

Humanismo, Estado e Nacionalismo: O lugar da Escola Nova na formação do “novo homem” brasileiro (1930- 1945)

Humanismo, Estado y Nacionalismo: El lugar de la *Escola Nova* en la formación del "nuevo hombre" brasileño (1930-1945)

Pedro Henrique da Silva Paes

Mestrando em História

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

pedrohenriqueboris@hotmail.com

Recebido em: 08/07/2019

Aprovado em: 29/08/2019

Resumo: A linguagem possui importância fundamental na definição de conceitos. Em contrapartida, os sujeitos responsáveis pela construção destes conceitos se localizam em um espaço social que condiciona suas percepções. Ao pensarmos a produção de ideias sobre a educação, tomamos os sujeitos que a produziram a partir de um lugar de fala, influenciado pelas redes intelectuais tecidas a partir de uma posição institucional e das leituras realizadas. Nesse sentido, os conceitos de “nacionalismo” e “educação” se interligam através de suas complementaridades. Portanto, trataremos das ideias pedagógicas em um período específico da criação do Ministério da Educação (1930) ao fim do governo Vargas (1945). Ao pensarmos os intelectuais escolanovistas, nos preocupamos em problematizar um discurso de nacionalismo identificado com o discurso político autoritário do Estado Novo (1937-1945). Assim, tomamos Michel de Certeau (1982) para pensar as ideias como constructo de sujeitos localizados em espaços de produção e sociabilidade do conhecimento, concebendo as ideias, os intelectuais e as instituições como objeto historiográfico. Nesse sentido, procuramos pensar o conceito de “educação” como problemática histórica e dialogando com pesquisadores da pedagogia como Gadotti (2003), Romanelli (2005) e Saviani (2008).

Palavras-chaves: Educação; Nacionalismo; Ideias e Intelectuais.

Resumen: El lenguaje tiene una importancia fundamental en la definición de conceptos. Por otro lado, los sujetos responsables de la construcción de estos conceptos se ubican en un espacio social que condiciona sus percepciones. Al pensar en la producción de ideas sobre educación, tomamos los temas que la produjeron desde un lugar de discurso e influenciados por las redes intelectuales tejidas desde una posición institucional y las lecturas realizadas. En este sentido, los conceptos de "nacionalismo" y "educación" están interconectados a través de sus complementariedades. Por lo tanto, abordaremos las ideas pedagógicas en un período específico desde la creación del Ministerio de Educación (1930) hasta el final del gobierno de Vargas (1945). Al pensar en los intelectuales escolanovistas, nos preocupa problematizar un discurso del nacionalismo identificado con el discurso político autoritario del Estado Novo (1937-1945). Así, tomamos a Michel de Certeau (1982) para pensar las ideas como una construcción de sujetos ubicados en espacios de producción

de conocimiento y sociabilidad, concibiendo ideas, intelectuales e instituciones como objeto historiográfico. En este sentido, buscamos pensar en el concepto de "educación" como problemático histórico y dialogando con investigadores de pedagogía como Gadotti (2003), Romanelli (2005) y Saviani (2008).

Palabras clave: Educación; Nacionalismo; Ideas e Intelectuales.

Introdução

Neste artigo temos como enfoque as ideias propostas para a consolidação das políticas públicas de educação brasileira durante o primeiro governo Vargas (1930-1945), contribuindo assim para a problematização da função social da educação no momento em que o Brasil se industrializava e os valores nacionalistas estavam ganhando força enquanto discurso de legitimidade política. Utilizamos-nos da História Social das Ideias, segundo a perspectiva de Robert Darnton “o estudo das ideologias e da difusão de ideias” (FALCON, 1997, p. 141), como meio de refletir sobre o percurso das ideias construídas pelos integrantes do movimento da Escola Nova, influenciador das políticas educacionais no governo Vargas. Através desta metodologia procuramos pensar as ideias como representações mentais construídas por sujeitos que estão em constante conflito e que encontram no interior do Estado espaço privilegiado para atuarem politicamente.

Analisar as formas de pensamento que convergiram na estruturação e introdução de novos conceitos no campo do conhecimento social brasileiro nos permite ponderar a atuação de sujeitos históricos essenciais para pensar a construção de discursos políticos legitimadores e de manutenção simbólica do poder. Entre os tópicos mais empregados pela História Social das Ideias, alguns tomam corpo nesta pesquisa; entre eles estão as concepções filosóficas que encaram a Educação como problemática central, as representações coletivas em torno da identidade e da nacionalidade, as visões de mundo apresentadas pelos diversos sujeitos históricos que atuaram na consolidação das políticas públicas para a Educação, assim como o espírito de época que condicionou as noções de ensino.

Neste trabalho, utilizamos como fonte os livros de intelectuais que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento da Pedagogia enquanto ciência e pensaram os processos de ensino-aprendizagem. Na lógica do industrialismo do final do século XIX e início do século XX, as ideias desenvolvidas pelos ideólogos da educação tradicionalista atendem ideologicamente ao produtivismo mecanizado, permitindo perceber a educação como produto social de dada realidade

histórica. Além de livros e escritos dos ideólogos da educação tradicionalista que nos possibilitam pensar a circulação das ideias pedagógicas, utilizamos das leis e decretos que institucionalizaram e regulamentaram a educação no Brasil e os documentos lançados por grupos de educadores em defesa da educação no Brasil. Destacamos principalmente o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Por vezes utilizaremos do discurso de ideólogos da Pedagogia progressista como meio de nos aprofundarmos na conjuntura social na qual a educação tradicionalista estava situada e como essas ideias estavam ligadas a um projeto de sociedade liberal-democrática baseada na formação de indivíduos condicionados ao trabalho e à nação. Dentre estes estão: Antonio Gramsci (1998), Paulo Freire (1987 e 1997), Louis Althusser (1983), Michel Apple (1989), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975). Por contribuírem na formação da “nova sociologia da educação” (SILVA, 2007, p. 29), os autores supracitados nos ajudam a refletir sobre o lugar das ideias pedagógicas na manutenção do sistema capitalista fordista, uma vez que esta geração estabelece críticas às concepções de educação e sociedade dos ideólogos tradicionalistas.

Dewey e as Ideias Pedagógicas Tradicionalistas

O início da teorização do currículo, enquanto discurso e instrumento político, refere-se ao período do final do século XIX e início do século XX. Influenciados pela maturação do industrialismo e da sociedade capitalista de mercado, pensadores da educação como John Dewey, Frederick Taylor e John Franklin Bobbitt formularam currículos e práticas educativas que confrontavam as práticas adotadas por educadores desde o século XVII, quando o currículo clássico humanista começou a ser utilizados. No primeiro momento, o conhecido currículo tradicionalista se apresenta como inovador e traz contribuições de várias experiências pedagógicas relacionadas ao tecnicismo e à introdução do modelo industrial ao ambiente escolar (SILVA, 2007).

Os Iluministas do século XVIII como Rousseau, Condorcet e Kant, já criticavam o papel privilegiado da igreja católica na educação, propondo que o Estado deveria ser detentor da prática de educar a nação como forma de eliminar as desigualdades entre os homens. O Ensino Universal, defendido por tais iluministas, influenciou as práticas educativas da Alemanha, França, Inglaterra e Estados Unidos, onde a Revolução Industrial se efetivou de forma mais intensa principalmente no século XIX. Entretanto, a ideia de construir uma educação baseada no humanismo, no desenvolvimento da cultura, da razão e da ilustração intelectual para todos os cidadãos da nação

foi abrindo espaço para uma prática educacional na qual se intensificariam as desigualdades sociais, uma vez que teríamos a educação para governar e a educação para o trabalho. Segundo Gadotti:

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer **instrução**, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão da importância que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação. (GADOTTI, 2003, p.90)

O currículo tradicionalista como discurso forjado em um tempo histórico específico; demonstra que a educação é relativizada por meio da posição social daqueles que a recebem. A partir do momento em que os iluministas defendem o ensino universal e a burguesia reconhece o potencial da educação como instrumento de disciplina, há o que conhecemos como institucionalização da educação de massas (SILVA, 2007). Nesse sentido, a educação começará a ser vista como um objeto de estudos científicos¹ e responsável por formar mão de obra para a indústria, além de conquistar espaço na manutenção da identidade nacional frente aos processos de imigração ocorridos em todo o mundo.

O Estado Moderno possui algumas particularidades que acabam se tornando complementares e dependentes da existência uns dos outros. A soberania nacional, o mercado – vislumbrando a vertente do liberalismo –, o nacionalismo são algumas dentre as muitas características do que chamamos de Estado Moderno. Um país só penetra nas relações internacionais de mercado e tem sua soberania reconhecida pelas outras nações no momento em que constrói suas próprias noções de nacionalidade e agrega valor aos símbolos históricos elegidos por determinado grupo social (HOBSBAWM, 1990). Portanto, a nação, enquanto linguagem que dá sentido a uma identidade (ANDERSON, 2008), precisa ser reconhecida pelos agentes externos, instituições internacionais e internos, cidadãos que integram a comunidade (HOBSBAWM, 1990).

A organização do currículo deve corresponder às questões básicas sobre o papel da escola na sociedade (SILVA, 2007). Os tradicionalistas, nesse sentido, pensam a educação a partir do modelo taylor-fordista de produção, uma vez que os discentes são tratados como mão de obra e a

¹ Uma vez que a educação é condicionada ao interesse social da classe dominante, observamos um movimento reflexivo da prática educacional. Nesse sentido, os processos e sujeitos educacionais são progressivamente destacados no estudo de determinados intelectuais preocupados com o desenvolvimento da educação enquanto objeto científico. Assim podemos ver que a gestão escolar, os agentes educacionais, os currículos e conteúdos são privilegiados como variantes destes estudos. Entre estes, destacamos: John Dewey, *The child and the curriculum* (1902); Frederick Taylor, *Princípios da administração científica* (1911) e John Franklin Bobbitt, *The Curriculum* (1918).

escola como indústria ou empresa que reproduz conhecimento mecânico. Ao mesmo tempo em que a escola tradicional introduz o ensino tecnicista, contribui, também, para a formação da identidade do trabalhador identificando-o com sua nação de origem. Assim é possível distinguir o trabalhador francês, o trabalhador americano ou o trabalhador brasileiro, cujas identidades se fazem homogêneas, integradas e únicas, não se interessando em incorporar a diversidade cultural dos diferentes grupos sociais.

Em *Democracia e educação*, Dewey explora a diversidade que se apresenta nas variadas sociedades, desde associações industriais até os grupos religiosos. Entretanto, é papel da educação, segundo esta concepção, construir um sentimento unificador de valorização das manifestações culturais, reconhecendo a diversidade enquanto um direito democrático. Segundo Dewey:

[...] Em muitos países modernos e em alguns antigos, há grande diversidade de nacionalidades, com diferentes línguas, religiões, códigos morais e tradições. Sob este ponto de vista, muitas unidades políticas menores [...] são mais um agregado de sociedades frouxamente unidas do que uma compreensiva e bem amalgamada comunidade de ação e de pensamento. (DEWEY, 1959, p. 87-88)

Para Dewey, em uma comunidade ideal a educação possui esta função cívica de construir uma consciência comum entre os diversos cidadãos que integrem a sociedade nacional. John Dewey (1859-1952) foi filósofo, psicólogo e pedagogo estadunidense ligado ao pensamento liberal que estava em desenvolvimento nos EUA, defendia a formação de uma educação livre dos valores tradicionais e propunha um ensino baseado na iniciativa do aluno, na originalidade do conhecimento adquirido e no trabalho cooperativo (GADOTTI, 2003). Tinha na experiência o instrumento central do seu método de ensino, uma vez que considerava os alunos como sujeitos ativos na construção de conhecimento. A partir disso o professor, enquanto detentor de um conhecimento especializado estimularia os alunos a buscarem o conhecimento.

Para Dewey e os defensores da Escola Nova, a criança deveria construir seu próprio saber como forma de estabelecer uma nova relação com o conhecimento. Nesse sentido, a criança teria um papel importante na sua própria formação e a educação seria o meio individual para amenizar as diferenças de classes. Em *Experiência e Educação* (1976), Dewey considera, “que a ideia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação [...]” (DEWEY, 1976, p. 8).

Entretanto, analisando a hermenêutica do discurso de Dewey percebemos que o professor continua no centro do processo pedagógico. Fica perceptível na leitura de *Democracia e Educação* (1959) que apesar de o filósofo atentar para o ambiente escolar enquanto espaço da construção de

uma sociedade ideal e estimular o interesse na formação de um conhecimento através da prática e da experiência, o professor ainda toma para si a tarefa de dirigir, supervisionar e orientar essas experiências, não permitindo que os alunos construam suas próprias percepções sobre o objeto de estudo. O conhecimento que ainda se deseja atingir no projeto educacional de Dewey é aquele programado pela academia e selecionado pelos agentes e instituições de poder.

Apesar do evidente progressismo apresentado na iniciativa de John Dewey, não podemos confundir suas ideias inovadoras com o objetivo do modelo de escola proposto pelo filósofo. Como aponta Westbrook (2010), os métodos da escola de Dewey são inovadores, mas seus objetivos continuam atrelados às escolas convencionais. O professor manipula as experiências para obter os resultados mais próximos da realidade teórica construída durante os séculos por diversos intelectuais que pensaram as ciências, a história e as artes. Portanto, é objetivo do ensino defendido por Dewey fazer com que o trabalho traga sentido à vida dos trabalhadores, tornando-os mais profissionalizados e produtivos para o mercado capitalista, em oposição ao caráter libertador da educação. Segundo, o filósofo:

[...] Pois, [Em uma comunidade democrática] *se infere que o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a **continuar a sua educação** —ou que o objetivo ou recompensa da educação é a **capacidade do constante desenvolvimento***. Mas esta ideia só se pode aplicar a todos os membros de uma sociedade quando há a mútua cooperação entre os homens e existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios. E isto significa sociedade democrática. Por isso em nossa investigação das finalidades dos processos educativos não nos preocupamos com encontrar um fim exterior ao mesmo, ao qual a educação ficasse subordinada. Toda a nossa concepção o proíbe. Interessamo-nos de preferência no contraste existente nos casos em que os objetivos ou fins são intrínsecos ao processo sobre o qual atuam e aqueles em que os mesmos são estabelecidos externamente. Verifica-se o último estado de coisas quando as relações sociais não se contrabalançam equitativamente. Pois neste caso algumas partes do grupo social total terão seus fins prescritos por uma imposição exterior; seus fins não surgirão do livre desenvolvimento de sua experiência pessoal e seus pretensos objetivos serão antes meios de realizar os objetivos alheios do que verdadeiramente os seus próprios [Grifo nosso] (DEWEY, 1959, p. 108).

Analisando o conceito de “Democracia” em Dewey, observamos que este modelo político é tido como uma utopia que poderá ser alcançada a partir do momento em que não haja mais desigualdades. Entretanto, a autor não propõe como o sistema sociopolítico vigente pode transformar esta realidade. Desta vez indica que é objetivo da educação criar “hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens” (DEWEY, 1959, p. 106),

apontando para uma possível conciliação entre as classes, isto é, para a submissão da classe trabalhadora à classe dirigente.

Torna-se perceptível, com a leitura de John Dewey, que a luta de classes não é foco de análise, ou seja, na sociedade ideal e democrática pensada pelo filósofo americano os trabalhadores continuam submetidos aos detentores dos meios de produção. Nesse sentido, tomamos a reflexão de Westbrook:

[...] Os trabalhos das crianças não eram alienantes, já que não se produzia em absoluto a separação entre a mão e a mente que existia nas fábricas e oficinas do país. Às vezes, Dewey qualificou a Escola Experimental como “sociedade embrionária”, mas não se tratava, absolutamente, de um embrião da sociedade que existia além de seus muros. (WESTBROOK, 2010, p. 28).

A educação, para uma reflexão científica, torna-se fruto da sociedade em que se vive e os seus formuladores e pensadores, variáveis do modelo de educação adotados a partir do respectivo posicionamento sociopolítico. Dewey, enquanto filósofo estadunidense proveniente da classe média, não propôs um modelo de educação transformadora uma vez que não se preocupava em discutir modificações estruturais da sociedade capitalista. Em sua Escola Experimental não se estimulavam os usos práticos dos conhecimentos construídos nos outros aspectos da vida social do estudante. A formação tecnicista, apesar de os discentes terem conhecimento de todo o processo de trabalho, continua oferecendo ao trabalhador uma divisão do trabalho alienante e que transforma a escola em um microespaço social reprodutor das práticas adotadas na sociedade capitalista.

O panorama aqui apresentado nos ajuda a problematizar e refletir como os pensadores preocupados com a organização educacional em âmbito internacional influenciaram o pensamento de educadores brasileiros, sobretudo aqueles ligados à Escola Nova, e os valores que eles queriam instalar com seus projetos de educação. Qual o tipo de ser humano é desejado pela sociedade brasileira no início do século XX? Qual o “novo homem” que se quer firmar com as reformas educacionais da Era Vargas? O trabalhador? O operário? O indivíduo racional e ilustrado do ideal humanístico de educação? São algumas perguntas que passaremos a destacar com a intenção de fomentar interpretações do lugar da educação no Brasil no período do Estado Novo.

Entre o progressismo e o tradicionalismo: As concepções de educação e sociedade da Escola Nova no Brasil

“Na lição,
há a transubstanciação do corpo,

do sangue, da alma de toda a nacionalidade”
(Olavo Bilac).

O movimento renovador da Escola Nova promovia debates e embates com o modelo de escola adotado no Brasil. Era objetivo dos pioneiros da Educação Nova despertar uma consciência educacional no Brasil. Baseada na sua conjuntura sócio-histórica, defendia a institucionalização e nacionalização do ensino através de um órgão federal responsável por solucionar os principais problemas da educação na Primeira República. Nesse sentido, podemos entender que a década de 20 do século XX representou um momento de efervescências políticas capazes de reformar a ordem social vigente e contribuir no processo de modernização do Brasil pós-1930, ressaltando a fórmula autoritária em que se deu tal processo.

Quando os precursores da Escola Nova iniciaram a estruturação de suas respectivas redes de influência política e intelectual, em 1922, com as comemorações do centenário da Independência do Brasil, grupos vanguardistas e conservadores se apropriaram desta data para consolidar seus projetos de nação. Citamos principalmente a Semana de Arte Moderna ocorrida em São Paulo com a participação de Mario de Andrade, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e outros que de alguma forma contribuíram para a crítica artística dita tradicional. Estes intelectuais contribuíram para a transformação do conceito de arte e estética. Outro acontecimento cultural proveniente deste sentimento de comemoração foi a fundação do Museu Histórico Nacional por Gustavo Barroso, no Rio de Janeiro.

Dentre os acontecimentos sociais e políticos mais notórios desta época estão a fundação do Partido Comunista do Brasil (PCB), que corresponde à resposta dos movimentos operários iniciados no início do século XX, além do movimento tenentista e da coluna Miguel Costa- Prestes. O movimento dos educadores da Escola Nova está imerso no contexto de crescente influência dos EUA na América Latina após a Primeira Grande Guerra. A partir da influência que os estadunidenses exercem no Brasil podemos acompanhar o debate estabelecido entre os intelectuais da Escola Nova e aqueles que procuram renovar o ensino em território americano. Portanto, entendemos que as ideias circulam de acordo com os interesses de determinado grupo de intelectuais, mas condicionadas pelas relações políticas, econômicas e culturais estabelecidas pelo seu país de origem (FALCON, 1997).

Até 1924, quando criada a Associação Brasileira de Educação, a educação era baseada no modelo patriarcal e humanista. Apesar de ser responsabilidade do Estado, estava restrita a uma parcela mínima da sociedade (ROMANELLI, 2005). Ao se definirem como Pioneiros da Educação,

o grupo formado por Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), dentre outros membros, procurava definir seu lugar na projeção das políticas públicas, mostrando que seriam os primeiros a pensar a educação de forma científica e teorizada. Em 1930, como veremos, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e em 1932, quando realizada a IV Conferência Nacional de Educação, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, procurando legitimar o grupo frente à estrutura política que se apresentava como moderna.

Os escolanovistas já se colocavam como marco educacional no Brasil uma vez que tomavam para si a missão de realizar o que a República não conseguiu cumprir, isto é, reorganizar a educação a partir de instituições federais específicas. Frente a uma ideologia política, romântica e sonhadora, segundo a concepção de Fernando Azevedo, o Brasil republicano manteve uma sociedade com aspectos lusófonos e de estrangeirismos, provincial e de mentalidade escravocrata (AZEVEDO, 2010). Em *As conquistas da civilização e a inquietação do homem interior*, Fernando de Azevedo propõe que a sociedade brasileira só se tornará econômica, política e culturalmente independente através da educação.

Para isto além de desenvolver uma política para educação, a tarefa dos escolanovistas era atender para a conjuntura social do país, formalizando interpretações sociológicas da formação do povo e da nação brasileira capazes de intervir na realidade que se firmava. Observado isto, percebemos, a partir da análise dos escritos de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que ambos consideram o povo brasileiro alheio à tradição e à cultura, além de se achar em processo de formação. Fernando de Azevedo afirma que a educação, nesse sentido, seria importante para orientar e estimular a coesão entre os grupos sociais que se apresentam de maneira móvel e dispersa (AZEVEDO, 2010). Então, podemos afirmar que a Escola Nova possui um projeto de nação baseado na relação entre homem, meio e tempo.

Com a leitura dos escritos e discursos de alguns dos escolanovistas e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova publicado pela primeira vez em 1932, percebemos que existe uma sintonia entre as ideias dos vários intelectuais que fazem parte deste grupo e aquelas compartilhadas pela escola americana idealizada por John Dewey. Atento às inovações educacionais e à importância de analisar a educação enquanto objeto social e científico, os intelectuais captam as ideias que estão circulando em âmbito nacional e internacional para contribuir com as políticas educacionais do Brasil, ressaltando que a Escola Nova é uma “reação categórica, internacional e sistemática contra

a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (BRASIL, 2010, p. 40).

Sob o olhar dos escolanovistas, sobretudo de Fernando de Azevedo, a educação é meio de desenvolvimento da civilização e do espírito humano. Isto significa dizer que a ciência, a máquina e a economia, símbolos das conquistas sociais, só são possíveis através do aprimoramento humano individual dos cidadãos. Em comentário à obra de John Dewey, Anísio Teixeira afirma que a geração da Escola Nova deve combater o que ele chamou de “escola bolha” e um ensino livresco, preparando os discentes para a vida em sociedade e estimulando-os ao reconhecer seus compatriotas (TEIXEIRA, 1971). Como propostas, os pioneiros da educação pensavam a racionalização e a nacionalização do ensino e do currículo. Portanto, a laicidade, a gratuidade e obrigatoriedade da educação eram princípios defendidos pelos escolanovistas como forma de promoção da educação pública e que implicava diretamente na formação de uma sociedade democrática.

O nacionalismo é defendido pelos escolanovistas no Brasil como necessário para a formação de um espírito moderno, uma vez que “a sociedade moderna passou a sofrer de um mal-estar singular e de uma inquietação dolorosa e angustiante” (AZEVEDO, 2010, p. 13). Assim, a educação possibilita a disciplina moral, intelectual e social. A intenção dos escolanovistas brasileiros é criar mecanismos de preservação da tradição do país como forma de adaptar o homem moderno à conjuntura do início do século XX.

Especificamente, Lourenço Filho participa desse debate do lugar da educação na formação de uma identidade nacional com a sua participação na Liga Nacionalista de São Paulo ² a partir de 1917. Influenciada pela Liga de Defesa Nacional ³, encabeçada por Olavo Bilac, que propunha uma “eucaristia cívica”, a Liga Nacionalista de São Paulo contava, por exemplo, com a participação de Sampaio Dória que em 1919 publicou *O que o cidadão deve saber: Manual de instrução pública* no qual apresentava sua concepção de educação doutrinária e que no período obteve grande circulação (MONARCHA, 2010, p. 23-24). Definindo o conceito de nacionalidade para este grupo, Lourenço Filho em pronunciamento afirma:

² Criada em 1916, a Liga Nacionalista de São Paulo tem como fundamentos primordiais o patriotismo, a identidade militar republicana, a nacionalização das políticas de saúde e de ensino. Esta última baseada na educação primária, profissional e cívica patriótica.

³ Criada em 1916, a Liga de Defesa Nacional do Rio de Janeiro tem como fundamentos primordiais integrar todas as classes em um mesmo sentimento patriótico a partir da educação nacionalista e dos valores morais e de justiça social.

Só há uma crença em todo o país, e essa é de que o nacionalismo nos salvará. Até pouco tempo conhecia-se o mal, não se falava no remédio. Agora emprega-se o remédio e tem-se a certeza da cura. [...] Quando sua grita foi maior, houve um espanto breve, logo seguido de uma resignação muçulmânica [sic]. Todos consentiam em que a raça era inferior, impenetrável a certos hábitos de trabalho e de educação moral, indolente e fraca, para não dizer miserável e indigna. Todos se deslembavam do passado... (LOURENÇO FILHO, 1917 *apud* MONARCHA, 2010, p. 25-26)

Lourenço Filho neste segmento de texto apresenta uma noção de nacionalidade baseada no civismo delimitado ao território brasileiro e restrito a um grupo hegemônico que não possibilita a penetração do espírito estrangeiro ou das minorias ⁴. Em prol da formação da nação civilizada, Lourenço Filho propõe uma educação niveladora, uma vez que divide grupos entre inferiores e superiores. Vale ressaltar, que, apesar de os signatários do Manifesto da Escola Nova defenderem a educação pública, nacional e enquanto direito atribuído aos cidadãos brasileiros, nem todas as ideias defendidas por Lourenço Filho foram compartilhadas por seus pares. Fernando de Azevedo, por exemplo, defende um ensino igualitário que possibilite a formação espiritual e intelectual do homem brasileiro e conseqüentemente o desenvolvimento social do país, enquanto, Anísio Teixeira defendia uma educação voltada para os interesses sociais do discente e via a educação como meio de crescimento pessoal.

Os pioneiros da Escola Nova em seu manifesto propõem um plano de reconstrução educacional, isto é o sistema de educação pública deveria considerar parâmetros para promoção de uma nova concepção sobre si. Segundo o manifesto, seguindo esses desafios, as “necessidades nacionais” seriam atendidas e os problemas sociais solucionados. Com uma leitura cuidadosa de nossas fontes, observamos que estas necessidades estão relacionadas à formação de uma identidade nacional, de uma democracia que forneça uma educação igualitária para todos os cidadãos brasileiros e ao desenvolvimento social por meio da industrialização.

A proposta desses intelectuais é criar uma escola nova que integre a formação profissional e humanística. Nesse sentido, segundo a concepção do grupo, todas as camadas sociais teriam acesso a um ensino técnico, científico, e para as artes. As ideias defendidas pelos Pioneiros da Educação Nova no Brasil influenciaram toda uma geração de educadores, concretizando-se através das reformas educacionais de 1927 em Minas Gerais e no Distrito Federal (Rio de Janeiro), seguidas

⁴ Segundo Monarcha (2010), o projeto da Liga Nacionalista de São Paulo abordava uma educação eficaz para imigrantes e “caboclos” justificados como grupos populacionais que estavam alheios ao projeto de nação brasileira. Nesse sentido, a pátria e a educação cívica seriam valores que deveriam ser transpostos autoritariamente a esses grupos sociais (MONARCHA, 2010, p. 29-30).

por reformas na Bahia, Espírito Santo, São Paulo, Pernambuco, Ceará e por fim no interior do Estado Varguista pós-1930. Isso tudo demonstra como a Escola Nova apresentou um programa em sintonia com os interesses políticos daquele momento histórico e representou o espírito de desenvolvimento e efervescência política no Brasil na década de 20 do século XX. Dialogando intelectualmente com diversos pensadores em âmbito nacional e internacional, os escolanovistas incentivaram o desenvolvimento de políticas públicas para a educação, mesmo que ao longo da Era Vargas (1930-1945) essas ideias tivessem sido manipuladas a serviço da manutenção do regime ditatorial varguista.

Concluimos parcialmente que tanto as ideias de Dewey como as ações dos intelectuais ligados à Escola Nova no Brasil possibilitaram a modernização do ensino no início do século XX. Com o olhar de hoje, frente ao longo caminho percorrido pela educação, não podemos desqualificar a contribuição desses pensadores mesmo que muitas vezes suas ideias estejam atreladas ao modelo liberal de sociedade e a uma noção de cultura acumulativa. No pensamento ocidental de educação essas ideias introduziram uma reflexão social, metodologias que pretendiam colocar o aluno em uma posição de destaque, assim como a formação da ciência que atualmente conhecemos como pedagogia. A partir de agora, temos condições para refletir sobre como as ideias dos escolanovistas possibilitaram a concretização de projetos e políticas públicas para a educação.

Educação na Era Vargas (1930-1945)

Os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) afirmam que na América Latina, sobretudo no México, Uruguai, Argentina e Chile, já haviam sido promovidas reformas educacionais. Nesse sentido, a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública no Brasil é proveniente desse debate sobre a renovação nacional e internacional da educação e das efervescências políticas e intelectuais da década de 1920. Para tanto, o Decreto N° 19.402/1930 instituiu a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública com o objetivo de gerir a educação no Brasil. Junto ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, o MES se tornou centro das políticas sociais desenvolvidas no regime de Getúlio Vargas.

No início dos trabalhos do MES, Francisco Campos procurou instituir uma disciplina para a cidadania, promovendo valores e atitudes do patriotismo cívico brasileiro (MONARCHA, 2010, p. 72). Para isto foram instituídas séries de leis e decretos com a intenção de reformar a educação a partir de um movimento renovador. Com o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, por exemplo, o MES procurava estimular a investigação científica e criar uma organização

administrativa (Reitoria, Conselho Universitário, Assembleia Universitária e Direção Escolar) promovendo o aperfeiçoamento da nação brasileira (ROMANELLI, 2005).

Segundo Otaíza Romanelli (2005), a conduta do ensino proveniente das reformas realizadas por Francisco Campos no MES baseava-se em um espírito aristocrático, transplantando a relação vigente entre o espírito político e sua clientela em nível universitário. As avaliações eram arcaicas, rígidas e exageradas, o que impossibilitava o acesso de grande parte da população às universidades e garantiam a formação de uma elite intelectual. As reformas promovidas ente 1930 e 1932 período em que Campos permaneceu à frente do MES, marginalizaram o ensino primário, normal e profissional, e ainda tiveram que defender as ideias do regime varguista no novo sistema de ensino amplamente influenciado pelos escolanovistas.

Entre as reformas de Gustavo Capanema no Ministério da Educação, avançaram principalmente aquelas no campo do ensino primário, secundário e normal, assim como no ensino profissionalizante complementar, ao incentivar a criação dos serviços de formação a partir de 1942, como SENAI e SENAC. Entre os objetivos da gestão de Capanema estava o de centralizar diretrizes administrativas de ensino, fixar normas para a implantação de um modelo de ensino em todo o Brasil e expor uma cultura geral para a formação de uma consciência patriótica e humanística (ROMANELLI, 2005).

Junto às reformas de Capanema, a constituição federal de 1937 institucionaliza o ensino para a formação da cidadania do indivíduo por meio do nacionalismo e do espírito patriótico, assim como o ensino das disciplinas de educação física, ensino cívico e de trabalhos manuais nas escolas primárias, secundárias e normais. Junto a isso temos a instituição da Lei Orgânica do Ensino Secundário, a Nacionalização do ensino e a criação da Organização Nacional de Juventude como decretos que estruturam a posição político-ideológica da educação do Brasil durante o Estado Novo (BOMENY, 1999).

Nesse período, o intelectual vai ganhando prestígio político, além de ser gradativamente cooptado pelo Estado Varguista para elaboração de políticas públicas que promovam a renovação do Estado brasileiro e perpassem o próprio regime. No MES, Mario de Andrade, Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Graciliano Ramos, Candido Portinari são exemplos de personalidades que vão conquistando espaço para consolidar suas propostas ao mesmo tempo em que continuam a se opor ao governo autoritário de Getúlio Vargas.

Nesse sentido, os precursores da Escola Nova também conseguem fazer com que algumas de suas demandas sejam atendidas por meio do prestígio conquistado no interior do Estado Varguista. A gestão de Francisco Campos no MES (1930-1932) contou com a participação de Lourenço Filho para o Gabinete Ministerial e auxiliar na criação da Faculdade de Educação, Ciência e Letras, e Anísio Teixeira, que inicialmente administrava os trabalhos do ensino secundário, posteriormente ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública. Já na gestão de Gustavo Capanema (1934-1945), Lourenço Filho ocupa cargo no Departamento Nacional de Educação e no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Em conferência ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), Lourenço Filho expõe:

Nos termos mais amplos, o problema da educação nacional é substancialmente político-social. A compreensão histórica, a feição do Estado e a concepção de economia em que se apoiem a organização administrativa, as aspirações, os métodos e formas de vida comum do povo – tudo nele importará. *O Estado não educa hoje apenas com as instituições a que explicitamente chamemos de educativas, mas, sim, com toda sua configuração político-social, os ideais que façam viver no povo, interpretando-lhe os sentimentos, acentuando-lhe a unidade, tornando sensível a todos seu espírito e seu destino.* [Grifo Nosso] (LOURENÇO FILHO, 1942 *apud* MONARCHA, 2010, p. 86-87)

Entretanto, com a constituição de 1937 que instalou o regime ditatorial de Getúlio Vargas conhecido por Estado Novo (1937-1945), os avanços nos debates educacionais trazidos pelos pensadores da geração de 20 e 30 do século XX foram interrompidos e só viriam a ser retomados pela redemocratização em 1945. Apesar do avanço nas políticas públicas de educação, cultura, saúde, artes, arquitetura e patrimônio histórico com a instalação no MES do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Comissão Nacional do Ensino Primário, Comissão Nacional do Livro Didático, o Instituto Nacional do Livro e o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (MONARCHA, 2010, p. 85-86), projetos e iniciativas em curso até aquele momento foram interrompidas. Nesse sentido, temos a interrupção do projeto de instalação do Plano Nacional de Educação discutido pela Comissão de Educação e Cultura. Neste documento, por exemplo, é ressaltada a integração entre o ensino primário, secundário e superior, assim como a solidificação do ensino profissional visto aqui já como meio de desenvolvimento econômico e social⁵ (HORTA, 2010).

⁵ Com o desenvolvimento industrial no Brasil após 1930, o ensino profissional ganha um novo caráter na promoção da atividade econômica. Entretanto, antes do regime Vargas e da institucionalização do MES, as primeiras iniciativas do ensino técnico e profissional estavam ligadas a uma orientação assistencialista, ou seja, destinada ao amparo de órfãos e outros desvalidos e ao combate à “vagabundagem” (SOUSA e MARQUES, 2016). No primeiro momento da introdução do ensino técnico e profissional, **estes** eram destinados às classes subalternas, ao passo que o ensino

Compreendendo que a educação/instrução no início do século XX estava direcionada à divulgação da produção intelectual àqueles considerados “leigos” e como instrumento de evolução espiritual, ou seja, como determinação de uma sociedade “civilizada”, entendemos que as reformas educacionais promovidas por Francisco Campos e Gustavo Capanema representaram a continuidade desse processo, intensificando-o a partir da incorporação do ensino profissionalizante, de disciplinas voltadas para a formação do homem social e para a valorização do sentimento nacionalista. Helena Bomeny (1999) nos indica:

Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados (BOMENY, 1999, p. 139).

O valor maior instaurado com a educação do regime varguista foi o patriotismo e veneração da nação. Portanto, como aponta Horta (2010), a educação do Estado Novo (1937-1945) opõe-se às ideias dos escolanovistas a partir do momento em que prepara o “homem novo” para “ação necessária e definitiva, de modo que ele entre a construir uma unidade moral, política e econômica, que integre e engrandeça a nação” (CAPANEMA, 2010, p. 115) e não para a atuação em sociedade. Além disso, a educação varguista estava vinculada à formação de trabalhadores para as indústrias que estavam surgindo e à promoção ideológica do regime.

Em todas as camadas do governo varguista se desejava instalar a modernidade, do novo que substituiria o velho. Foram criadas diversas instituições responsáveis por consolidar o aparelho político estatal, ou seja, foi construída uma estrutura política que garantisse a racionalização do Estado, sua burocratização e a sistematização de políticas civis, sociais e culturais (DINIZ, 1999). O “homem novo”, citado por Bomeny (1999), traduz a expansão desta modernidade aos valores do indivíduo que deve ser disciplinado para o trabalho e para a valorização de sua nacionalidade.

Com a inserção no Brasil da mentalidade liberal de sociedade, a imagem de trabalhador se modifica. Percebe-se que para exercer o papel de cidadão, o indivíduo necessita estar inserido no mercado de trabalho e a vida pessoal se confunde com a profissional. Na lógica liberal de participação política, o cidadão, enquanto membro da comunidade nacional (ANDERSON, 2008),

secundário e superior era destinado às elites, reforçando o fosso social estabelecido entre estas classes (GOMES e ARAÚJO, 2016).

é aquele que contribui economicamente para a Nação. A partir da década de 30 do século XX, a mão de obra negra e mestiça é incorporada ao formato do capitalismo internacional, transformando a imagem do brasileiro como preguiçoso, insolente e pouco capacitado em um homem trabalhador e honesto (BARBALHO, 1998).

Nesta conjuntura, a escola se torna espaço privilegiado na construção do novo homem brasileiro – espaço este que produz o trabalhador disciplinado e o indivíduo devotado à nação. Segundo Bourdieu e Passeron (1975), a escola seria a principal estrutura manipuladora de mentalidades e comportamentos. Ao trazer o conceito de “violência simbólica”, o qual estaria ligado ao fato de a escola diariamente articular os saberes e interesses produzidos pela elite às práticas e conteúdos adotados na vida escolar, os autores contribuem na interpretação de que este modelo de escola reforça o abismo social entre as classes. Ainda segundo Bourdieu e Passeron (1975), seria função social da escola reproduzir hábitos, comportamentos e pensamentos do grupo social dominante. Assim, as massas deveriam aprender os conteúdos a partir do ponto de vista das elites, valorizando as simbologias do poder aristocrático, militar e cristão.

Gustavo Capanema, sensível às questões culturais, formulou políticas específicas para este campo. Além do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, neste período (1934-1945) temos a criação do Conselho Nacional de Cultura em 1938 ⁶ que, entre outras coisas, propunha a ampliação do sentido de patrimônio tendo em vista a preocupação com a preservação dos bens documentais, bibliográficos e tecnológicos, o desenvolvimento e divulgação de pesquisas científicas e o estímulo à produção das artes, seja do cinema, música ou teatro. Nesse sentido, Gustavo Capanema conseguiu recrutar renomados intelectuais, como Carlos Drummond de Andrade, Roquete Pinto e Gilberto Freyre, aglutinando-os no Ministério da Educação e Saúde Pública.

Em discurso de comemoração do colégio Pedro II, Gustavo Capanema, ao procurar legitimar seu lugar como ministro da educação apontando seus feitos frente à pasta ⁷, cita a importância do patrimônio histórico e artístico nas políticas públicas de Educação. Para isso a SPHAN, segundo a concepção de Capanema, seria responsável por pensar o conceito de

⁶ Ver o documento que instituiu o Conselho Nacional de Cultura, Decreto-lei nº 526 de 11 de Julho de 1938;

⁷ Com a instituição do golpe de Estado em 1937, a sucessão do Ministério da Educação e Saúde passa por conflito entre Gustavo Capanema e o antigo ministro Francisco Campos. Segundo Campos, o Estado Novo (1937-1945) necessitava de um gestor alinhado à ideologia do regime e promover reformas que contribuíssem na nacionalização e centralização do ensino em todo Brasil. Em virtude disso, como aponta Horta (2010), Gustavo Capanema inicia atividades que legitimasse seu lugar na cadeira do ministério. Como exemplo dessas atividades temos este discurso em homenagem ao colégio Pedro II que entre muitas coisas glorifica o regime Vargas, apresenta as iniciativas desenvolvidas nos primeiros sete anos de atuação do MES e apresenta um programa que integrasse o projeto nacionalista do regime e as políticas públicas para a Educação.

patrimônio, organizar os bens com valor histórico e artístico a partir da escolha do grupo seletivo de modernistas, conservar o patrimônio nacional e difundir seu valor. Portanto, em meio à promoção da educação pública de qualidade no governo Vargas, junto ao livro e aos meios de comunicação de massa, o patrimônio se mostra como um dos principais meios da formação de uma consciência nacional.

Gustavo Capanema manteve uma relação de proximidade com os intelectuais modernistas que se preocupavam com a preservação do patrimônio nacional, sobretudo mineiro. O SPHAN tinha um projeto de nação que perpassava o campo educacional. De forma análoga, ao pensar a instrução pública e a consolidação das políticas de educação, como vimos neste trabalho, os diversos intelectuais e sujeitos possibilitaram a construção da identidade brasileira. Portanto, os projetos de educação e de nação do MES e do SPHAN se conectam a partir do momento em que essas instituições se localizavam intercessoramente no Estado Vargasista, por vezes compartilhavam os mesmos referenciais, o patrimônio e a educação, nesse momento, faziam parte do processo civilizatório das sociedades modernas.

Referências Bibliográficas:

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BRASIL, MEC. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.
- AZEVEDO, Fernando. As conquistas da civilização e a inquietação do homem interior. In: BRASIL, MEC. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.
- BOMENY, Helena M. B. Três decretos um ministério: A propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (ORG). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- BOURDIEU, Pierre/ PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CAPANEMA, Gustavo. Comemoração do centenário do colégio Pedro II (Textos selecionados). In: HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema** (Coleção educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010.
- CERTEAU, Michel de. **Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- _____. **Educação e Experiência**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DINIZ, Eli. Engenharia institucional e políticas públicas: dos conselhos técnicos às câmaras setoriais. In: PANDOLFI, Dulce (ORG). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

FALCON, Francisco. História das ideias. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Organizadores). **Domínios da História: Ensaio de teoria e metodologia**. 5º Edição. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógica**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GOMES, Maria Claudene Bezerra e ARAÚJO, Sandy Andreza de Lavor. Histórico da educação profissional e tecnológica: Entre textos e contextos. In: SOUSA, Antônia / FEIJÓ, Jerciano Pinheiro / CRUZ, Keyla de Souza Lima (Organizadores). **A educação profissional: Ensaio sobre a formação e a qualificação dos trabalhadores**. Recife: Imprima, 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HOBBSAWM, Eric. **Nação e nacionalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema** (Coleção educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, Antônia de Abreu e MARQUES, Daniele Luciano. Educação profissional brasileira transpondo o imediatismo do mercado laboral e a proposta da escola gramsciana do trabalho intelectual e trabalho manual. In: SOUSA, Antônia / FEIJÓ, Jerciano Pinheiro / CRUZ, Keyla de Souza Lima (Organizadores). **A educação profissional: Ensaio sobre a formação e a qualificação dos trabalhadores**. Recife: Imprima, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

WESTBROOK, Robert B. John Dewey (1859-1952). In: WESTBROOK, Robert B/ TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. Coleção Educadores MEC, 2010.