boas ou más, todas, sem exceção, são educáveis e devem ser auxiliadas para se erguerem mais alto, sempre mais alto na sua ascensão para o aperfeiçoamento intelectual, social e moral". (ANTIPOFF, 1931c, p. 40)

O processo de diferenciação, à medida que se baseia em critérios científicos, assume foro de neutralidade e oculta a dimensão social embutida em si mesmo, fazendo da escola uma instituição dualista. Essa dicotomia, que se expressa em termos de conteúdos, métodos e até mesmo de professores desigualmente preparados, faz da escola uma instituição que acentua as diferenças, ao invés de reduzi-las.

"Os bem dotados foram selecionados não só para dar uma escolaridade regular e trivial, mas para lhes assegurar o máximo de desenvolvimento das capacidades que a natureza generosamente os dotou". (ANTIPOFF, 1931a, p. 47)

"Na multidão infantil que enche as escolas, há não poucos elementos que merecem especial atenção não só da parte dos poderes públicos e do professorado, mas do povo em geral. São as crianças mal dotadas fisicamente e mentalmente, as prejudicadas em sua formação moral pelo meio em que vivem, e outras que as contingências, a desorganização da família e do desamparo da sociedade deixaram entregues a si mesmas e às fatais conseqüências destes e outros fatores que as atingem. A necessidade de uma educação adequada e dum aproveitamento sistemático de suas aptidões não deve ser esquecida por todos os que cuidam, direta ou indiretamente, dos problemas sociais de maior atualidade". (ANTIPOFF, 1931c, p. 40)

Ao lado disso, a ênfase na socialização do aluno e a preocupação do governo em ter na escola um exemplo de seus propósitos distributivistas faz com que esta se transforme numa instituição destinada a cooperar na solução das questões sociais e na difusão de valores cívicos. Assim sendo, disciplinas como Trabalhos Manuais, Educação Física, Canto Orfeônico e Atividades de Socialização (auditórios, orfeões, desfiles, jornal escolar, etc.) passam a ocupar papel de destaque no currículo, em função de sua influência na formação de hábitos e na aquisição de valores. Instituições como a Caixa Escolar, o Serviço de Assistência Médica e Dentário, etc., passam a receber especial atenção por parte do poder público.

Em síntese, o conceito de eficiência, com tudo o que ele envolve (tratamento científico dos problemas educacionais, oferta ao aluno de um ensino adequado à sua natureza, às suas aptidões e à sua adaptação ao meio social), confere à educação um grau de

especificidade que possibilita ao governo não só restringi-la aos órgãos técnicos, mas interferir na prática desenvolvida nas escolas. Por outro lado, esse conceito é suficientemente elástico para permitir que se coloque a instituição a serviço do Estado na solução das questões sociais. Os testes, as classes homogêneas, com o seu ensino diferenciado, as atividades de socialização, a ênfase na aquisição de hábitos de higiene e de conduta, etc., absorvem, em princípio, as demandas da sociedade em relação à escola.² E permitem ao Estado utilizá-la como instrumento de controle social, transferindo-lhe, do ponto de vista formal, funções como classificar, hierarquizar, distribuir indivíduos na estrutura social e, principalmente, torná-los aptos à participação. Assim sendo, mais importante que aprender a ler, escrever e contar é comemorar o aniversário do presidente, o dia da árvore e outras datas. É desfilar pelas ruas, empunhando bandeiras e flâmulas com retratos das autoridades. Mais importante que ensinar é oferecer merenda, uniforme, tratamento dentário, etc.

Nessa trajetória em busca da modernização, já em 1935, a escola mineira se apresenta como uma instituição altamente moralizante, abertamente dualista e excessivamente burocratizada, o que nos permite afirmar que, nesse setor, Minas se antecipa em vários aspectos à implantação do Estado Novo. Em 1937, a escola já se encontra de tal forma a serviço dos interesses oficiais e sua subordinação aos órgãos de administração é tão estreita, que a explicitação do regime autoritário dispensa mudanças significativas em sua organização e nos processos de trabalho. Exemplo neste sentido é a adoção de medidas visando ao saneamento cívico dos meios escolares, como uma forma de deter o avanço das idéias comunistas na sociedade mineira. Antes mesmo do Golpe de 1937, o Dec. nº 1.007, de 22/10/1937, institui "comissão para formular sugestões no sentido de maior eficiência no ensino cívico nas escolas de Minas Gerais." E o Dec. nº 1.008, da mesma data, nomeia "comissão para orientar a propaganda anti-comunista, por meio de jornais, revistas e rádio difusão e fazer censura a todas as obras de caráter didático, técnico, político-social ou simplesmente literário, que tenham por finalidade direta ou indireta, propagar idéias comunistas".

Com a implantação do Estado Novo, protegido pelo autoritarismo que marca o período e respaldado por um texto constitucional que restringe seus compromissos nesse setor à oferta do ensino pré-vocacional e vocacional - destinado às classes desfavorecidas -, o governo mineiro persiste na política de contenção de vagas, compensada por um esforço de modernização dos serviços de ensino.

Todavia, este processo de modernização, à medida que atinge essencialmente os órgãos da administração central, nem sempre se concretiza, raramente alcançando as unidades de ensino. Na maioria das vezes, adquire caráter meramente formal, colaborando apenas para reforçar a imagem de eficiência e neutralidade que o governo pretende imprimir à administração dos serviços públicos.

Dessa forma, embora os dispositivos legais enfatizem a utilização de critérios técnicos no preenchimento dos cargos da burocracia do ensino, o clientelismo e a patronagem dentro do próprio

2. Jornais e revistas da época publicam inúmeras entrevistas e artigos em que líderes civis e religiosos reclamam uma ação mais efetiva da escola na integração do indivíduo ao meio e no desenvolvimento do País, pela via da difusão de valores e de um ensino diferenciado. Pois, assim como os órgãos do corpo humano desempenham funções diferentes, também o corpo social possui os que pensam e os que executam.

Estado fazem com que, nesses casos, prevaleçam, ainda que de maneira camuflada, os interesses da oligarquia.

Assim, não é por acaso que o próprio Dec. nº 10.362/32 tem o cuidado de deixar a realização dos concursos a critério do Secretário da Educação. Inúmeros são os exemplos nesse sentido. Entre eles, apontamos os concursos para admissão à Escola de Aperfeiçoamento e para o provimento do cargo de Assistente-Técnico, um dos mais importantes na hierarquia do magistério. No primeiro caso, além da aprovação nos testes, a candidata tem sua matrícula condicionada à apresentação do atestado do diretor de sua escola e do inspetor, que comprove sua competência como professora, e de um atestado de idoneidade moral, passado pelo padre ou outra autoridade do município. O cargo de Assistente-Técnico deveria ser ocupado, em princípio, mediante concurso, entre os portadores de diploma da Escola de Aperfeiçoamento. Na prática, porém, foi geralmente preenchido por indicação direta do Secretário.

A própria aplicação dos métodos ativos, razão de ser dessas mudanças, na maioria das vezes não se concretiza. Por mais que o governo insistisse na sua importância e tentasse controlar sua aplicação, o trabalho pedagógico possui certas especificidades que permitem ao professor resistir às inovações. Segundo a professora Jandira Moreira, "em 1942, na minha escola (Grupo Escolar Flávio dos Santos), apesar do empenho da professora-técnica, eram raras as professoras que alfabetizavam pelo Método Global. Nas reuniões, com a presença da técnica, não ousavam combatê-lo, mas, no momento em que entravam em classe e fechavam a porta, utilizavam mesmo o velho "B-A-BA".³

Ao lado disso, a aplicação dos métodos ativos, além de exigir todo um preparo do professor, dependia de uma infra-estrutura pedagógica (material concreto, bibliotecas, condições para a realização de pesquisas e excursões, etc.) de que a maioria das escolas não dispunha. Os próprios professores sentem suas limitações nesse sentido e procuram, em alguns momentos, superá-las. Exemplo disso é a criação, pela Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais, da Revista Educando, em 1942, em substituição à Revista do Ensino⁴, retirada de circulação pelo governo em 1940. Reconhecendo, na ausência de conteúdo, uma causa da resistência dos educadores aos novos métodos, essa publicação tenta preencher a lacuna deixada pela Revista do Ensino, refletindo "a necessidade de operacionalizar instrumentos e mecanismos que garantissem um ensino de boa qualidade". (DUARTE, 1988, p. 38)

Os métodos ativos não se generalizaram, restringindo-se apenas aos grandes centros, onde, por intermédio da atuação da Es-

cola de Aperfeiçoamento e das escolas normais, incorporaram-se à rotina de algumas escolas. Na maioria delas, entretanto, a presença da Escola Nova se faz sentir, basicamente, pela homogeneização das turmas, pela ênfase nas atividades de socialização (auditórios, jornais, etc.) e pela preocupação em garantir a legitimidade do processo de diferenciação por meio de mecanismos que ocultassem a influência da origem social do aluno na aprendizagem, como a Caixa Escolar:

"Atividade relevante, pois são numerosos, numerosíssimos, os casos de pequenos mineiros que demandam a escola sem qualquer alimentação... ela estabelece um quadro encantador de harmonia, revelando que às escolas não falta a assistência a que todos, por todos os títulos, têm direito irrecusável..." (COMO..., 1944, p. 7)

As medidas restritivas e o programa de modernização totalmente voltado para o interior da escola, num momento em que a demanda se amplia e se diversifica⁵ - praticamente inviabilizam o acesso à mesma. Ao lado disso, a supervalorização das atividades de socialização e a ênfase no atendimento ao aluno fazem com que a escola vá-se distanciando cada vez mais de sua função clássica de transmissora do saber e assuma atribuições atinentes a outras esferas da sociedade.

A opção pela qualidade e seus custos pedagógicos e sociais

Os resultados dessa política educacional não demoraram a se fazer sentir. Já em 1932, os índices de matrícula no ensino primário no Estado decaem sensivelmente. Segundo dados divulgados pelo próprio governo, de 451.761 alunos matriculados em 1930, passamos a ter, em 1932, 272.027 alunos (CUNHA, 1934, p. 27). Esses índices só voltam a crescer, e assim mesmo timidamente, entre 1938 e 1942, quando o número de alunos matriculados passa de 258.766 para 287.432 (REALIZAÇÕES, 1941, p. 7). Em 1938, a Secretaria de Estado da Educação constata que, nas escolas primárias de Belo Horizonte, o número de alunos repetentes é 120% superior ao de novatos (para 2.947 alunos novatos, são registrados 3.587 repetentes) (O INÍCIO..., 1944, p. 7). E uma análise dos dados disponíveis a respeito da matrícula e conclusão de curso no período de 1940 a 1943 indica que, para cada grupo de 100 alunos que ingressou na escola em Minas Gerais, em 1940, apenas 13 concluíram o curso primário em 1943. (O INÍCIO..., 1944, p. 7)

As críticas a essa política também não tardam. Buscando compreender as causas de seu insucesso, o qual se evidencia, segundo o "Estado de Minas", pelos números, esse jornal aponta, entre outras, a preocupação do governo com o acessório, colocando em segundo plano as reais necessidades da população neste setor:

"No entanto os responsáveis não o percebem e são até capazes de se vangloriar de um descalabro como o que se praticou numa das últimas aperturas do Estado, preferindo-se fechar cerca de 4.000 escolas públicas, deixando milhares de indivíduos sem a mínima assistência da alfabetização, ao invés de suprimir as escolas de aperfeiçoamento e outras instituições, que representam o excesso de perfeição e luxo de organização em face das necessidades atuais". (PINTO, 1933, p. 4)

3 Jandira Fernandes Moreira, normalista da Escola Normal de Sabará; Professora das Escolas Reunidas de Paraopeba, Professora do Grupo Escolar Flávio dos Santos de Belo Horizonte, Professora das Classes de Demonstração do Instituto de Educação de Minas Gerais, Diretora do Grupo Escolar D. José Gaspar de Belo Horizonte, Inspectora de Ensino - entrevista dada à autora.

4 A Revista do Ensino, criada no Governo Afonso Pena (1902), é uma publicação especializada, cujas atenções se voltam para os técnicos e professores das escolas normais e primárias. Durante a gestão de Francisco Campos, constitui um dos principais instrumentos de divulgação das idéias da Escola Nova, tendo sua tiragem muito ampliada. No período em estudo, ela desempenha papel importante até 1935, em função dos debates que se travam em torno da escola, tornando-se uma publicação mensal. A partir de então, a medida que cessam os debates, adquire caráter bimestral, sendo suspensa, por motivo de economia, em 1940; só voltando a ser editada e de forma irregular, a partir de 1946.

5. Em Belo Horizonte, a população cresce de 55.563 habitantes, em 1920, para 211.371, em 1940.

O jornal "O Debate" dirige suas críticas ao descaso com o conteúdo e aos processos utilizados na sua transmissão.

"Canta-se, dança-se, representa-se, desacata-se, tudo em detrimento do tempo precioso em que o filho do operário devia aprender as contas, um pouco de língua pátria, umas tinturas de história, um pouco de geografia, de sujeição, de obediência e disciplina, pois em que pese os pedagogos improvisados, onde não há disciplina e respeito... não pode haver progresso... para depredar, usar, desobedecer, atirar pedras, aperfeiçoar-se na malandragem, não são necessários os grupos escolares". (CONTRA..., 1934, p. 3)

O significado da política educacional mineira na Era Vargas

A situação a que ficou reduzido o sistema escolar mineiro nesse período reflete, sem dúvida, a política federal, descontadas as condições internas do Estado. Hoje, passados sessenta anos da Revolução de 30, podemos constatar um fosso entre as propostas de cunho social da era getuliana e sua concretização.

O Estado Novo representou um quadro de conciliações e reformas que, efetuadas pelas mãos de um estado forte, conjugou traços essenciais das relações dominantes no campo, com a reprodução da dependência ampliada ao capital industrial. O "novo" gerado pela Revolução de 30 representa, segundo Ianni, "uma ruptura política e também econômica, social e cultural com o Estado Oligárquico vigente nas décadas anteriores", consolidando

"...uma vitória importante, ainda que parcial, da cidade sobre o campo. Pouco a pouco, as classes sociais de mentalidades e interesses caracteristicamente urbanos imprensaram-se por sobre a mentalidade e os interesses enraizados na economia primária exportadora. Passava-se do regime oligárquico à ditadura de tipo burguês, depois de um entreato de grande fermentação política e cultural". (IANNI, 1984, p. 36)

Contudo, esse processo de transição não se encaminhou nos mesmos moldes verificados nas nações industrializadas do centro do capitalismo. Enquanto, nestas, o processo envolveu alianças entre a burguesia e as classes proletárias, para colocar um fim na hegemonia aristocrática fundiária ou, pelo menos, soluções que contemplassem direitos sociopolíticos dos trabalhadores, entre nós, isso não ocorreu.

O processo de instauração do capitalismo industrial no Brasil se fez sob a vigência de um regime autoritário, marcado pela presença de um estado intervencionista e centralizador. Sua principal característica consiste no estabelecimento de uma convivência estrutural e dinâmica entre o "novo e o arcaico", ou, como afirma Coutinho, retomando Gramsci, faz-se pela "revolução/restauração". Trata-se de um modelo caracterizado pelo ritmo lento das reformas desencadeadas, pelo papel decisivo das elites autoritárias, pelo caráter moderado das mudanças e pelo privilegiamento do controle do processo a partir do aparelho de Estado. Esta via de transição não implica a ruptura da ordem política precedente, nem o abrupto desmantelamento do regime. Nela, a incorporação dos grupos emergentes se dá por meio de um sistema corporativo de intermediação de interesses, controlado e organizado pelo Estado.

A adoção do autoritarismo foi a solução política encontrada pelos grupos no poder para garantir a modernização, sem traumas com as relações dominantes no campo. Levado a cabo num contexto político-social marcado pela exclusão e pelo baixo grau de modernização institucional, esse processo busca responder à questão clássica na história da democracia moderna: como incorporar a classe operária a uma democracia sob o controle da burguesia?

Em 1930, essa questão se torna crucial, uma vez que está em jogo o próprio destino da sociedade urbano-industrial no Brasil, sob o capitalismo. A resposta a essa questão, na época, foi dada pelo corporativismo, que,

"recusando um código de valores liberais - que se acham incorporados a toda cultura cívica moderna - acabou operando a mágica reacionária de introduzir a desigualdade, via estratificação ocupacional, no próprio conceito da cidadania... temos aqui uma cidadania que espelha a desigualdade e, deste modo, a reforça". (WEFFORT, 1989, p. 22)

Junto com o corporativismo, a adoção da ditadura foi a via encontrada pelo Estado para garantir as condições de acumulação necessárias à consolidação da ordem burguesa.

Em síntese, a modernização provocada pela Revolução de 30 traz as marcas de um processo que se desenvolve numa sociedade ainda débil e limitada por vários estrangulamentos no campo social. Seu objetivo é reforçar o papel do Estado, de forma a garantir condições mais estáveis para a acumulação do capital, o que justificou a adoção do autoritarismo. O Estado procura expandir-se e reforçar sua autoridade, penetrando nos vários setores da sociedade, exigindo e conseguindo que a obediência até então devida aos centros de poder local se transfira para o poder central. As crises surgidas em função de sua identidade e legitimidade são solucionadas por uma política que visa aparentemente à proteção dos direitos da minoria (no caso, a legislação trabalhista), pela igualdade no tratamento dos vários grupos (o que explica a adoção por exemplo, pelo menos formal, dos concursos públicos na área da educação) e por uma produção de símbolos de caráter nacional. Ao lado de tudo isso, não é desprezível, nessa fase, o estilo e o "ethos" do governo.

A força de penetração do regime é limitada, entretanto, pela consistência das forças sociais conservadoras e tradicionais e pela estrutura social. Dessa forma, o processo de modernização que dela decorre é limitado, não atingindo, de forma homogênea, o País, nem a sociedade como um todo. E se, de um lado, marca a passagem do Brasil a uma sociedade industrial complexa e urbanizada, de outro lado, essa passagem não cria um novo padrão de igualdade e reproduz, no âmbito institucional, a desigualdade social.

O conjunto das mudanças operadas nessa direção na esfera política, econômica e social impõe limites à política educacional do País. Nesse contexto marcado pela desigualdade social, pela desmobilização e repressão no campo político e por um grande empenho em prevenir qualquer manifestação de crítica ao governo, nesse contexto em que o poder do Estado é autoritário e ilegitimamente arbitrário, o papel da educação é essencialmente controlador. Em outras palavras, cabe-lhe colaborar na inculcação de maneiras de sentir, pensar e agir, que traduzem a ideologia do grupo no poder como sendo da "sociedade em geral" e do seu interesse privado, como sendo do "interesse público". A ênfase na

função controladora faz com que a escola seja objeto de pressões externas, especialmente por parte da máquina estatal.

"O Estado tem como uma de suas mais importantes atribuições orientar a formação mental e moral dos elementos componentes da coletividade, e isto não apenas na restrita acepção pedagógica da função educadora, mas no sentido da plasmagem de uma consciência cívica caracterizada pela identificação com a ideologia do regime". (AMARAL, 1938, p. 303)



A Juventude no Estado Novo

Embora os aspectos de ordem moral sejam decisivos no processo educativo, sobrepondo-se à necessidade de aquisição de técnicas para a produção, não se pode esquecer que, nos regimes autoritários, o Estado dirige a Nação, por meio de elites mediadoras entre aquele e o povo. Nessas condições, compete a elas, de um lado, levar ao Estado as expectativas e necessidades latentes do povo e, de outro, "retransmitir às massas, sob forma compreensível, o que neles é apenas uma idéia indecisa e uma aspiração mal definida". (AMARAL, 1938, p. 303) Na preparação dessas elites, a formação moral é da maior importância, pois a segurança do Estado e da Nação não pode ser colocada em risco por

"expressões vulgares e mediócras de idéias veiculadas sob formas coloridas pela exaltação passional". (AMARAL, 1938, p. 306)

Sua função de canal de ligação entre a massa e o Estado exige, porém, a aquisição de um conhecimento intelectual, o que leva Francisco Campos a defender, para esse grupo, uma educação especial nas escolas secundárias e nas universidades:

"...precisamos não de uma educação para tais ou quais problemas, mas de uma educação para problemas, uma educação que se propõe não a fornecer soluções, mas a criar a atitude funcional do espírito, isto é, a atitude para o que der e vier, seja o que for e onde quer que venha, como a sentinela alerta na noite escura, às sombras e aos rumores". (CAMPOS, 1940, p. 7)

O mesmo não ocorre na educação das classes dominadas, em que o disciplinamento é muito mais importante que a aquisição de um conhecimento intelectual ou mesmo de uma técnica relacionada ao processo produtivo:

"Educação popular é dar atitude de trabalho e, em face das realidades brasileiras, ela terá de encarar ao mesmo tempo a educação sistemática da infância e o reajustamento do adulto às exigências da sociedade presente". (GOUVEIA FLHO, 1931, p. 3)

Dessa forma, embora a educação seja vista pelo governo federal como um importante instrumento de controle de massas, seus investimentos com a oferta da escola são pequenos, não ultrapassando os estreitos limites de uma sociedade que avança para a industrialização sem eliminar os traços da velha estrutura agrária. Por isso, as promessas do governo nesse setor se mantêm apenas no nível do discurso, não sendo acompanhadas de medidas que garantam sua implementação.

Em Minas Gerais, esse fato se agrava. O peso da oligarquia na política e na economia do Estado permite que, mais uma vez, o velho recurso da conciliação seja colocado em prática como forma de evitar o extremismo, o que faz desse período uma manifestação expressiva do processo de "revolução/restauração" a que se refere Gramsci. O Estado Novo não traz, pois, maiores modificações a Minas. Se do ponto de vista político esse período é marcado pelo continuísmo, a ação do governo não teve força suficiente para provocar mudanças significativas na estrutura econômica. Essa ação é limitada, ainda, pela ausência de apoio, no plano federal, e pela necessidade de conter os gastos. Segundo Torres, "Valladares agia com prudência no campo administrativo: somente iniciava obras que pudesse terminar, de modo a ficar em destaque o seu trabalho". (TORRES, 1952).

O governo mineiro, nessa fase, não foge às características dos regimes autoritários, que costumam incluir entre suas metas a construção de obras que coloquem em primeiro plano a pessoa do governante. Assim, embora os recursos tenham sido escassos para atender ao setor social - a educação passa, como vimos, por uma fase de enormes restrições, que afetam a oferta e a qualidade do ensino e cujas conseqüências ultrapassam o período -, recursos houve até para a construção de obras como o balneário da estância hidromineral de Araxá e a Pampulha, um dos marcos da moderna arquitetura do País.

A educação se integra no programa do governo como parte de um projeto civilizatório das classes dominadas. Os investimentos

neste setor se justificam, pois, como uma forma de desmobilizar os grupos organizados e recompô-los na ordem burguesa. Se, no plano federal, esse programa é cercado pelo próprio modelo autoritário de modernização, que, se, de um lado, permitiu acelerar a produção industrial, de outro, freou, em alto grau, a institucionalização de um regime democrático, em Minas, esse processo esbarra, ainda, na oligarquia. Esse grupo, que detém o controle econômico e político do Estado, vê com extrema reserva o usufruto, pelas classes dominadas, de qualquer instrumento de acesso à cidadania que ultrapasse os estreitos limites em que ela é outorgada pelo Estado Novo. Em outras palavras, para as classes dominadas, a destinação prevista é ser força de trabalho nos quadros estabelecidos por aquilo a que se chamaria, mais tarde, "trabalhismo". Esbarra, ainda, na própria estrutura econômica do Estado, pois, apesar dos investimentos do governo, a agricultura continua sendo a principal força econômica.

Dessa forma, apesar de o discurso federal reiterar a importância da educação, destacando seu papel na aquisição de hábitos e atitudes de convivência social, na prática, ela é apenas um elemento de apoio no sentido de assegurar, para os grupos no poder, o controle e a direção do processo de dominação, colaborando na difusão de uma ideologia de valorização do trabalho e do trabalhador, uma das bases do trabalhismo. O elemento básico de apoio é garantido pela oferta de empregos e por meios de coerção social. Isso explica os baixos investimentos nesse setor, até mesmo na área do ensino técnico, principal responsabilidade do Estado, segundo a Constituição de 1937. As iniciativas do governo neste campo são poucas e se ligam à solução dos problemas do menor delinqüente ou ao aumento da produção econômica do Estado. Entre as primeiras, situam-se a Escola de Reforma "Alfredo Pinto" e a Escola de Preservação "Lima Duarte", ambas remodeladas no período. No segundo grupo, inclui-se o Ensino Agrícola - o Instituto João Pinheiro e a Escola Veterinária, ambos em Belo Horizonte; a Escola de Laticínios "Cândido Tostes", em Juiz de Fora; a Escola de Indústrias Derivadas de Produção Vegetal, em Itajubá, e as Escolas Reunidas da Fazenda Florestal, em Pará de Minas. Explica, ainda, as estratégias utilizadas pelo governo para voltar atrás no que diz respeito a seus compromissos com a manutenção da escola.

Apesar disso, o Estado mineiro não abre mão do sistema escolar, adotando, como meta prioritária no setor educacional, a modernização de seus serviços, com vistas à maior eficiência no seu funcionamento. Esse processo visa, antes de mais nada, a repassar a imagem de modernização no trato da questão social e adequar a escola às novas exigências do processo de produção. O conceito de racionalidade que orienta a reorganização dos serviços de ensino se fundamenta, basicamente, em dois pressupostos. O primeiro deles refere-se à idéia de que as decisões dependem de critérios técnicos e não sociais, o que determina novos parâmetros para sua avaliação, parâmetros esses que favorecem a ordem capitalista. O segundo é o da separação entre os processos de decisão e execução. Nesses termos, organizar é, antes de mais nada, controlar, o que vem ao encontro do autoritarismo vigente no País, que não admite o risco do novo, nem da contestação.

A exemplo do que ocorre em outros setores da sociedade, o processo de modernização do sistema escolar não o atinge em seu conjunto, adquirindo, na maioria das vezes, caráter apenas formal. Apesar disso, ele provoca, como vimos, inúmeras consequências. A ênfase na eficiência, num momento em que as condições de vida do País conferem à escola uma nova feição - à sua tradicional função propedêutica, seletiva e elitista, acrescenta-se a de socializar aqueles segmentos da classe trabalhadora que a ela agora têm acesso - permite ao governo impor limites a esse acesso e lhe oferecer condições de reforçar seu papel na constituição da ordem.

Nessa perspectiva, é possível compreender por que razões, num momento em que o governo faz da qualidade a essência de seu projeto educacional, a escola mineira se veja às voltas com tão altos índices de evasão e repetência. Esses índices, que atestam o alto grau de seletividade do sistema escolar, refletem o papel que a instituição desempenha num Estado em que, em virtude do peso da oligarquia e de suas condições econômicas, o processo de transição para a ordem industrial se dá de forma extremamente lenta, pagando um preço ainda maior ao "tradicional". Assim, apesar dos investimentos do governo, Minas Gerais se apresenta, ao final do Estado Novo, empobrecida, exportadora de mão-de-obra, com menor densidade demográfica, marginalizada do benefícios sociais do crescimento econômico e das decisões do País.

Nesse quadro de exclusão e desigualdade, a escola constitui mais um campo (complementar) de divulgação das idéias dominantes e das exigências impostas pela produção. Seu papel consiste em reproduzir, seletivamente, tipos de saber para tipos de sujeitos. Dizemos complementar, porque, diante do quadro político-social do Estado, as modificações estruturais propostas pelos ventos revolucionários são suficientes para garantir o "status quo" por quinze anos. O custo real dessa desigualdade é "uma escola de péssima qualidade, uma instituição elementar, rudimentar, mais aparente que real, para uma força de trabalho disponível, barata, submissa e pouco organizada na defesa de seus interesses". (ARROYO, 1986, p. 21) Para essa força de trabalho provida do campo, as leis trabalhistas, o apelo populista, o voto feminino (até 1937) e o DIP (após 1937) são acionados como instrumentos garantidores do consentimento indispensável à manutenção do poder.

Esse quadro de exclusão e desigualdade, em que realçam o controle e a pobreza, permanece vivo naqueles que mais de perto sofreram os efeitos da política educacional da Era Vargas em Minas Gerais: alunos e professores.

Aires da Mata Machado Filho, professor naquela época, assim se referiu à política educacional levada a efeito por Benedito Valadares:

"Posso afirmar que o período mais negativo para a educação foi mesmo o período de Valadares. Além de outras coisas, o Benedito Valadares suprimiu várias escolas normais - a de Montes Claros, Diamantina e outras. A explicação que se costuma dar é que as escolas católicas teriam começado a se queixar, através dos bispos, da concorrência que as escolas públicas, com o seu ensino gratuito, estavam fazendo às escolas particulares. ... É coisa que não se perdoa ao Valadares".⁶

6. Aires da Mata Machado Filho. Professor fundador da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. Técnico do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, Membro do Conselho Estadual de Cultura de Minas Gerais, filósofo, ensaísta, jornalista. Entrevista à autora.

O poeta Affonso Romano de Sant'Anna se recorda do seu tempo de aluno no Grupo Escolar Fernando Lobo, onde, segundo ele, "se entra burro e sai lobo":

*"Quero saltar as janelas
e fechaduras da história,
quero crescer, ir lá fora
conhecer Mário de Andrade,
quebrar a grade dos anos*

*e soltar Graciliano,
Olho meus companheiros.*

*A mesma ânsia menina:
Julieta e Osman,
Ricardo e Gullar,
Lygia e Callado
Veiga e Marina*

*todos exaustos de estar na mesma cela da sala,
da ditadura da escola". (SANT'ANNA, 1978, p. 23)*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTIPOFF, Helena. Das classes homogêneas. *Revista do Ensino*. Belo Horizonte, n. 53-55, 42 a 48, p. 44, jan/mar. 1931a.
- _____. A educação escolar em Belo Horizonte. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 14 fevereiro, 1931b. p. 2.
- _____. A homogeneização das classes escolares. *Revista do Ensino*. Belo Horizonte, n. 53-55, p. 38 a 41, p. 40, out/nov/dez, 1931c.
- ARROYO, Miguel G. Na carona da burguesia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 6, p. 17-23, jun. 1986.
- AMARAL, Antônio José Azevedo do. *O Estado autoritário e a realidade nacional*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1938, p. 303.
- CAMPOS, Francisco Luiz da Silva. *Educação e Cultura*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1940, p. 7.
- COMO o Governador Benedito Valadares protege a saúde dos alunos de nossos estabelecimentos de ensino. *Minas Gerais*. Belo Horizonte, v. 45, n. 136, 16 abr. 1944, p. 7.
- CONTRA os novos moldes pedagógicos. *O DEBATE*. Belo Horizonte, n. 300, 26 abr. 1934, p. 3.
- COSTA, Firmino. As grandes diretrizes da educação popular. *Revista do Ensino*. Belo Horizonte, v. 31, n. 62-64, p. 71 a 74, p. 71, out/dez 1932.
- CUNHA, Mário. O ensino primário em Minas Gerais. *Revista do Ensino*. Belo Horizonte, v. 37, n. 102, p. 26 a 32, p. 27, maio 1934.
- ESTÁ desabando o grupo escolar de Itapeçerica. *Folha de Minas*, Belo Horizonte, 9 fev. 1935, p. 4.
- GOUVEIA FILHO, Pedro. Educação popular. *Folha de Minas*, Belo Horizonte, 5 dez. 1931, p. 3.
- IANNI, Octávio. Estado e planejamento econômico no Brasil: 1930-1970. 2ª ed, Rio de Janeiro: Salamandra, 1984, p. 36.
- O INÍCIO das aulas no curso humano. *Minas Gerais*. Belo Horizonte, v. 43, n. 28, 3 dez. 1944, p. 7.
- LIMA, Noraldino. Decreto-lei nº 10.362/32. Exposição de Motivos. In: Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais, 1: 518, 1933.
- _____. Tese. *Revista do Ensino*. Belo Horizonte, v. 31, nº 62-64, p. 20-23, p. 21, out/dez. 1931.
- PINTO, Yvon de Magalhães. A política educacional brasileira. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 14 nov. 1933, p. 4.
- REALIZAÇÕES do Governo Benedito Valadares no domínio da educação. *Minas Gerais*. Belo Horizonte, v. 42, n. 230, 4 fev. 1941, p. 7.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. O burro, o menino e o Estado Novo. In: _____. *Lições de casa: exercícios de imaginação*. São Paulo: Cultura, 1978.
- TORRES, João Camilo de Oliveira. *História de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Difusão PAN AMERICANA DO LIVRO V, p. 1252.
- VALE, Eliseu Laborne e. O início das aulas no Curso Primário. *Minas Gerais*, v. 43, n. 28, 3 dez. 1944, p. 7.
- WEFFORT, Francisco C. A cidadania dos trabalhadores. In: LAMOUNIER, Bolivar et alii. *Modernização e consolidação democrática no Brasil: Dilemas da Nova República*. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais, 1989.