

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

BRUNA DOS SANTOS LERSCH

**A EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO NACIONAL: IDEOLOGIAS E
INTERESSES DE CLASSE NO PRIMEIRO GOVERNO VARGAS (1930-1937)**

Porto Alegre

2016

BRUNA DOS SANTOS LERSCH

A EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO NACIONAL: IDEOLOGIAS E INTERESSES DE CLASSE NO PRIMEIRO GOVERNO VARGAS (1930-1937)

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação em Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título Bacharel em Relações Internacionais.

Orientador: Profa. Dra. Sonia Maria Ranincheski

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

LERSCH, Bruna dos Santos
A EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO NACIONAL:
IDEOLOGIAS E INTERESSES DE CLASSE NO PRIMEIRO
GOVERNO VARGAS (1930-1937) / Bruna dos Santos
LERSCH. -- 2016.
60 f.

Orientadora: Sonia Maria Ranincheski.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade
de Ciências Econômicas, Curso de Relações
Internacionais, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Estado Nacional. 2. Educação. 3. Interesses de
Classe. 4. Ideologias. 5. Brasil de Vargas. I.
Ranincheski, Sonia Maria, orient. II. Título.

BRUNA DOS SANTOS LERSCH

**A EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO NACIONAL: IDEOLOGIAS E
INTERESSES DE CLASSE NO PRIMEIRO GOVERNO VARGAS (1930-1937)**

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação em Economia da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título Bacharel em Relações Internacionais.

Aprovada em: Porto Alegre, ____ de _____ de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Sonia Maria Ranincheski – Orientadora
UFRGS

Prof. Dr. Alexandre Virgínio
UFRGS

Prof. Dr. José Miguel Quedi Martins
UFRGS

A memória do Professor Darcy Ribeiro, que nunca se perdeu de suas intencionalidades. Aos secundaristas que lutaram pela educação em 2016, pela admiração que despertaram em mim. Para que eu e vocês nunca nos percamos de nossas intencionalidades.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, ao povo brasileiro, que por meio de suas contribuições torna possível a manutenção de um ensino superior público de qualidade, bem representado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o qual, infelizmente, a maioria não tem acesso. Como dizia Werneck Sodré, se a ideia de “povo” é quase uma abstra o metafísica, ter meus estudos bancados por ele foi a sua materializa o. Espero retribuir da melhor forma.

Gostaria também de conceder papel de destaque a minha família, que me apoia e se esforça sempre e de incontáveis maneiras para que eu tenha a oportunidade de escolher. Poder escolher no Brasil, país onde a desigualdade fecha tantas portas, é um privilégio. Eu sei o quanto vocês fizeram, não por obriga o ou esperando retorno, mas por amor. Obrigada. Eu amo vocês.

Da Universidade, agradeço aos professores, servidores e tantos outros funcionários que tornaram esses últimos 5 anos repletos de ensinamentos. Como direi no prosseguir deste trabalho, a educa o não se limita a sala de aula; ela é uma intera o e toda a comunidade da UFRGS foi parte disso. Aos meus amigos, em especial a minha fiel “família tradicional brasileira”, sempre confrontando padrões e me ajudando a ser o melhor que eu puder ser, também obrigada. Vocês, meus mais queridos amigos, serão sempre o meu mais belo encontro.

Ao curso “Abra o” e às incríveis pessoas que passaram por ele nesse último um ano e meio, obrigada. Em especial a vocês, pessoas queridas que eu tive a honra de chamar de alunos. Vocês foram a prova concreta de que, entre nós, pode existir uma solidariedade e uma afei o muito maior do que qualquer nacionalidade. Ao Contraponto e toda a sua equipe, meu eterno carinho. Vocês me ensinam a não me perder de minhas intencionalidades.   no encontro com os nossos pares, os que lutam a mesma luta ao nosso lado, que nos fortalecemos. Vocês são isso para mim.

Ao meu eterno professor e grande amigo Gilberto Ramos, uma lembrança com carinho. Se você não tivesse se mantido firme na luta contra as injustiças e não tivesse, por vezes, abandonado o “conteúdo programático” para falar de consciência social para um bando de jovens entre seus 15 ou 16 anos, eu não seria o que sou hoje, obrigada. À professora e rainha da dial tica Glaucia Campregher, um obrigado por, incansavelmente, nos fazer repetir que sempre existe a “igualdade na diferença e a diferença na igualdade”. Apenas hoje percebo tudo o que você quis mostrar com aquela primeiríssima aula da faculdade – “O que  

Ciência?”- em meados de 2012. Nossas trocas, durante esses anos, serão sempre resignificadas ao longo de meu caminho. Da mesma maneira, ao professor Henrique Castro, sempre analítico e provocador. Tenhas certeza que todas as pulgas atrás da orelha que deixaste são o motor da mudança. Obrigada.

Por fim, gostaria de fazer um especial agradecimento aos três professores componentes de minha banca. Vocês foram escolhidos não por acaso. Obrigada ao professor e companheiro Alexandre Virginio, sempre fonte de inspiração e figura indispensável no meu mergulho arriscado no mundo da educação. Obrigada ao professor José Miguel Martins, sempre pronto ao desafio, às vezes doloroso, de pensar para além do que está posto. Foste a primeira pessoa que me instigou não a estudar, mas a pensar o Brasil e que me fez compreender que é necessário construí-lo. Isso significa muito. E, por fim, um agradecimento um tanto quanto mais especial a minha querida orientadora Sonia Ranincheski, cujas aulas, reuniões e orientações, nunca menos “acadêmicas”, mas sempre mais humanas, eu guardarei com carinho ao longo de minha trajetória. Obrigada por acreditar que a educação é uma relação muito maior e mais poderosa do que qualquer utilitarismo. És a prova disso. Como diz Chomsky sobre as grandes mudanças que ocorreram na história da humanidade: quando você muda uma pedra de lugar, você nunca saberá se está mudando apenas uma pedra ou se está mudando uma montanha. O futuro é imprevisível, mas vocês três certamente mudaram muitas pedras de lugar. Em tempos de “Escola sem Partido”, compreender a ideologia e desmistificar a neutralidade é uma obrigação. Vocês são grandes inspirações. Obrigada.

“(...) os homens não definem, habitualmente, suas ansiedades em termos de transformação histórica e contradição institucional. Raramente têm consciência da complexa ligação entre as suas vidas e o curso da história mundial; por isso (...) não sabem, quase sempre, o que essa ligação significa para os tipos de ser em que se estão transformando e para o tipo de evolução histórica em que podem participar.”

(Charles Wright Mills)

*“Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo”*

(Julio Humhauser)

RESUMO

A presente monografia, a qual se constitui de um trabalho de conclusão de curso da graduação em Relações Internacionais, discute a relação entre a educação e a construção do Estado Nacional, tradicionalmente o ator central desse campo de conhecimento. O objetivo principal é verificar a direção da gestão da educação formal no primeiro governo do presidente Getúlio Vargas (1930-37). A hipótese a ser validada é que a educação, na sua forma de política pública, foi orientada para a construção do Estado Nacional brasileiro. Com o intuito de sustentar a análise principal, o primeiro capítulo utiliza-se de uma revisão bibliográfica para criar um arcabouço teórico que, primeiramente, trate de conceituar o Estado Nacional, reconstituindo o seu processo de formação e localizando-o no tempo e no espaço históricos. Posteriormente, desenvolvem-se alguns aspectos-chave da relação entre educação, sociedade e Estado Nacional, percebendo como a educação concilia ideologia e interesses de classe nesse Estado. O segundo capítulo adentra no estudo de caso brasileiro. Nesse momento, utilizar-se-ão as ideias desenvolvidas anteriormente para orientar a análise da relação entre o Estado brasileiro e educação no primeiro governo do presidente Getúlio Vargas. Parte-se de uma breve contextualização histórica sobre o papel desempenhado pela educação ao longo da história do Brasil e, chegando-se no primeiro governo Vargas, foca-se a análise em três documentos primários: a Reforma Francisco Campos de Ensino Secundário de 1931, o Manifesto dos Pioneiros de 1932 e o Plano Nacional de Educação de 1937. A partir da análise de conteúdo e da análise de discurso, avalia-se o teor político dessas medidas e o que elas dizem sobre a construção do Estado Nacional brasileiro.

Palavras-chave: Estado Nacional. Educação. Ideologia. Interesse de classe. Brasil. Vargas.

RESUMÉ

Cette monographie discute le rapport entre l'éducation et le processus de construction de l'Etat National. L'objectif principal s'agit d'analyser les contenus des politiques publiques d'éducation développées pendant le gouvernement de Getúlio Vargas (1930-1937), autant que le débat politique en matière d'éducation de l'époque. L'hypothèse qui doit être vérifiée est que l'éducation sous Vargas a joué un rôle stratégique dans la formation de l'État National brésilien. Ce travail est divisé en deux chapitre: le premier fait une approche théorique de le procès de construction de l'Etat National, en le contextualisant au sein des phénomènes européens du 18ème et 19ème siècles. D'abord, à partir des ouvrages classiques de la Sociologie, l'essai se dispose à réfléchir à l'interaction parmi l'État, l'éducation et la société. Le deuxième chapitre est centré dans une étude de cas de la réalité brésilienne à l'époque du premier gouvernement Vargas. Trois sources primaires sont analysées afin de retenir l'orientation de l'éducation de cette période. Les conflits d'intérêts parmi classes et l'idéologie sont des aspects capitals pour comprendre le contenu politique de l'éducation au Brésil des années 1930s.

Mots-Clés: État National. Éducaton. Ideologie. Vargas. Brésil.

.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ESTADO NACIONAL E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA.....	13
2.1	O Conceito de Estado Nacional	13
2.1.2	Da industrialização a centralização de poder político nas mãos da burguesia: a emergência do Estado Nacional.....	16
2.1.3	Nacionalismo como Ideologia: a manutenção do Estado Nacional	21
2.2.	Educação e Sociedade no Estado Nacional	25
2.2.1	Educação e Sociedade: sistemas de valores	26
2.2.2	Educação e o Estado Nacional: nacionalismo	28
3	UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO NO PRIMEIRO GOVERNO VARGAS (1930-1937)	33
3.1	Cronologia da Educação Formal no Brasil	33
3.1.1	Os primeiros passos da educação no Brasil.....	33
3.1.2	Da Proclamação da República ao Primeiro Governo Vargas.....	37
3.2.	A política de educação em Vargas	41
3.2.1	A Reforma Francisco Campos no Ensino Secundário.....	42
3.2.2	O Manifesto dos Pioneiros da Educação	45
3.2.3	O Plano Nacional de Educação de 1937.....	48
3.3.	Interesses de Classe, Ideologias e Educação em Vargas: a síntese.....	53
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
	REFERÊNCIAS	60

1 INTRODUÇÃO

As Relações Internacionais constituem um campo de estudos que nasce da necessidade de análise das relações entre Estados. Seu marco histórico é a Paz de Westfália, assinada em 1648, pondo fim a Guerra dos Trinta Anos. Naquele momento ficava definido o conceito de soberania e, a partir dele, o que era relativo à esfera nacional e a internacional. No entanto, desde então, as Relações Internacionais se complexificaram ganhando novos atores e novos níveis analíticos. Nesse sentido, o século XX foi determinante para a consolidação da área como campo científico independente das ciências sociais, uma vez que o mundo todo se viu abalado por duas guerras mundiais e pela Guerra Fria (SARFATI, 2005).

Tendo particularidades investigativas e teorias próprias, as Relações Internacionais ainda tem no Estado o seu principal ator por excelência. Contudo, assim como o saber científico determina e é determinado pela realidade histórica, o Estado não constitui uma unidade neutra. Ele é moldado por processos sociais assim como os molda. Isso significa que não existe um Estado substantivo, sem adjetivações. Existem tipos de Estados que estão inseridos em realidades históricas específicas.

Atualmente, o sistema internacional é um sistema de Estados Nacionais. O Estado Nacional nasce da necessidade da burguesia europeia dos séculos XVIII e XIX, no contexto pós Revolução Industrial, de centralizar e controlar a produção em uma unidade política independente. Sendo o Estado Absolutista representante dos interesses da nobreza, rompe-se com o Antigo Regime e funda-se o Estado burguês (ELIAS, 1976)

A grande inovação desse Estado é a centralização do seu poder político na ideia de nação. Ao mesmo tempo em que ele funda o nacionalismo como ideologia capaz de apaziguar conflitos e unificar a população em torno de um mesmo projeto de engrandecimento nacional, ele precisa desse elemento de coesão social para legitimar-se e sobreviver. Esse processo só foi possível graças ao papel estratégico desempenhado pela educação na difusão de valores morais que cultivassem a devoção ao Estado e conciliassem ideologia e interesse de classe (HOBSBAWM, 2016).

Desde o fim da Guerra Fria e a hegemonia do capitalismo, o sistema internacional é alvo de um rápido e profundo processo de globalização. Esse fenômeno atinge diretamente o processo produtivo, principalmente no que concerne a escala, a complementaridade e a concorrência. Corresponderia o Estado Nacional às necessidades desse novo cenário? As suas fronteiras não ser mais suficientes para separar o âmbito nacional do internacional e a

produção parece ganhar novos horizontes com a globalização. A interdependência econômica parece enfraquecer esse Estado enquanto unidade independente.

Entretanto, falar em enfraquecimento do Estado Nacional não é o mesmo que falar em enfraquecimento do Estado de modo absoluto. Os crescentes processos de regionalização nos dão pistas do futuro e nos convidam a pensar para além do que está dado. Cabe ao internacionalista analisar uma possível reestruturação do sistema internacional. A nós, enquanto brasileiros, cabe entender onde o Brasil se localiza ao longo desse processo,

Assim, pensar na construção do Estado brasileiro é o primeiro passo desse desafio. Essa construção é parte da história de outros povos. Nascemos enquanto Brasil não como Estado, mas como colônia. Uma vez independentes, tornamo-nos a reprodução do Estado absolutista português, sob a forma de Império. A proclamação da República muda o regime político, destitui o monarca, mas quem se mantém no poder são as velhas elites agrárias de outrora. Se, em seu berço moderno, a Europa, a República significou uma nova organização institucional e a centralização do poder na nação, inaugurando o Estado Nacional, aqui, as transformações não foram muito além de formalidade burocráticas.

A Revolução de 1930 aparece na historiografia brasileira como o grande momento de ruptura com os padrões do Antigo Regime. Combatendo a alternância de poder entre grandes oligarquias regionais, uma coalizão de oligarquias dissidentes, Igreja Católica e setores médios, liderados por Getúlio Vargas, sobre ao poder. Seria essa a nossa grande revolução liberal? A construção de uma vez por todas do Estado Nacional brasileiro?

Considerando que a característica própria do tipo Nacional de Estado é a centralização política na nação e que ela corresponde a uma alegoria construída em grande medida pelo sistema educacional burguês, a partir da transmissão de uma moral nacionalista, tem-se como **questão central**: a educação no primeiro governo Vargas (1930-37) foi orientada para a construção do Estado Nacional brasileiro? Como os sistemas educativos encarnam os interesses que se encontram por trás de sua administração, centrar o foco da investigação sobre a construção do Estado Nacional brasileiro na educação torna-se uma ferramenta eficaz de análise da realidade. Assim, o **objetivo central** é verificar a orientação e os objetivos da educação durante a janela temporal referida. Como **objetivos específicos** espera-se entender as raízes formadoras do Estado Nacional e esclarecer o teor da relação entre esse Estado e a educação.

A **hipótese** defendida é que a educação do primeiro governo Vargas foi pautada pelo projeto de construção nacional do Brasil, uma vez que a Revolução de 1930 buscou romper com o arcaísmo do velho Estado, ainda caracterizado por práticas patrimoniais, autoritárias e

controlados por seletas oligarquias agrárias, e traçar os rumos para a modernização condizente com uma sociedade cada vez mais urbana que começava a se industrializar.

A fim de confirmar essa hipótese, dividiu-se o presente trabalho em **dois capítulos**: um teórico e um empírico. A primeira parte diz respeito à gênese do Estado Nacional, localizando-o na história como um tipo bem determinado. Posteriormente, desenvolve-se alguns aspectos teóricos importantes, a partir de autores clássicos, sobre a relação da educação com esse Estado e com a sociedade. O segundo capítulo apresenta um estudo de caso da educação no primeiro governo Vargas. Parte-se de um apanhado histórico sobre o papel desempenhado pela educação na história do Brasil e, chegando-se na administração varguista, o foco recai sobre a análise de três documentos chave na compreensão do debate educacional do período, sendo eles: a Reforma Francisco Campos de Ensino Secundário de 1931, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 e o Plano Nacional de Educação de 1937. A **metodologia** empregada constituiu-se basicamente de revisão bibliográfica, análise de conteúdo de fontes primárias e análise de discurso.

Sendo o sistema de Estados que temos hoje no mundo fruto de acontecimentos europeus, é natural que o ponto de partida desse trabalho seja a Europa. No entanto, essa não é uma análise normativa de como foi ou deve ser. Ao centrarmos no estudo de caso brasileiro, espera-se encontrar nos processos europeus antes um padrão de análise do que uma comparação idealizada. Portanto, recorrer à história da Europa não é aqui defender o Estado Nacional como etapa incontornável do desenvolvimento de outros países, senão demarcá-lo como produto de condições e interesses específicos, a fim de desnaturalizá-lo. Sem isso, estaríamos apenas reproduzindo uma vez mais o mesmo sentido e direção conferidos a ação educativa pelo Estado Nacional, qual seja, perpetuá-lo tal como é.

Portanto, esse trabalho **justifica-se** como uma tentativa de olhar para o futuro, a partir da compreensão do passado. Se o sistema internacional pode ou não se encaminhar rumo à superação do Estado Nacional, parte da resposta certamente está escondida na própria gênese desse Estado. Se a resposta ainda é incerta, a existência do Estado no longo prazo, seja qual for a sua configuração, é muito provável. Voltar-se contra ele parece inútil, embora, por vezes, compreensível. Por hora, que eles sobrevivam, mas que rompam com sua função de sustentação de privilégios de uma única classe e que estimulem o nosso senso, cada vez mais profundo, de coletividade. Muito mais do que negá-lo, essa já seria uma grande revolução de consciência. No fim, trata-se de subordinar o Estado à sociedade, e não o contrário. No que se refere ao Brasil, faz-se necessário entender o encadeamento de seus processos constitutivos se não quisermos perder o fio da história.

2 ESTADO NACIONAL E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Nesta presente seção intenta-se traçar as relações entre a educação formal, enquanto política pública, e a consolidação do Estado Nacional. Para isso, primeiramente, cabe definir de forma objetiva o conceito de Estado Nacional, retomando as suas raízes formadoras e os processos que lhe deram origem, além de contextualizá-lo no tempo e no espaço históricos. Em seguida, vale recorrer a nomes clássicos que se dispuseram a investigar as relações da educação com a sociedade, a fim de entender como se dão as interações nesse âmbito para, então, analisar a natureza da intervenção do Estado Nacional na educação e, em contrapartida, os efeitos da educação nesse mesmo Estado.

2.1 O Conceito de Estado Nacional

2.1.1 O Estado Moderno Absolutista e as raízes formadoras do Estado-Moderno Nacional

Quando pensamos em Estado nos referimos quase que intuitivamente àquele ente fundado em Westphália e assentado primordialmente sobre três aspectos, sem os quais não poderia existir nesse formato: povo, território e fronteiras.¹ No entanto, desde o século XVII, essa instituição, melhor definida como Estado Moderno, vem sofrendo processos de mutação e rearranjo e, embora ainda se baseie nos mesmos três pilares descritos anteriormente, tem manifestado características distintas daquelas originais. No presente trabalho, o foco recairá sobre o Estado Nacional, buscando conceituá-lo e compreendê-lo a partir dos processos históricos que lhe deram origem.

O Estado Nacional emerge como um fenômeno eminentemente europeu, influenciado em sua raiz pela Revolução Industrial, inaugurada no século XVIII e intensificada no século XIX. Entretanto, apesar das particularidades dos processos de construção dos diferentes Estados Nacionais do mundo ocidental, ele se difundiu como um modelo específico com características próprias e comuns a todos os casos, validando-se enquanto um conceito teórico mais amplo.

Em primeiro lugar, mostra-se útil definir o termo Estado Moderno para, posteriormente, perceber os aspectos que tornam o Estado Nacional um tipo à parte. Segundo o Dicionário de Política, Estado é uma forma de organização de poder fundada na centralização política e na “progressiva aquisição de impessoalidade no comando político” (SCHIERA, 1998, p.426). A referida centralização do poder político deu-se, na Europa,

¹ A historiografia comumente reconhece o Tratado de Paz de Westphália, que assinalou o fim a Guerra dos Trinta Anos em 1648, como o marco de surgimento do Estado Moderno. Claro que a sua formação data de um processo anterior e não linear, no entanto, essa teria sido a primeira vez que esse modelo de Estado teria sido formalmente reconhecido.

inicialmente sob a forma de monarquias absolutas, as quais substituíram a fragmentação política do período medieval.

Esse Estado Absolutista, durante cerca de três séculos, se manteve como a principal unidade política na Europa, fruto da aliança entre a aristocracia feudal remanescente da Idade Média, e a burguesia comercial urbana. De acordo com Karl Marx, em seus escritos sobre a Revolução Francesa, “[...] o poder do Estado centralizado tem a sua origem nos tempos da monarquia absoluta, quando serviu à sociedade da classe média nascente, como arma poderosa nas suas lutas contra o feudalismo” (MARX², 1871, p.289 apud ANDERSON, 1995, p. 16), reiterando a ideia de Estado absolutista como fruto de uma aliança entre a nobreza feudal fundamentalmente agrária e a burguesia mercantil. Entretanto, o historiador inglês Perry Anderson lança uma nuance mais apurada quanto a essa interpretação. Para ele, o Absolutismo não foi um sistema de arbitragem entre essas duas classes, ou mesmo um instrumento da burguesia, mas, em verdade, teria sido a última tentativa de manutenção de seus privilégios pela aristocracia, de modo a ceder a certas demandas burguesas a fim de manter a exploração servil no campo, dentro da lógica feudal, intacta. Daí advém o paradoxo desse sistema: o Estado absolutista, lutando pela manutenção do poder da nobreza, acaba por criar as condições, via centralização do poder, para a ascensão da burguesia enquanto classe dominante (ANDERSON, 1995).

A unidade absolutista, oriunda da centralização de poder, foi, então, primordial para criar as condições históricas sobre as quais a burguesia se tornaria suprema, superando as velhas estruturas do Antigo Regime e aproximando-se do modelo de Estado Nacional. Essas condições referem-se desde a padronização de pesos e medidas, o que, facilitando o comércio, permitiu a acumulação de capital, até mudanças administrativas que, gradualmente, começaram a delinear o corpo do que viria a ser o Estado Nacional (ANDERSON, 1995).

Embora extremamente personalista, dado o atrelamento à figura do monarca, o Estado Absolutista inova ao desenvolver uma burocracia permanente, em oposição à burocracia eminentemente clerical da Idade Média, período em que cargos eram ocupados de acordo com fidelidades pessoais aos aristocratas da época, formando um sistema corporativista e familiar, que harmonizava os interesses do Estado e das classes dominantes, isto é, a Igreja e a nobreza (ANDERSON, 1995). Ainda nesse sentido, Norbert Elias, em seu aclamado livro “O Processo Civilizador” (1976) aponta que:

² MARX, Karl. The Civil War in France. In: **Selected Works**. London, 1871

Praticamente todos os órgãos do governo do Estado resultaram da diferenciação das funções da Família Real, ocasionalmente com a incorporação de órgãos autônomos de administração local. Quando essa máquina governamental finalmente se transformou no conjunto de assuntos públicos do Estado, a família do suserano passou a ser no máximo um órgão entre outros e, no fim, quase nem mesmo isso. (ELIAS, 1976, p. 102).

A formação de exércitos mercenários também se tornou prática regular das monarquias absolutistas. Com o crescimento comercial e urbano e o gradual desenvolvimento manufatureiro, massas camponesas remanescentes do feudalismo começam a perder a sua função social e, cada vez mais marginalizadas, tornam-se ameaças em potencial à ordem absolutista. Assim, evitando o risco de armar essa mesma população inquieta e desconfiada, os reis optam por pagar tropas mercenárias que nenhuma ligação tinham com aquele Estado, estando dispostas a conter possíveis rebeliões sociais (ANDERSON, 1995). Segundo o notável jurista francês do século XVI, Jean Bodin: “[...] é praticamente impossível treinar todos os súditos de uma comunidade nas artes da guerra e ao mesmo tempo mantê-los obedientes às leis e aos magistrados” (BODIN³, 1578, p.669 apud ANDERSON, 1995, p.30).

Ainda, houve a formação de um corpo diplomático, apontando para a consolidação das relações interestatais, em prol daquelas entre os senhores feudais e de um sistema tributário nacional, de modo a evitar políticas descentralizadas de arrecadação, favorecendo o controle do monarca perante o recolhimento de impostos (ANDERSON, 1995). Para Anderson, “[...] o sistema fiscal e burocrático do Estado Absolutista [...] parecia representar uma transição à administração racional-legal de Max Weber” (ANDERSON, 1995, p. 33), ou seja, um Estado pautado pela cientifização e profissionalização da gestão a partir de uma ordem administrativa burocrática (WEBER, 1973).

Aliás, a interpretação weberiana de Estado Moderno, a qual se define, em linhas gerais, como um agrupamento político, assentado sobre um território determinado, que detém o monopólio da violência legítima também é mister para a compreensão desse momento histórico, pois é com o Estado Absolutista que começam a formar-se os monopólios da violência e também dos tributos (WEBER, 1973). Segundo Elias,

Os meios financeiros arrecadados pela autoridade [real] sustentam-lhe o monopólio da força militar, o que, por seu lado, mantém o monopólio da tributação. Nenhum dos dois tem, em qualquer sentido, precedência sobre o outro, pois são dois lados do mesmo monopólio. Se um lado desaparece, o outro segue-o automaticamente, embora o governo monopolista possa ser às vezes abalado mais fortemente num lado do que no outro (ELIAS, 1976, p.98)

³ BODIN, Jean. **Les Six Livres de La République**, Paris: 1578.

Todas essas mudanças, ainda que graduais, atingiram a medula espinhal da sociedade feudal, exigindo que a nobreza passasse por um longo processo de adaptação, que durou gerações, a fim de lograr o restabelecimento de uma relação harmônica com essa nova unidade política. Segundo Anderson,

No curso desse processo, a aristocracia do final do período feudal foi obrigada a abandonar antigas tradições e a adquirir muitas aptidões novas. Teve que deixar o exercício militar da violência privada, os padrões sociais de lealdade do vassalo, os hábitos econômicos de despreocupação hereditária, os direitos políticos de autonomia representativa e os atributos de ignorância iletrada. (...) A história do absolutismo ocidental é, em grande parte, a história da lenta reconversão da classe dominante fundiária à forma necessária de seu próprio poder político, a despeito e contrariamente à maior parte de sua experiência e instintos anteriores. (ANDERSON, 1995, p.47).

Porém, se as novas estruturas absolutistas e a presença cada vez mais influente da burguesia na sociedade representavam, em certa medida, desafios ao exercício do poder pela nobreza, por que se adaptar a esse novo Estado ao invés de derrubá-lo? Embora tenha havido revoltas, é de suma importância frisar que o comércio, principal interesse da burguesia da época, não demandava a alteração das estruturas tradicionais sobre as quais o Estado repousava, ou seja, a elite ainda poderia desfrutar de seus privilégios. De acordo com Anderson (1995): “[...] a nobreza poderia confiar o poder à monarquia e permitir o enriquecimento da burguesia: as massas estariam ainda a sua mercê” (p.41). Quando essa burguesia se industrializar, o modelo de Estado conhecido até então não será mais compatível com as necessidades da nova classe dominante (ANDERSON, 1995).

2.1.2 Da industrialização a centralização de poder político nas mãos da burguesia: a emergência do Estado Nacional

Com o advento da Revolução Industrial, nascida na Inglaterra nos séculos XVIII e XIX, criaram-se, pela primeira vez na história da humanidade, condições técnicas capazes de gerar um boom na produção material, anteriormente limitada por conhecimentos científicos deficientes e pela fome e morte precoce da população (HOBSBAWM, 2016). Aliando a expansão intangível de bens e o aumento acelerado das taxas demográficas com a consolidação da burguesia como classe dirigente do processo de industrialização temos alguns dos principais fatores que, articulados, farão emergir o Estado Nacional.

Segundo o historiador e sociólogo húngaro Karl Polanyi, em sua obra-prima “A Grande Transformação”, o cerne das mudanças ocorridas com a Revolução Industrial é, mais do que a simples mecanização da produção, a passagem para uma economia de mercado. O principal impacto das máquinas na sociedade teria sido, portanto, a substituição da produção

aliada a condições sociais e de subsistência para a produção voltada ao lucro (POLANYI, 2000). Ainda nessa linha, Eric Hobsbawm corrobora com essa ideia, apontando que esse processo provocou um profundo dismantelamento do tecido social que sustentava o Estado até então. Esse era “um mundo no qual todos os laços sociais se desintegravam exceto os laços entre o ouro e o papel-moeda” (HOBSBAWM, 2016, p. 58). A nova e singular estrutura econômica que foi capaz de alterar toda a organização social construída pelos homens e mulheres das épocas anteriores exigiu, assim, uma adaptação em todos os níveis da vida humana. Nessa medida, os interesses priorizados pelo Estado também deveriam mudar (POLANYI, 2000).

A burguesia, que já vinha acumulando capital com a ascensão do comércio, ganha ainda mais protagonismo social com a expansão do setor monetário da economia, acentuada graças a escala aumentada da produção industrial (ELIAS, 1976). No entanto, esse aumento de importância não encontra correspondência do ponto de vista do poder político. Citando Friederich Engels, Anderson diz que a lógica do Estado se tornava cada vez mais burguesa, contudo, a ordem vigente na sociedade ainda carregava o peso da exploração feudal. Isto é, os camponeses continuaram a ser a classe explorada, sobre a qual recaíam os pesados tributos e uma quantidade de trabalho cada vez maior, e o monopólio de poder por um rei ainda refletia as divisões sociais tradicionais do período medieval anterior (ANDERSON, 1995).

Em seus estudos sobre o Estado, o italiano Antonio Gramsci faz uma síntese teórica útil quando aplicada a esse período. Podemos dizer que, com o florescimento do capitalismo e a centralização absolutista, a burguesia

[...] adquire a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico. Nesse momento já se coloca a questão do Estado mas apenas visando alcançar uma igualdade político-jurídica com grupos dominantes [...] (Outro) momento é aquele em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos no seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo do grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados. (GRAMSCI, 1980, p. 50).

Assim, o processo de modernização do Estado, que já se delineava partir da crescente burocratização da gestão absolutista, começa a se fazer cada vez mais urgente.⁴ Os interesses aristocratas e burgueses, que ainda coexistiam sob os regimes monárquicos, atingem seu

⁴ Por “modernização” utilizaremos a mesma definição empregada por Reinhard Bendix, em sua obra “Nation Building and Citizenship” (1977): “[...] refere-se a todas as mudanças sociais e políticas que acompanharam o processo de Industrialização em muitos países ocidentais” (p. 6).

limite, de modo que as contradições entre as duas classes torna insustentável a manutenção do Estado naqueles moldes.

Nesse contexto nascem as revoluções liberais que marcaram o fim do século XVIII e o século XIX, tendo como o seu maior exemplo a Revolução Francesa, em 1789. Na medida em que as inovações e o novo modelo de organização produtiva, advindo da industrialização, iam se espalhando pela Europa, outros países, a partir de dinâmicas próprias, iam realizando as suas próprias revoluções industriais nacionais e sendo dominados pelas aspirações liberais de suas burguesias. Começava, então, a surgir uma miríade de novas condições, sejam produtivas (e, por isso, sociais), sejam políticas e econômicas, sobre as quais as sociedades se reorganizavam. Essa onda revolucionária na Europa marca a ruptura com o padrão de Estado Moderno, eminentemente absolutista, vigente até então e lança as bases para um sistema de Estados Nacionais.

O sociólogo e historiador estadunidense Charles Tilly trata revoluções como sendo um processo de “transferência forçada de poder num Estado, durante a qual pelo menos dois grupos distintos de contendores têm pretensões incompatíveis ao controle do Estado” e ainda completa, “inicia-se por um afundamento da soberania e hegemonia através de lutas e termina no restabelecimento da soberania e da hegemonia sob uma nova direção” (TILLY, 1996, p. 29-30). Do ponto de vista das revoluções liberais, ficou a cargo da burguesia industrial estabelecer a “nova direção” na gestão do Estado, alterando drasticamente o seu funcionamento de acordo com as suas prioridades.

Era de interesse da nova classe manter o arcabouço institucional do Estado Moderno tal qual como vinha se constituindo desde o Estado Absolutista. A destruição do modelo weberiano de Estado referido acima, assentado sobre o monopólio da força e da tributação, não estava em questão, pois ele teria sido a base da emergência dessa própria burguesia. Conforme Elias,

[...] o que os burgueses procuram alcançar na luta pelo governo monopolista, e finalmente conseguem, não é a divisão dos monopólios existentes, mas uma nova distribuição de seu ônus e benefícios. Dá-se um passo nessa direção quando o controle desses monopólios passa a depender de uma classe inteira e não de um príncipe absoluto. (ELIAS, 1976).

Como resultado dessas revoluções, a burguesia alcance enfim os meios políticos que antes ficavam exclusivamente nas mãos do monarca absoluto. Com alguns reis destruídos e alguns regimes políticos modificados, o Estado Moderno é redefinido. Emerge o Estado Nacional, que passa a ser dirigido pelos interesses de quem, há tempos, já detinha o monopólio do poder econômico nas sociedades industriais.

Em termos práticos, ele representa o ápice da modernização da administração pública. Rompendo de vez com as fidelidades tradicionais e com a valorização das linhagens familiares, ele passa a servir aos interesses da burguesia. Institucionalmente, seguiu o padrão iniciado pelo Estado Absolutista, primando por uma burocracia racional e profissional (ANDERSON, 1995).

Economicamente, o Estado Nacional representou, senão a consolidação do capitalismo, que já tinha se firmado em seu viés comercial desde o século XVI, o robustecimento da grande produção industrial para o mercado e da divisão do trabalho (POLANYI, 2000). O aprofundamento das dinâmicas indústrias, associado à gestão racional da sociedade, resultou no que Durkheim chamou de “divisão social do trabalho”, na qual cada pessoa deveria desempenhar um papel determinado, contribuindo, não apenas na manutenção, mas também no desenvolvimento do todo social que, nesse caso, era orientado pelo Estado Nacional (DURKHEIM, 1978).

Do ponto de vista político, significou a supremacia dos ideais liberais bem ilustrados pela Revolução Francesa. Em linhas gerais e teóricas, o liberalismo poderia ser bem definido pela,

[...] crença em um governo popular, quer dizer, governo de maiorias que tinha a lógica (racionalidade) ao seu lado e refletia o fato de que realmente fazer revoluções e pressionar politicamente para conseguir reformas eficazes não era coisa de classe média, mas uma mobilização de massas, e a crença mais generalizada no governo de uma elite de proprietários. (HOBSBAWM, 2016, p.372).

A junção desse pensamento liberal com a referida racionalidade administrativa é o que leva o Estado Moderno Nacional à democracia como seu tipo ideal de sistema político.

Não obstante, esse redirecionamento do Estado não se daria sem desafios. Tilly afirma que

a transição de uma economia agrária para uma economia industrial, por exemplo, altera simultaneamente o caráter do Estado e diminui a importância dos senhores de terras e dos camponeses ou trabalhadores rurais nas lutas pelo poder. (...) Por outro lado, na ausência de um aumento da produção e de uma eficaz captação dos rendimentos do Estado, o crescimento contínuo da população enfraquece a capacidade do Estado para realizar as suas atividades, incluindo a atividade militar e a repressão a seus opositores domésticos. (TILLY, 1993, p.27).

Assim, a dominação política sob o Estado burguês poderia ser ameaçada pela desestruturação social causada pela industrialização. Era fundamental que esse Estado se consolidasse para garantir que algum nível de unidade fosse mantido durante o conturbado período de transição para a sociedade industrial

Além disso, a divisão do trabalho, transportada da indústria para a organização social, criava uma rede de interdependências. Isso, por si só, já era suficiente para que a burguesia precisasse do consentimento, consciente ou não, da sociedade. Havia inúmeros ofícios a serem cumpridos, precisava-se de cidadãos convocáveis pelo exército e pagadores de tributos. O Estado Nacional deveria ser um empreendimento coletivo, o que não significa dizer que assim seria a sua gestão. Segundo Elias, nessas sociedades,

[...] as atividades e funções de cada indivíduo dependem direta ou indiretamente das de muitos outros; só nelas o peso dessas muitas ações e interesses entrelaçados adquire tanta importância que mesmo os poucos que exercem controle do monopolista sobre possibilidades não conseguem escapar de sua pressão. (ELIAS, 1976, p.102).

Porém, se a tríade racionalidade, capitalismo industrial e liberalismo político ia de encontro aos interesses burgueses, ela não representava exatamente as preocupações de uma população reprimida pelas rápidas transformações de sua época. Se sozinha a burguesia e o seu Estado não sobreviveriam, seria preciso transformar outros aspectos da vida social para ganhar, não o apoio, mas a lealdade popular. Afinal, como indagado por Hobsbawm,

[...] se o governo fosse realmente popular, e se a maioria realmente governasse, seria possível acreditar que a verdadeira maioria, - as classes mais numerosas e pobres - iria salvaguardar a liberdade e cumprir os ditames da razão, que coincidiam, como é óbvio, com o programa da classe média liberal? (HOBSBAWM, 2016, p. 372).

No primeiro impulso, a resposta que vem à cabeça para a pergunta citada acima parece ser não: não parece factível que a maioria real da população salvaguardasse os princípios de um Estado que respondia aos interesses de uma única e determinada classe. No entanto, para a compreensão desse contexto, a tríade utilizada até aqui não basta. É apenas quando inserimos o quarto elemento, o nacionalismo - novamente, não como um suposto apego à pátria por si só, mas como todo o sistema mais amplo de valores e morais compartilhados que o formam -, que se torna possível perceber que não se tratava de “cumprir os ditames do programa da classe média liberal”, mas sim adotar para si esse mesmo programa. Ou, de forma mais apropriada, adotá-lo para o Estado Nacional. Portanto, além de tornar o agressivo processo de modernização socialmente suportável, era indispensável para a consolidação do Estado Nacional formar cidadãos dispostos por si mesmos a sustentá-lo.

Convém pensar que, na Idade Média, a Igreja desempenhava o papel de unificadora social e legitimadora do poder político, visto sua proximidade tradicional com a classe nobre. Sobre isso, Hobsbawm afirma que

Nos dias que antecederam o confronto direto entre cidadãos e dirigentes nacionais secularizados, a lealdade ao Estado, bem como a identificação com este, não eram exigidos dos homens comuns ou eram asseguradas por meio das instâncias autônomas ou intermediárias que a era das revoluções desmantelou ou suprimiu: a religião e a hierarquia social (HOBSBAWM, 2016, p. 103).

Como agora, um Estado moldado pelo cientificismo, pela racionalidade e pelos interesses econômicos burgueses, bem resumidos pelo lucro, poderia se manter legítimo perante a sociedade?

Diferentemente do Estado Absolutista, a via autoritária não sobreviveria por muito tempo, visto que a onda de desarticulação social que nasceu com as longas jornadas de trabalho, com os baixos salários, com a exploração infantil e com a miséria das cidades industriais, era significativa, podendo, a qualquer momento voltar-se contra um Estado que estava na base desse modelo de sociedade. Segundo Polanyi,

Um mecanismo institucional inteiramente novo estava começando a atuar na sociedade ocidental (industrial); e seus perigos, que atacaram até a medula quando primeiro apareceram, na verdade, jamais foram superados. A história da civilização do século XIX consistiu, em sua maior parte, em tentativas de proteger a sociedade contra a devastação provocada por esse mecanismo. (POLANYI, 2000, P.58).

Podemos dizer que o nacionalismo configurou-se como a maior dessas tentativas, sendo um meio conveniente de suprir as lacunas sociais abertas pela industrialização e pela secularização da sociedade.

Portanto, mostrava-se necessário e, mais do que isso, um pré-requisito para a consolidação do Estado burguês, a criação de mecanismos que fossem capazes de apaziguar os possíveis conflitos sociais, atenuando as divergências entre as diferentes classes em prol de um interesse maior, comum a todas elas. Com essa função, o Estado Nacional começa a se delinear da maneira como o concebemos hoje, qual seja, a expressão institucional do poder político centralizado assentado sobre um território bem definido por fronteiras e representante de um grupo de pessoas que compartilham uma identidade comum (ROSSOLILLO, 1998). Essa identidade comum como instrumento legitimador do poder do Estado, bem expressada pela nacionalidade, é a grande inovação burguesa, e o que o torna um tipo único de Estado Moderno.

2.1.3 Nacionalismo como Ideologia: a manutenção do Estado Nacional

Toda a forma de organização social, seja primitiva ou moderna, é baseada em mitos fundadores. Os mitos correspondem a crenças que permeiam o imaginário das pessoas e criam vínculos compartilhados de afeto e solidariedade que lhes permitem viver em coletividade sob determinada ordem. Essas crenças podem ser alegorias criadas a partir de lendas, de folclores

ou de religiões, ou mesmo a partir de interpretações da história passada. O caráter “fundador” do mito serve para nos localizar no tempo histórico. Somos resultado de algo, fomos “fundados” por algo e esse é um vínculo eterno que tem influência no nosso futuro. Segunda a filósofa Marilena Chauí, “essa narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos na realidade”. (CHAUÍ, 2001, p.5-6).

Quando nos referimos a ideologia não estamos nos referindo aos mitos fundadores por si, mas a todo conjunto mais vasto e complexo de valores que se construíram a partir deles e que tem neles a sua legitimação social. Assim, o nacionalismo não é o mito fundador, é a ideologia. Cada nação em particular encarna em si o seu próprio mito (CHAUÍ, 2001).

O mito fundador oferece um repertório inicial de representações da realidade e, em cada momento da formação histórica, esses elementos são reorganizados tanto do ponto de vista de sua hierarquia interna (isto é, qual o elemento principal que comanda os outros) como da ampliação de seu sentido (isto é, novos elementos vêm se acrescentar ao significado primitivo). Assim, as ideologias, que necessariamente acompanham o movimento histórico da formação, alimentam-se das representações produzidas pela fundação, atualizando-as para adequá-las à nova quadra histórica. É exatamente por isso que, sob novas roupagens, o mito pode repetir-se indefinidamente (CHAUÍ, 2001, p.7).

A partir disso, temos que o sentimento de pertencimento, não apenas a um mesmo espaço geográfico, mas, de maneira mais ampla, a uma mesma realidade complexa e diversa, foi criado a partir da difusão de uma língua única, de costumes, de crenças e de valores morais compartilhados, os quais incluem a própria percepção da sociedade na qual estamos inseridos e de outras. Claro que esse processo em nada é linear e simplificado. Uma infinidade de aspectos poderia ser aqui abordada, no que diz respeito à constituição da nacionalidade. A guerra, por exemplo, enquanto perigo externo, é muito citada como elo unificador de povos. Contudo, de acordo com Hobsbawm,

As populações muito ligadas ao papa ou a um imperador podiam expressar ressentimento contra os inimigos da Igreja ou da Coroa (...), mas isto dificilmente implicava qualquer sentimento de consciência nacional, quanto mais um desejo em favor de um Estado Nacional. Além do mais, o fato de o nacionalismo ser representado pela classe média e pela pequena nobreza era suficiente para deixar o pobre desconfiado. (HOBSBAWM, 2016, p. 220-221).

Quer dizer, que o nacionalismo tenha raízes anteriores ao Estado Nacional Moderno, como guerras e percepções de ameaças estrangeiras, não cabe aqui discutir. É muito provável que identificações grupais e comunitárias tenham tido influência na expressão moderna do nacionalismo. No entanto, não tendo a intenção de construir uma análise superficial de fenômeno tão múltiplo, é preciso delimitar previamente e de maneira clara as nossas

abordagens no que se refere ao processo de formação de uma identidade nacional nos moldes como a concebemos hoje. Assim, sobre o nacionalismo, escolheu-se tratar apenas dos aspectos morais que se configuraram como decisões conscientes de uma classe e objetivaram a difusão de uma ideologia capaz de sustentar um modelo de sociedade específico.

Como dito por Hobsbawm, é “o elemento do artefato, da invenção, e da engenharia social que entra na formação das nações” (HOBBSAWM, 1990, p.19). Claro que outras características culturais que estão na raiz da identificação nacionalista, como a unidade linguística ou as crenças espirituais, também afetam a construção dessa “moral”. Em grande parte, elas estão diretamente relacionadas aos mitos fundadores das nações. No entanto, o nacionalismo enquanto ideologia se expande e ultrapassa as crenças no mito. Ele é uma construção do Estado Nacional que se legitima no mito, mas representa um sistema muito mais vasto e complexo de códigos sociais. Deixa-se de lado, portanto, questões específicas que se relacionem com identidades locais pré-existentes ou com a língua, com a religião e mitos e com aspectos políticos como a guerra, embora sua relevância não seja ignorada.

Essa delimitação foi aqui aplicada porque a intenção é perceber como o nacionalismo se relaciona com o Estado Nacional sendo ele expressão do poder político da burguesia, não se pretendendo analisar todas as nuances do modo de vida da sociedade nacionalista. Nesse ponto, assume-se que a compreensão do processo de difusão de valores morais, ou seja, regras de conduta, praticado pelo Estado burguês nos encaminharia a uma análise mais apurada sobre como a população adere a tríade racionalidade, capitalismo industrial e liberalismo político⁵. Em outras palavras, de como foi possível que um Estado que nasceu da deterioração social causada pela industrialização se mantivesse tal como é até hoje.

Voltando ao nosso objeto, o Estado Nacional não deve confundir-se com o significado de nação por si só. Ele é uma instituição determinada a um contexto histórico específico. Já a nação conceitualmente refere-se a um agrupamento de pessoas com uma cultura semelhante que em nada se relaciona a um território definido. De outro modo, as nações são experiências históricas, consciências coletivas que podem mesmo ser anteriores e nunca corresponderem à centralização do poder político (ROSSOLILLO, 1998). O Estado Nacional afirma-se necessariamente como a conjunção entre a centralização do poder político e esses agrupamentos - senão totalmente - em alguma medida inventados. Forma-se então uma

⁵ Aqui se utiliza à noção durkheimiana de “moral”, referida como sendo um sistema vasto e complexo de regras de conduta que não se baseia em princípios normativos, mas sim está intimamente ligado à realidade social do mundo, podendo diferir, por isso, de sociedade para sociedade (DURKHEIM, 2004). Ao longo do presente trabalho esse conceito será melhor desenvolvido.

instituição própria com dinâmicas de funcionamento particulares. Sobre isso, no Dicionário Político, organizado por Norberto Bobbio, Nicola Metteucci e Gianfranco Pasquino, Francesco Rossolillo explica que,

[...] os critérios utilizados para delimitar a amplitude destes "organismos" normalmente não identificam grupos que coincidem com as atuais Nações. Basta lembrar que muitas Nações são plurilíngues e que muitas línguas são faladas em várias Nações, que, além disso, o monolingüismo de determinadas Nações, como a França ou a Itália, não é algo original nem espontâneo, e sim, pelo menos em parte, um fato político, fruto da imposição a todos os membros de um Estado, pelo poder político, de uma língua falada apenas numa porção deste Estado, com a consequente decadência dos dialetos e das línguas originais, às vezes até línguas com grandes tradições literárias, como por exemplo, o provençal; e, finalmente, que os costumes — a maneira de viver — de regiões próximas, embora pertencentes a Nações diferentes que limitam entre si, são, geralmente, bem mais parecidos do que os costumes de regiões geograficamente situadas nas extremidades opostas da mesma Nação; e assim por diante. (ROSSOLILLO, 1998, p. 796).

Aprofundando ainda mais essa diferenciação entre Estado Nacional e nação, Benedict Anderson, historiador inglês e um dos primeiros teóricos contemporâneos a focar-se no estudo do nacionalismo, bem definiu as nações referentes aos Estados Nacionais como comunidades imaginadas. Imaginadas porque os próprios membros de uma mesma nação não se conhecem e nada sabem sobre os outros a ponto de se identificarem. No entanto, compartilham de uma comunhão que legitima um poder delimitado e soberano (ANDERSON, 1989).

Ainda segundo esse autor, “a mágica do nacionalismo consiste em transformar o acaso em destino” (ANDERSON, 1989, p. 20). Aplicando esse pensamento ao objeto até aqui tratado, pode-se pensar que o nacionalismo foi a arma cívica da burguesia europeia para transformar a percepção, não do acaso, mas do modelo de organização social e o projeto político que lhe era economicamente interessante, ou seja, o Estado Nacional, em destino de toda uma população. Nesses termos, Anderson sugere que o nacionalismo seja compreendido como um sistema cultural amplo, análogo às religiões, e não meramente como uma ideologia política abraçada conscientemente (ANDERSON, 1989).

Não obstante, embora não seja de todo consciente, o nacionalismo, não se expressa numa postura passiva adotada pelos cidadãos de um país. Ele deve mobilizar de maneira tal o sentimento individual e a consciência coletiva que o dever para com aquela organização política supere todas as suas possíveis contradições. Para Hobsbawm, é “essa implicação que distingue o nacionalismo moderno de outras formas, menos exigentes, de identificação grupal ou nacional” (HOBSBAWM, 1990, p. 19).

Esse sentimento de “dever para com aquela organização política” é o principal fundamento da moral nacionalista, referida acima. É ele que ultrapassa o simples afeto a símbolos patrióticos e faz com que uma população legitime um Estado - e a ordem social por ele imposta - que não representa os interesses da maioria. Vê-se na preservação desse Estado, a preservação da nação, fonte de todas as relações sociais e base primária de nossa identidade coletiva. Essa tem sido a grande vitória do nacionalismo para a conservação do Estado Nacional.

Ainda, essa moral interessante ao Estado Nacional se apoiava, segundo Durkheim, em três valores básicos: a disciplina, a abnegação e a autonomia. Disciplina para reconhecer e respeitar a autoridade dos sistemas de conduta impostos; abnegação para sacrificar seus interesses individuais puramente egoístas, desenvolvendo a solidariedade para com os grupos sociais nos quais estamos inseridos (sendo a nação o maior deles); e a autonomia para caracterizar como voluntária e, por isso, legítima, à adesão a regras que, muitas vezes, são exteriores à vontade da maioria (DURKHEIM, 1984). Propagando-se esses valores, sobre o pano de fundo da identidade coletiva e do amor à pátria, o Estado estaria protegido.

Tendo sucintamente abordado a sua função enquanto ideologia articulada aos interesses de uma classe, cabe agora demandar-nos como foi o processo de difusão do nacionalismo, já que “certos tipos de sentimento nacional [...] ainda eram totalmente estranhos a massa do povo” (HOBSBAWM, 2016, p. 220). Portanto, se em larga medida ele foi essa “engenharia social ideológica consciente e deliberada” (HOBSBAWM, 1990, p. 113), como foi possível superar todas as contradições e devastações ao tecido social oriundas daquele molde de sociedade? Como, então, as pessoas se tornaram nacionalistas? E, principalmente, como a percepção social dessas pessoas foi transformada de forma a afetar todos os âmbitos de suas existências, até mesmo as suas identidades individuais? Certamente não foi um processo rápido, linear e muito menos simples. Daqui para frente, nos resta a analisar o papel da educação enquanto instrumento de consolidação do Estado Nacional.

2.2. Educação e Sociedade no Estado Nacional

A educação, do ponto de vista formal de uma política pública, foi o grande, embora não o único, instrumento de preservação do Estado Nacional Moderno. Atuando como mediadora entre esse Estado e a sociedade, a educação foi orientada politicamente de modo a criar, via nacionalismo, um sentimento de solidariedade em torno da ideia de nação (RUSSEL, 1979). Isso se mostra verdadeiro quando analisamos a importância central conferida pelo Estado burguês à instrução de seus cidadãos.

Nesta presente seção, intenta-se desenvolver uma abordagem teórica sobre as relações entre Estado Nacional, educação e sociedade nesse momento de consolidação da burguesia industrial como classe política dirigente. Como explicitado anteriormente, a educação aqui tratada é aquela referente ao ensino formal. Tal esclarecimento torna-se relevante por acreditar-se que essa não é a única e nem a mais verdadeira expressão da educação, a qual é, mais do que um conjunto de ideias e valores transmitidos, uma relação social, podendo, por isso, se expressar de diversas formas outras que não a institucional. Também se prefere dar especial atenção, em nosso estudo, à educação primária e secundária, responsáveis pelas primeiras formas de adaptação do indivíduo ao modelo de sociedade vigente e sendo, com esse intuito, estendida a massa da população. A educação superior, destinada a grupos mais seletos, também possui o seu papel estratégico na manutenção da sociedade burguesa, mas está mais relacionada à divisão social do trabalho do que à adoção de valores morais nacionalistas, não sendo, então, objeto prioritário de nossa análise.

2.2.1 Educação e Sociedade: sistemas de valores

Em um primeiro momento, referir-se à educação pode causar uma impressão vaga ou abstrata. As associações mais comuns do termo referem-se à escola, ao grau de ensino, aos modos ou ao conhecimento. O termo parece de difícil conceituação. Para a pedagogia o conceito de educação está intimamente vinculado à prática educativa e à formação humana, para a Economia, por exemplo, ganha contornos de mercado, a Psicologia se debruça sobre os processos mentais envolvidos na ação educativa e a Sociologia investiga as suas relações com os fenômenos sociais. Compreendendo a relevância de cada abordagem e sem a pretensão de hierarquizar o conhecimento, aplicar-se-á nesse trabalho o conceito sociológico, uma vez que ele se mostra o mais apropriado para pensar as relações entre Estado e sociedade.

Émile Durkheim, um dos pais da Sociologia clássica e fundador da Sociologia da Educação bem define educação como:

[...] a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial que a criança particularmente se destine. (DURKHEIM, 1984, p.10).

Então, afastando-se de uma análise normativa, o fenômeno da educação deve ser compreendido como ele realmente é, ou seja, aplicando à realidade política e social no qual está inserido, e dando-lhe um sentido e uma direção.

Para esse autor, a sociedade seria organizada a partir de ideais e regras de conduta coletivas que formam sistemas de valores. A religião, a economia, o direito e a moral vigentes em determinada sociedade seria exemplos de sistemas de valores que ditam a nossa vida em coletividade. Embora esses sistemas só ganhem sentido quando compartilhados, a sua sobrevivência depende da adoção desses ideais por cada indivíduo, pois cabe a eles reproduzi-los e guardá-los (RODRIGUES, 2004).

Portanto, nessa visão, o papel da educação seria o de transmitir às novas gerações o “pacote” de sistemas de valores que foram adotados antes de seus nascimentos e que estruturam a sociedade na qual eles devem se integrar. É a prática educativa que permite que essas normas sejam inculcadas na consciência individual a ponto de serem perpetuadas coletivamente por uma massa de pessoas que nem mesmo participou dessa construção. Seria essa socialização do indivíduo em uma comunidade que é mais antiga que ele que permitiria aos seres humanos continuarem vivendo em sociedade. Esse seria o sentido último da educação. (RODRIGUES, 2004).

Dialogando com a teoria de Durkheim, o sociólogo húngaro Karl Mannheim define a educação como sendo uma técnica social, cujo objetivo é “[...] influenciar o comportamento humano de maneira que este se enquadre nos padrões vigentes de interação e organização sociais.” (MANNHEIM, 1977, p.89). Segundo ele, a educação seria o instrumento responsável por condicionar os comportamentos e hábitos das pessoas de modo a ajustar os indivíduos ao grupo. No entanto, essa verdadeira natureza da educação não é facilmente perceptível:

Para [o indivíduo isolado], [as normas sociais] parecem decretos absolutos e inalteráveis, e, sem essa crença em sua estabilidade elas não podem operar. Sua verdadeira natureza e função na sociedade como uma forma de adaptação coletiva revela-se apenas se acompanharmos a sua história através de muitas gerações sempre as relacionando com a mudança do background social. (MANNHEIM, 1977, p. 90).

Então, a educação como técnica social não agiria sempre da mesma forma em todos os lugares e em todas as épocas. Ela poderia ser utilizada como ferramenta por uma minoria ou poderia ser orientada a partir de padrões acordados pela maioria. Essas duas possibilidades marcariam a diferença entre sociedades autoritárias e democráticas. Ao longo do tempo, o modo de atuação da educação em uma mesma sociedade pode variar quando há uma transformação da ordem social (MANNHEIM, 1977).

O incontornável trabalho dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, representado aqui em seu livro “A Reprodução”, sugere uma teoria sobre os

sistemas de ensino que vai de encontro com a desmistificação da espontaneidade da ação educativa - por eles definida como ação pedagógica - já sugerida pelos autores acima. Ao longo da obra, eles põem em evidência a existência de verdades objetivas por trás da constituição dos sistemas de ensino nacionais (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

A contribuição trazida por Bourdieu e Passeron que vale a pena ressaltar aqui se refere ao controle sobre a orientação da educação por grupos determinados. De acordo com os autores torna-se importante desmistificar o

[...] postulado de que as ações pedagógicas que se exercem numa formação social colaboram harmoniosamente para a reprodução de um capital cultural concebido por uma propriedade indivisa de toda a “sociedade”. Na realidade, devido ao fato de que elas correspondam aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situados na relação de força, essas ações pedagógicas tendem sempre a reproduzir a estrutura de distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 25).

Portanto, a educação seria um instrumento de dominação, visto que a sua condução seria destinada a alguns grupos seletos e a sua ação se exerceria sobre uma massa de pessoas (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Não obstante, assumindo como válidos os pressupostos desenvolvidos até aqui, quais sejam, a educação como transmissão de sistemas de valores determinados, a educação como técnica social e a educação como dominação e concordando que eles respondem a contextos historicamente estabelecidos, podendo materializar-se de diferentes formas, em diferentes lugares ou épocas, tem-se que quando a realidade muda, a educação muda. Se a sua função permanece a mesma, os seus objetivos específicos respondem a interesses particulares. Isso se torna relevante quando nos propomos a entender a relação entre a educação e um tipo próprio de Estado: o Estado Nacional.

2.2.2 Educação e o Estado Nacional: nacionalismo

Como vimos, a educação conecta gerações e reproduz a sociedade por meio da transmissão dos sistemas de valores que a constituem. Isso significa dizer que, sozinha, a educação não cria uma nova ordem social, uma vez que, pelo contrário, reproduz em grande maioria valores já estabelecidos. Entretanto, ela participa ativamente do processo de criação de novos sistemas sociais, pois age ao

[...] inculcar na juventude o desejo pelo tipo de sociedade visado por aqueles que se encontram no poder. Nesses casos, mudanças na ordem social envolvem mudanças drásticas nas forças de controle. Os novos chefes de uma nação conquistada podem também utilizar proveitosamente a escola, se desejarem modificar a sociedade subjulgada. (BROOKOVER, 1977, p.87)

Ou seja, as mudanças sociais estão relacionadas a mudanças das “forças no controle”. Nesse sentido, o Estado é a representação institucional do “controle”, pois, retomando a concepção weberiana, detém o monopólio da violência legítima e centraliza em si o poder político. Quando as forças que o dirigem muda, os interesses mudam e, com eles, criam-se novos sistemas de valores correspondentes à ordem social que se quer reproduzir (WEBER, 1973; BROOKOVER, 1977).

No caso do nosso objeto de pesquisa, o Estado Nacional, a mudança social foi pautada pelo processo de industrialização e conseqüente ascensão da burguesia como classe dominante. Agora, o nacionalismo se tornaria o código-chave de perpetuação dessa nova ordem, a ideologia que sustentaria os interesses de classe. Era ele que deveria ser transmitidos às novas gerações pela educação.

Bertrand Russel, em sua obra “Perspectivas da Civilização Industrial”, afirma que o Estado se ergue sobre superstições (RUSSEL, 1979). Por muito tempo, a religião se encarregou de transmitir, em forma de verdades, as superstições que lhe convinham. Entretanto, de tempos em tempos, as condições históricas mudam e, com elas, o conjunto dessas superstições. A ordem social no capitalismo industrial, construída por uma classe que valorizava a ciência e se organizava a partir de uma burocracia profissional, ou seja, era “racionalmente ordenada”⁶, não poderia apoiar-se sobre dogmas religiosos ou ideologia metafísicas. O resultado dessa situação foi o que Weber chamou de “desencantamento do mundo” (WEBER, 1973, p.30).

Por desencantamento do mundo, Weber entende o longo processo de abandono do pensamento mágico, a dessacralização, a racionalização promovida pelo cristianismo e levada a termo pela ciência. O desencantamento corresponde a uma regulação da vida cotidiana fundada no compromisso dos indivíduos com seus valores. Desemboca em uma tensão entre a perda da liberdade da submissão aos valores mundanos e os valores últimos da moralidade. Fragmentada, a vida consciente, presa entre a responsabilidade e a convicção, entre o justo e o sagrado, perde sentido, torna-se paradoxal (THIRY-CHERQUES, 2009).

Dessa forma, o desafio do Estado burguês foi criar uma nova superstição que não investisse contra a racionalidade, mas que lhe conferisse legitimação. O mito fundador deveria mudar e coube a educação, orientada pelo Estado, essa tarefa (RUSSEL, 1979).

⁶ O termo sociedade “racionalmente ordenada” é empregado por Max Weber em “Ensaio de Sociologia” (1974, p.32).

Logo, o sentido da ação educacional verificou-se na manutenção do Estado Nacional e dos interesses de classe que ele representava. A direção parece ser a de subordinar os fins humanos aos nacionais (DURKHEIM, 1984). De acordo com Durkheim,

No decurso da história, constitui-se todo um conjunto de ideias acerca da natureza humana, sobre a importância respectiva de nossas diversas faculdades, sobre o direito e sobre o dever, a sociedade, o indivíduo, o progresso, a ciência, a arte, etc., ideias essas que são a base mesma do espírito nacional. Toda e qualquer educação, a do rico e a do pobre, a que conduz as características liberais, como a que prepara para funções industriais, tem por objeto fixar essas ideias na consciência dos educandos. (DURKHEIM, 1978, p. 40).

Assim, não apenas formam-se cidadãos capazes de, voluntariamente, se submeter aos princípios do Estado Nacional, como se cria uma população comprometida com o seu desenvolvimento. A educação contribuiu para transformar os interesses burgueses em interesses nacionais, ao ponto de que se tornaria cada vez mais fácil confundi-los.

Recorrendo novamente a Norberto Bobbio, temos que essa relação entre Estado e educação é a forma que o poder ideológico assume nas sociedades modernas. Dialogando com a análise sobre poder de Bertrand Russel, o italiano afirma que o “poder mental, que se exerce através da persuasão e da dissuasão tem a sua forma elementar, presente em todas as sociedades, na educação” (BOBBIO, 1987 p. 82). A educação, portanto, se estabeleceu, em parte, como mediadora da relação entre Estado e sociedade, visto que coube a ela criar uma cidadania nacional que lograsse inserir os indivíduos no todo social de forma que a sua participação contribuísse para a proteção do Estado Nacional e não para o seu fim.

Os franceses Bourdieu e Passeron afirmam que “a cultura de um grupo deve a sua existência às condições sociais da qual ela é o produto” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 24). Definindo o nacionalismo - a grande novidade desse Estado - como o pilar dessa “cultura” que gera legitimidade e adesão ao Estado Nacional, confirmamos a sua função ideológica de classe quando salientamos “as condições sociais de sua existência” na seção anterior. Para os autores,

Compreender de que maneira, em situações históricas diferentes, processos sociais tais como a concentração urbana, os progressos da divisão do trabalho implicando a autonomização das instâncias ou das práticas intelectuais, a constituição de um mercado de bens simbólicos, etc., tomam um sentido sistemático enquanto sistema de condições sociais do surgimento de um sistema de ensino institucionalizado [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.65).

Sem esse esforço de compreensão, as verdades objetivas escondidas pelo modelo de Estado que vigora até hoje, bem como os fenômenos que derivam delas, como a educação, serão subestimadas como variáveis explicativas do funcionamento dos Estados. No nosso caso,

essas verdades se referem a preservação dos monopólios de poder e econômico da burguesia, usando os termos de Norbert Elias (BOURDIEU; PASSERON, 1975; ELIAS, 1976).

Em termos práticos, esse emprego político da educação com fins de consolidação do Estado Nacional pode ser observado em momentos de grande institucionalização educativa: ensino remunerado, formação de professores, funcionarização, homogeneização nacional da organização escolar (BOURDIEU; PASSERON, 1975). De acordo com Hobsbawm, “o progresso das escolas e das universidades dava a dimensão do nacionalismo, na mesma medida em que as escolas e as universidades se tornavam seus defensores mais conscientes (...)” (HOBSBAWM, 2016, p. 217).

É o que Antonio Gramsci pretende confirmar quando, em notas relativas à educação, publicadas em seus “Cadernos de Cárcere”, diz que o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos corresponde a um objetivo bem definido que a própria escola pretende alcançar (GRAMSCI, 2001). Para o autor,

Foram elaboradas, pelo sistema social democrático-burocrático, imponentes massas, nem todas justificadas pelas necessidades sociais da produção, ainda que justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamentalmente dominante. (GRAMSCI, 2001, p. 22).

Vale ressaltar que ele próprio esclarece, em seus escritos, que o “grupo dominante”, ou seja, a classe dirigente, não deve ser assim entendida apenas com referência ao seu poder econômico, mas em sentido mais amplo que abarque a sua influência político-moral (GRAMSCI, 2001).

Nessas bases, Gramsci fundamenta o seu conceito de hegemonia, cuja aplicação se faz útil nesse trabalho. Para ele, a hegemonia se trata, não apenas da adoção generalizada de uma estrutura econômica específica ou de uma consciência política unitária, que perpassa toda a sociedade, mas também de uma unidade intelectual e moral (GRAMSCI, 1980). A disputa pelo poder político - aqui ilustrada pelo confronto classes dirigentes do Estado Absolutista versus burguesia - se irradiaria, posteriormente, para toda a sociedade. Em outras palavras, diferentes interesses de classe e modelos de sociedade concorreriam, até que um deles se impusesse, “determinando, além da unidade dos fins econômicos e políticos, a unidade intelectual e moral” (GRAMSCI, 1980, p. 50), ou seja, a hegemonia.

Ainda, de acordo com o autor,

O Estado é concebido como um organismo próprio de um grupo, destinado a criar condições favoráveis à expansão máxima desse grupo. Mas esse desenvolvimento e essa expansão são concebidos e apresentados como força motriz [...] de um desenvolvimento de todas as “energias” nacionais. (GRAMSCI, 1980, p.50).

Sem dúvida, as “condições favoráveis” por ele citadas, no que se refere a hegemonia intelectual e moral, eram geradas via educação.

Espera-se que a ideia de educação enquanto consolidadora do Estado Nacional, desenvolvida até aqui, já esteja clara. Pretende-se, contudo, enfatizar, a partir das contribuições de Gramsci, duas coisas: primeiro, que essa hegemonia intelectual e moral referida por ele, foi forjada, sob Estado Nacional, pelo nacionalismo. Se houve algum aspecto comum que sobreviveu às idiossincrasias e contradições de uma mesma sociedade, esse é a certeza do “ser” nacional. O nacionalismo moldou de maneira complexa toda a percepção de realidade social e política (GRAMSCI, 1980).

Em segundo lugar, apesar de a educação se relacionar objetivamente com a hegemonia intelectual e moral da sociedade industrial burguesa, subjetivamente ela era requerida para perpetuar a hegemonia econômica e política. Afinal, como o próprio autor afirma, a educação serve para dominar os instintos e produzir o homem ideal à sua época. Se a nova estrutura de produção fez com que a sociedade padecesse, como esperar que essa sociedade não reagisse? Se essa estrutura de produção teve no Estado Nacional a representação de sua hegemonia política, como supor que ele persistisse aos instintos de autoproteção da sociedade? Sem dúvida, muito mais do que linear ou meramente causal, todas essas esferas se relacionam dialeticamente, sendo a moral nacionalista fruto da hegemonia econômica e política da burguesia, ao mesmo tempo em que a gera. E foi a educação a chave dessas interações (GRAMSCI, 1980).

Se é verdade que o Estado Nacional é um produto histórico resultante especificamente do contexto europeu, é também verdade que o seu modelo rapidamente se difundiu no mundo ocidental. Entretanto, condições históricas diferentes levam a resultados diferentes. As particularidades nos processos de formação de Estados Nacionais em outros países, sobretudo naqueles colonizados, representaram desafios inéditos quando comparados ao fenômeno original e legaram heranças específicas a cada sociedade. Não interessa aqui construir uma análise conservadora sobre as etapas a serem seguidas na formação do Estado Nacional: tais etapas não existem, apenas a história do que de fato aconteceu existe. No entanto, a influência da educação na sociedade moderna é uma constante e é esse poder que lhe confere um caráter político. Se ela é empregada da mesma forma e com o mesmo objetivo de outrora ou se ela é orientada para outros fins, cabe analisar. É esse o esforço que nos propomos a realizar no seguinte capítulo, no que concerne o caso brasileiro.

3 UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO NO PRIMEIRO GOVERNO VARGAS (1930-1937)

Nesta seção será apresentada uma análise das principais políticas e debates educacionais referentes ao ensino primário e secundário, a nível nacional, realizadas durante o primeiro governo no presidente Getúlio Vargas. Cabe lembrar que esse período é dividido em dois momentos diferentes: o governo provisório (1930-1934) estabelecido logo após a Revolução de 1930 e o governo constitucional (1934-1937) inaugurado pela Constituição de 1934. Primeiramente, construiremos uma breve cronologia da educação formal no Brasil, a fim de perceber como ela se estabeleceu e, chegando à primeira república, nos centraremos no período Vargas, buscando analisar a relação entre a educação, os interesses de classe e a ideologia no processo de formação do Estado Nacional brasileiro.

3.1 Cronologia da Educação Formal no Brasil

3.1.1 Os primeiros passos da educação no Brasil

Qualquer fenômeno social ou político, que tenha seu referencial original na Europa, representa um desafio quando se trata de investigar a realidade do Brasil. Tendo nascido para o mundo como colônia, as dinâmicas brasileiras refletem o contexto de dominação, que marca toda a nossa estrutura, tanto social como institucional. Se na Europa do século XVIII a disputa se dava no âmbito de diferentes classes submetidas a um mesmo Estado, aqui, fomos subjugados à dominação de outro Estado e refletimos disputas de interesses exógenas à realidade local. A relação entre a educação e o Estado Nacional no Brasil certamente não foge a esse contexto.

Não parece adequado falar de educação no período colonial. Quando havia acesso a alguma instrução fundamental, ela não era institucionalizada pela administração portuguesa. Nesse contexto, a Igreja Católica, assim como fora na Europa Medieval, era a responsável pela transmissão de alguns saberes específicos. No caso brasileiro, os jesuítas da Companhia de Jesus desempenharam esse papel central (SCHWARTZMAN, 2005).

Interessante avaliar o precoce papel político que a instrução difundida pelos jesuítas, sobretudo aos povos nativos do Brasil, desempenhava. Se ainda não havia Estado, certamente já havia a necessidade de controle social. Se não havia industrialização, certamente já havia um desmantelamento social das comunidades que ali viviam originalmente. Nesse sentido, transmitir a moral cristã, inserida num amplo espectro de valores ocidentais, era um esforço

de adaptar aqueles indivíduos à realidade colonial e ao domínio de um poder que lhes era estranho.

Com o desenvolvimento da estrutura colonial e o povoamento do Brasil por portugueses, o tutorado também emergiu como uma forma de acesso à instrução. Algumas famílias mais abastadas contratavam professores europeus para ensinarem seus filhos. Aqui, temos as primeiras marcas da clivagem social que se reproduziria ao longo da história brasileira: “os instruídos eram os descendentes dos colonizadores. Os indígenas seriam apenas catequizados.” (SCHWARTZMAN, 2005; RIBEIRO, 1988, p.25).

Mas, se a dominação de Portugal sobre o Brasil era agressiva, por que não se utilizar da educação em massa como ferramenta de legitimação do controle português? Alguns aspectos são relevantes para responder essa pergunta. Primeiramente, as atividades econômicas estabelecidas em território brasileiro eram fundadas sobre trabalho escravo, portanto o uso pragmático da educação como formadora de mão de obra era desnecessário. Em segundo lugar, a população que vivia na colônia, embora aumentasse com o passar do tempo, não era enorme, não representando uma ameaça significativa à ordem imposta. Além disso, ela era formada, sobretudo, por escravos e portugueses, cuja legitimação do pacto colonial não era uma questão, os primeiros por sua condição subordinada e os segundos por seus interesses convenientes (SCHWARTZMAN, 2005).

O que restava, alguns grupos indígenas que não haviam sido exterminados, era objeto da ação da Igreja, motivada pela Contra Reforma na Europa. É verdade que gerações de luso-brasileiros e depois brasileiros começaram a se formar. No entanto, além dos aspectos expostos, o principal fator que explica o desinteresse da coroa em desenvolver a educação no Brasil era: o Estado português, absolutista como o era, não se apoiava sobre a legitimação e sim sobre o autoritarismo. Por que o dispêndio de formar indivíduos que reproduzissem aquele modelo de sociedade se era mais viável simplesmente submetê-los às estruturas de poder? (RIBEIRO, 1988).

A política de modernização implementada pelo Marquês de Pombal, secretário do Estado e dos Negócios do Reino de Portugal, a partir de 1756, contribui para que esse quadro da educação colonial começasse a mudar. Influenciado pelo Iluminismo, as políticas pombalinas representaram reformas que romperam com as velhas tradições religiosas (RIBEIRO, 1988).

No que se refere à administração do Brasil, a Companhia de Jesus foi expulsa em 1759, visto que se transformara em um núcleo de poder que concorria com o Estado. Era o conflito Estado Absolutista versus Igreja que se materializava em Portugal e se expandia a

terras brasileiras. Assim, surge o primeiro cargo de diretor geral de estudos: o ensino, na colônia, não era mais “aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado” (RIBEIRO, 1988, p.34).

Se a gestão da instrução no Brasil mudou, o ensino propriamente dito não se alterou significativamente. Ele continuou desvinculado de qualquer realidade imediata e reservado a uma elite colonial, a fim que ela estivesse mais bem preparada para gerir os interesses coloniais de Portugal (RIBEIRO, 1988).

Assim fica evidenciado que as “Reformas Pombalinas” visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um século. Visavam, também, provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal. (RIBEIRO, 1988, p. 35).

A situação apenas começa a mudar substancialmente com a vinda da família real para o Brasil, em 1808. Tal acontecimento exigiu a reorganização administrativa de toda a colônia a qual, de maneira inédita na história colonial, tornou-se a sede do governo metropolitano. A educação insere-se de forma contundente nesse espectro de transformações. São criados os primeiros cursos superiores, de medicina, e também as primeiras academias militares, voltadas à formação de oficiais que atuassem na defesa nacional, supostamente ameaçada pelas tropas francesas do período napoleônico (RIBEIRO, 1988).

O ensino primário e secundário também ganhou nova atenção nesse período, embora continuasse centrado apenas na instrumentalização da língua (leitura e escrita) e algumas aulas régias avulsas, normalmente matemática e latim. A primeira escola secundária pública, o Colégio Pedro II, só seria instituída 16 anos após a independência, em 1838 (RIBEIRO, 1988; SCHWARTZMAN, 2005).

Também vale ressaltar que o projeto da primeira Constituição brasileira, começado em 1822 e inspirado no liberalismo burguês da Revolução Francesa, previa a criação de um sistema de escolas primárias, ginásios e universidades em toda a extensão do império. Na prática, quando outorgada em 1824, essa ideia de um sistema de educação unitário foi abandonada, embora se previsse a instrução primária gratuita a todos os cidadãos (RIBEIRO, 1988).

Ainda, a educação fora institucionalizada pelo agora Império do Brasil, mas a responsabilidade das políticas de ensino ainda ficaram a cargo dos governos das províncias. Em cidades menores, mesmo paróquias assumiram a função de dirigentes da educação local. Se podemos falar de uma educação formal nesse período, certamente não podemos falar de um plano de educação nacional (SCHWARTZMAN, 2005).

Nesse sentido, a autora Maria Luísa Ribeiro aponta que

[...] a conquista da autonomia política, ou seja, o surgimento da nação brasileira, impunha exigências à organização educacional. Mas, como foi visto, as condições em que tal autonomia foi conseguida, resistindo às alterações internas, constituem sérios obstáculos a um eficiente atendimento escolar. (RIBEIRO, 1988, p.45).

Entretanto, o “surgimento da nação brasileira” enquanto resultado da “autonomia política” nunca existiu. A independência brasileira não foi análoga às revoluções liberais europeias: ela não rompe com o Estado Absolutista em prol do Estado burguês. Ao contrário, ela inaugura a monarquia brasileira. Assim, as reformas educacionais outrora manejadas pelo Estado como estratégia para a consolidação do Estado Nacional, aqui não faziam sentido. Além disso, a estrutura social pouco mudou: manteve-se a mão de obra escrava, o latifúndio agroexportador e os interesses coloniais (RIBEIRO, 1988).

Com a ascensão do café como líder da pauta brasileira de exportação, pela primeira vez a estrutura da sociedade começa a mudar. Embora inicialmente a lavoura cafeeira tenha reproduzido a estrutura colonial de produção, gradualmente ela libertou-se da mão de obra escrava e dos velhos centros açucareiros do norte do país.

Nem a lavoura do café, que se tornava agora a atividade econômica preponderante, era semelhante à do açúcar, que conservara a preponderância durante toda a fase colonial, nem a sociedade que seria por ela gerada era semelhante à sociedade açucareira. A nova lavoura representava, sem dúvida, uma criação original brasileira gerada de condições internas e particularmente de recursos internos. Só por isso, já anunciaria o novo. O que a distingue, entretanto, com mais importância, é a capacidade para, aproveitando o que existia de velho no Brasil, gerar o novo. Trabalhando um gênero novo, em uma zona nova, da os seus primeiros passos na obediência às condições imperantes a valendo-se dos meios de produção disponíveis. (SODRÉ, 1973, p. 226).

O café, centrado no sudeste do país, estimulou a urbanização e também contribuiu para o desenvolvimento do comércio, visto que, sem o pacto colonial, a esfera da circulação ganhava força, incentivando até um pequeno mercado interno. A exportação também ganhava novos destinos, tendo os Estados Unidos assumido a dianteira entre os parceiros comerciais do Brasil. A transição de uma sociedade rural-agrícola para uma sociedade urbano-agrícola-comercial parecia apontar para os primeiros passos rumo à modernização do país. Modernização essa que pode ser entendida no âmbito da urbanização e inserção independente (mas não autônoma) do país no sistema capitalista (RIBEIRO, 1988).

Nesse contexto, embora a monarquia ainda sustentasse interesses dos setores produtivos ligados à exportação, começam a fazerem-se importantes novos setores da camada média da população, composta por profissionais liberais, sobretudo comerciantes, e funcionários públicos da Coroa. A educação ganha novos contornos, tornando-se interessante

ao desenvolvimento desse novo setor da sociedade. Assim, a década de 1850 pode ser apontada como um período fértil no que se refere a medidas educacionais, como bem ilustra a criação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Rio de Janeiro ou mesmo a criação de normas para o exercício da liberdade de ensino (RIBEIRO, 1988).

Entretanto, as reformas realizadas na educação ainda não refletiam um interesse do Império nesse setor. As novas políticas eram, em grande maioria, o resultado de esforços pontuais de pessoas específicas.

(...) as medidas especialmente relacionadas à escola acabavam por depender marcadamente da boa vontade das pessoas. Pessoas estas que atuam dentro e nos limites da estrutura educacional existente. As modificações propostas são superficiais por serem essas pessoas pertencentes à camada privilegiada, sem razões fundamentais para interessar-se pela transformação da estrutura social geral e educacional. (RIBEIRO, 1988, p.53).

Fazendo um paralelo com a utilização da educação pela burguesia fundadora do Estado Nacional na Europa, temos que:

No Brasil acontecia a passagem de uma sociedade exportadora-rural-agricola para uma exportadora-urbano-comercial; na França, por exemplo, a passagem era para uma sociedade industrial avançada. E é determinada pela estrutura social resultante do capitalismo industrial que surge e se desenvolve a escolarização, mesmo que elementar, de um contingente maior da população. (RIBEIRO, 1988, p.57)

Além do mais, no que se refere à Divisão Internacional do Trabalho, o Brasil continuava ocupando a vaga de exportador de produtos primários, o que também fortalecia a posição de grupos tradicionais no poder. Assim, mesmo com pequenas mudanças na sociedade, não havia estímulos para que a educação efetivamente se tornasse uma política pública prioritária. A situação manteve-se nesse ritmo pelo menos até a proclamação da República, em 1889. Com o novo regime, surgem novos centros de poder, novas disputas e também novas pressões no que concerne à educação.

3.1.2 Da Proclamação da República ao Primeiro Governo Vargas

Com o café e o decorrente estímulo urbano e comercial, houve um aumento da participação de uma camada média não diretamente vinculada às grandes oligarquias tradicionais. Ela era composta, sobretudo de profissionais liberais, mas também contava com setores religiosos e alguns intelectuais. Apesar de maior e mais influente, essa nova camada não tinha força política suficiente para defender a sua posição. Além do mais, os seus interesses eram em grande parte fruto de uma transplantação cultural da Europa, moldando objetivos e convicções que a distanciava da massa marginalizada da população. O resultado

desse processo foi o desinteresse e desmobilização política do povo e a alienação desse setor em relação à realidade social do país (SODRÉ, 1978).

A dependência cultural traduz-se nisto: falta de capacidade criativa e atraso constante e cada vez mais profundo em relação ao centro criador que serve de modelo. Representa, ainda, como já foi assinalado, um idealismo estreito e inoperante ao formar um pessoal sem a instrumentação teórica adequada à transformação da realidade em benefício de interesses da população como um todo e não de interesses de uma pequena parte dela e de grupos estrangeiros, em detrimento da maioria. (RIBEIRO, 1988, p.74).

Dessa forma, sem lograr força popular e a fim de defender os seus interesses, essa camada aproximou-se do militares brasileiros, cuja influência positivista os identificava com os ideais republicanos das revoluções liberais. Nesse momento, mesmo as tradicionais elites agrárias já estavam insatisfeitas com a monarquia e aspiravam por mais autonomia e controle. Assim, a república brasileira nasce: sem movimentos revolucionários, alheia à massa popular e substituindo os dirigentes sem, no entanto, modificar as estruturas de poder (SODRÉ, 1978).

A República trouxe novos desafios. A centralização do poder foi mantida, porém não mais respondia à Coroa ou a qualquer linhagem real. Em teoria, ela deveria se basear em um Estado que fosse a expressão institucionalizada da vontade popular. Porém, no Brasil, não havia expressão popular organizada e nem interessava às camadas que firmaram o pacto republicano que tivesse. Sem o poder real, os pilares da centralização política deixaram de existir. Essa lacuna aberta deveria ser preenchida. O que ficou no lugar não foram as bases para um processo de construção de um Estado Nacional forte, mas sim uma nova elite dirigente que refletia a tradicional distribuição de poder entre as grandes oligarquias regionais ligadas ao setor agroexportador. Se era diferente em natureza, essa elite reproduzia a gestão patrimonialista e autoritária do Estado absolutista (SODRÉ, 1978).

Em termos práticos, a Constituição de 1891 adotou o modelo federalista vigente nos Estados Unidos, garantindo determinados poderes aos estados a partir de um sistema descentralizado de administração. Essa característica teve efeitos diretos da educação, uma vez que, novamente, as unidades estaduais ficavam encarregadas de geri-la (RIBEIRO, 1988).

Entretanto, algumas medidas educacionais de âmbito nacional começaram a ser estabelecidas. A Reforma Benjamin Constant, também de 1891, figura como a mais importante, uma vez que define formalmente o caráter laico e gratuito da escola primária. As políticas contra o analfabetismo também começam a ganhar força, visto a crescente urbanização do Brasil e a necessidade de mão de obra que resultava dela (RIBEIRO, 1988).

Porém, o que podemos perceber é a maior presença do debate educacional na política brasileira, sem significar, no entanto, um esforço nacional. Com a república, a urbanização e a

diversificação das atividades econômicas do Brasil, o eixo da educação gravita em torno de questões relativas à preparação de força de trabalho e não na formação de cidadãos. Assim, o ensino profissional crescia, mas ele se destinava a massa da população menos favorecida, enquanto algumas escolas, normalmente privadas, eram destinadas à reprodução das elites tradicionais (RIBEIRO, 1988).

Sobre a formação das elites no Brasil, se está processando a seleção dos incapazes feita pelo ensino secundário; na escola primária, o filho do rico, irmanado com o do pobre, são bons e maus alunos, mas, como os pobres são infinitamente mais numerosos, se tem numerosos alunos maus, tem também muitos bem-dotados; digamos que, se em 10 ricos há um aluno inteligente, em 90 pobres haverá 9 alunos iguais a esse rico [...] Mas o pobre não pode frequentá-lo (o ensino secundário): o liceu, o ginásio, o colégio custam caro. Os 90 pobres vão para as fábricas, para a lavoura, para a mão de obra. Os 10 ricos, esses farão exames, depois serão bacharéis, médicos, engenheiros, jornalistas, burocratas, políticos, constituirão a elite nacional [...]. Mas como nesses 10 apenas 1 é inteligente, essa “elite” tem apenas 0,1 de capacidade. (PEIXOTO, 1923⁷ apud RIBEIRO, 1988, p.80)

O ideal republicano de participação popular fracassara no Brasil nesse momento. Se o regime político parecia novo, os interesses por trás dele eram antigos. Faltava ao país consolidar-se como um Estado Nacional de fato, o qual, mesmo guardando suas contradições de classe, fosse comprometido com um desenvolvimento eminentemente nacional. A educação retrata bem esse aspecto: não era manejada com vias à coesão social, mas sim como resposta a demandas materiais da sociedade que aos poucos se modernizava.

A revolução de 1930 certamente foi o ponto de virada na República brasileira. Ela refletiu a ruptura da aliança formada entre as elites agrárias tradicionais, os militares e as camadas médias, visto que essas últimas se viram excluídas dos grandes centros de poder, que eram dominados majoritariamente pelas oligarquias regionais. Sob a liderança de Getúlio Vargas, representantes de oligarquias dissidentes se uniram a esses setores, tomando o poder e inaugurando um novo período na história do Brasil (FAUSTO, 1995).

A coalizão que estava por trás da Revolução de 30 não era homogênea do ponto de vista social e político. Se ela se organizou em oposição a um inimigo comum - os tradicionais núcleos de poder regionais-, as suas demandas eram diversas. Era necessário acomodar todos esses interesses em uma nova estrutura política, a fim de manter a estabilidade do período posterior a 1930. (FAUSTO, 1995, p. 327).

Um novo Estado nascia: o poder era agora centralizado e as grandes decisões econômicas e políticas passaram a ser dirigidas pelo governo central. A influência das

⁷ Afrânio Peixoto in: MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936, vols. I e II.

oligarquias ainda se mantinha, bem como a troca de favores com o Estado. No entanto, ele deixara de ser apenas o braço institucional dessa elite, refletindo agora a concorrência de interesses diversos. De modo sintético, esse novo modelo centralizado baseou-se em três pontos principais: atuação econômica voltada ao desenvolvimento industrial nacional, papel relevante atribuído às Forças Armadas e forte atuação social (FAUSTO, 1995).

Inicialmente tendo assumido o governo de modo provisório, Getúlio Vargas sobe à presidência da nova república. Ele foi apoiado por uma base aliada composta por setores da Igreja Católica, profissionais liberais, intelectuais, tenentes, setores agrários de oligarquias dissidentes e, posteriormente, industriais. A massa popular, excluída de todo o processo revolucionário, permanecia inerte após o episódio (FAUSTO, 1995).

Mesmo não existindo a tradição de participação política no Brasil, esse grande contingente da população à margem das decisões políticas era sempre uma ameaça de instabilidade. Somando-se à exclusão política, estava a crise internacional de 1929 e as precárias condições de vida nas cidades, que tornavam o contexto ainda mais turbulento. Nesse sentido, as leis trabalhistas desempenharam um papel crucial, tendo por “objetivo principal reprimir os esforços organizatórios da classe trabalhadora urbana fora do controle do Estado e atraí-la para o apoio difuso ao governo” (FAUSTO, 1995, p. 336).

A criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em novembro de 1930, retrata bem esse aspecto: foram criadas leis de proteção ao trabalhador, de enquadramento de sindicatos à estrutura estatal e de arbitramento de conflitos entre patrão e empregado. Desta forma, o governo distribuía direitos sociais e, assim, os controlava, ganhando, em troca, o apoio popular. Eles não foram uma conquista, senão uma concessão bem pensada (FAUSTO, 1995).

A título de comparação, esse Estado começava a se aproximar do tipo burguês, eminentemente europeu: a administração pública se tornava mais profissional e racional e a indústria começava a ganhar importância. Contudo, estávamos longe do liberalismo político da Revolução Francesa. Isso porque seria inviável manter um Estado desse tipo no Brasil, onde nunca houvera nenhum esforço para a criação de uma identidade nacional que sustentasse a consciência coletiva necessária à consolidação de um Estado Nacional. O papel atribuído às Forças Armadas, bem como as políticas sociais implementadas pelo governo cumpriam a função de garantir a ordem interna -seja pela repressão, seja pelo apaziguamento de conflitos e cooptação de classes- onde não existia nenhum tipo de coesão social. Assim, não é de se estranhar que os anos pós-revolução tenham sido caracterizados pela continuidade do caráter autoritário da política brasileira (FAUSTO, 1995).

O que resta saber é qual foi a função da educação nesse contexto. Juntamente com as políticas trabalhistas, as políticas educacionais parecem ser o outro braço de sustentação do governo Vargas. Se o paternalismo social preenchia, no curto prazo, as lacunas de um Estado sem nação consolidada, através da conquista da lealdade popular, a educação poderia ser a forma de garantir esse comprometimento ao Estado brasileiro no longo prazo, através da criação de um sentimento nacional. A partir de agora é sobre essa análise que recai o foco deste trabalho.

3.2. A política de educação em Vargas

Ao assumir o governo provisório, em 3 de novembro de 1930, Getúlio Vargas, em seu discurso de posse, expressa formalmente o teor do movimento que o levou até o poder. Segundo ele:

O movimento revolucionário que, iniciado vitoriosamente a 3 de outubro no sul, centro e norte do país, e triunfante a 24 nesta capital, foi a afirmação mais positiva que até hoje tivemos da nossa existência como nacionalidade. Em toda a nossa história política não há, sob esse aspecto, acontecimento semelhante. [...] Realizamos, pois, um movimento eminentemente nacional. Essa, a nossa maior satisfação, a nossa maior glória e a base invulnerável sobre que assenta a confiança de que estamos possuídos para a efetivação dos superiores objetivos da revolução brasileira. (VARGAS, 2011, p.308).

Essa afirmação direta do caráter nacional do movimento e a alusão à “revolução brasileira” demonstra a forte influência que o modelo europeu de revolução liberal exerceu no ideal ocidental de modernização.

Entretanto, a realidade do Brasil em muito se afastava do contexto europeu. Sem uma burguesia forte e consolidada, a Revolução de 30 apenas foi possível graças à aliança entre diferentes setores médios da sociedade brasileira. Ainda em seu discurso de posse, Vargas faz referência a esse aspecto, ao dizer que:

No fundo e na forma, a revolução escapou, por isso mesmo, ao exclusivismo de determinadas classes. (...) Todas as categorias sociais, de alto a baixo, sem diferença de idade ou de sexo, comungaram em um idêntico pensamento fraterno e dominador: a construção de uma pátria nova, igualmente acolhedora para grandes e pequenos, aberta à colaboração de todos os seus filhos. (VARGAS, 2011, p.311)

Contudo, se essa aliança logrou sucesso foi porque se identificou na oposição às grandes oligarquias tradicionais. De resto, os interesses eram diversos, o que tornaria a coesão do novo Estado um desafio (FAUSTO, 1995).

É nesse quadro que deve ser entendida a política educacional do período. Já no referido discurso, a educação aparece como uma das medidas centrais do que Vargas chamou

de “programa de reconstrução nacional” (VARGAS, 2011, p.310). Ele estabelece como terceiro ponto de tal programa:

[...] a difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os estados. Para ambas as finalidades, justificar-se-ia a criação de um Ministério de Instrução e Saúde Pública, sem aumento de despesas. (VARGAS, 2011, p.310).

É com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro 1930, que a educação brasileira ganhava o seu primeiro grande impulso modernizador. Agora, o Estado teria a capacidade de elaborar políticas de alcance nacional (NUNES, 2010).

Porém, apesar de a orientação da educação no primeiro governo Vargas ter inovado por sua gestão centralista, ela não deixou de refletir a instabilidade que tomou conta do Brasil naquela década. O conflito de interesses entre as classes se estendia até a disputa pelo controle de políticas-chave, como a educação. Provou-se que “realizar os ideais da revolução brasileira era desenvolver em busca deles uma dupla ação, a “ação política e a ação educativa”” (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p. 56) Assim, com o intuito de identificar as tendências seguidas pela política educacional de 1930 a 1937 e quais eram os objetivos que a orientava, optou-se por analisar separadamente três documentos que bem ilustram os interesses relacionados a essa questão. São eles: a reforma Francisco Campos no ensino secundário, em 1931, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 e o Plano Nacional de Educação de 1937.

3.2.1 A Reforma Francisco Campos no Ensino Secundário

Após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, era necessário definir o modelo teórico que guiaria a gestão da educação do governo Vargas. Duas correntes se destacavam: a dos intelectuais identificados com o liberalismo político e a dos pensadores católicos. Os primeiros defendiam uma escola comprometida com a realidade social, instrumentalizando os alunos com conhecimentos práticos para lidar com os desafios impostos pelo processo de modernização do Brasil. Os segundos, por sua vez, entendiam a escola como instrumento de interiorização de valores tradicionais, bem alinhados com os ideais da Igreja Católica (FAUSTO, 1995).

Naqueles anos, quando ainda não se falava de subdesenvolvimento e dependência, e sim de atraso e civilização, acreditava-se que, pela educação, se formariam o caráter moral e a competência profissional dos cidadãos, e que isso determinaria o futuro da Nação. Os movimentos e a disputa pela educação e, sobretudo seu controle pelo Estado ou pela igreja, eram vividos como uma luta pela própria alma do país. Leigos

e católicos concordavam que, sem educação, essa alma não existiria. Ela precisava ser construída, tirando-se o país da barbárie, do atraso e da indigência moral (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p.19).

O decreto de número 19.890 de 18 de abril de 1931 aproxima a administração de Francisco Campos à corrente mais conservadora católica, uma vez que propunha a reforma do ensino secundário a partir da adoção de um viés enciclopédico do conhecimento, substituindo o ensino preparatório e parcelado que era vigente nos governos anteriores. Além disso, o ensino religioso, abolido em 1891, volta a fazer parte do currículo nacional (DALLABRIDA, 2009). Em carta endereçada ao presidente Vargas, o ministro afirma:

[...] se aprovado [o decreto] por V. Excia. determinará a mobilização de toda a Igreja Católica ao lado do governo, empenhando as forças católicas, de modo manifesto e declarado, toda a sua valiosa e incomparável influência no sentido de apoiar o governo, pondo a serviço deste um movimento de opinião de caráter absolutamente nacional. Terá V. Excia. praticado talvez o ato de maior alcance político do seu governo, sem contar com os benefícios de sua aplicação decorrerão para a educação da juventude brasileira [...]. Pode estar certo que a Igreja Católica saberá agradecer a V. Excia. esse ato, que não representa para ninguém limitação à liberdade, antes uma importante garantia à liberdade de consciência e de crenças religiosas (CAMPOS, 1931⁸ apud SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p.62-63).

Ademais, os anos escolares foram ampliados de cinco para sete, divididos entre o Ensino Fundamental (cinco anos) e o Ensino Complementar (dois anos). O currículo foi organizado em séries, sendo as séries do primeiro ciclo destinadas a conhecimentos teóricos e cultura geral e as séries do segundo ciclo destinadas a conhecimentos propedêuticos no campo jurídico, científico (farmácia, odontologia e medicina) e matemático (engenharia e arquitetura). Além disso, inovou-se ao estabelecer uma prova de admissão à entrada de novos alunos e ao exigir frequência obrigatória. Esse conjunto de políticas evidencia a prioridade dada à formação de elites, uma vez que o cumprimento de tais exigências, bem como a duração do ensino, tornava esse modelo inviável a uma grande parte da população que não poderia dedicar-se exclusivamente aos estudos. Para essa parcela, a escola técnica ainda continuava sendo o destino mais certo. (DALLABRIDA, 2009).

Também, pela primeira vez, apostou-se no centralismo das políticas de educação. Os currículos, bem como os sistemas de avaliação, passaram a ser definidos por instâncias subordinadas ao ministério. A criação de um sistema de fiscalização de instituições de ensino, a cada três anos, também contribuiu para que a expansão da educação não fugisse do controle central (DALLABRIDA, 2009).

⁸ Carta de Francisco Campos a Vargas, 18 de abril de 1931. Arquivo Getúlio Vargas, GV 31.04.18/1.

Sobre o viés ideológico da reforma, é interessante analisar os dizeres de Francisco Campos, na Exposição de Motivos enviada ao presidente Vargas no momento de aprovação do referido decreto. Segundo ele, sobre o ensino escolar:

A sua finalidade exclusiva não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. Muito de propósito atribuo ao ensino secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao invés de mobiliar o espírito de noções e de conceitos [...]. (CAMPOS⁹, 1933, p.6 apud DALLABRIDA, 2009, p.189).

Ou seja, havia a consciência de se utilizar das políticas educacionais para formar cidadãos alinhados à “atividade nacional”, não apenas do ponto de vista da mão de obra, mas também no que diz respeito ao “sistema de hábitos” (DALLABRIDA, 2009).

Entretanto, os primeiros anos do governo provisório foram instáveis e refletiram a concorrência de interesses entre a base aliada da revolução de 1930.

[...] o problema fundamental passa a ser o manter-se no poder. A sobrevivência nacional, a organização política dos estados, a insatisfação das massas, o pavor dos comunistas e prestistas e a necessidade de satisfazer os amigos são citados [...] como problemas decorrentes do fundamental. (RIBEIRO, 1988, p.94).

A Igreja Católica, que ainda possuía uma grande capacidade de mobilização frente à população, conservava laços importantes com a classe política. Ao mesmo tempo, os liberais pressionavam por mudanças.

A influência dessa instituição na educação, frente aos intelectuais liberais, apenas reproduzia o jogo de interesses ao qual a sobrevivência do novo governo estava submetida. Intervir no sistema de educação nacional era perpetuar o modelo de sociedade que se desejava.

[o] estabelecimento de um pacto com a Igreja, parecia ter tido permanência e repercussões muito mais profundas. A igreja Católica deveria oferecer ao novo regime uma ideologia que lhe desse substância e conteúdo moral, sem os quais, intuía Campos, ele não conseguiria se consolidar. Não importa, aqui, a convicção religiosa pessoal de Campos, mas o papel político instrumental que lhe percebia a Igreja em seu projeto político. (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p. 61).

O resultado foi que o sistema de atitudes e comportamentos criado pela reforma Francisco Campos, apesar de contribuir para a unidade nacional do ensino, foi moldado mais

⁹ CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Organização do Ensino Secundário** Porto Alegre: Livraria Globo, 1933. p. 5-10.

pela ideologia clássica da Igreja, com a sua devida moral conservadora, do que pela ideologia alinhada a um Estado burguês como se pretendia o Estado varguista, qual seja o nacionalismo (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000).

3.2.2 O Manifesto dos Pioneiros da Educação

A orientação do primeiro ano do governo provisório de Getúlio Vargas não agradou a todos os setores que haviam apoiado a Revolução de 30. A aproximação da Igreja Católica, símbolo de tudo o que não era moderno, causou desconfiança por parte dos intelectuais liberais ligados à educação. Essa divergência resultou na IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, cujo tema foi tema “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, foi o produto acabado desse debate (RIBEIRO, 1988).

Embora não se constitua como uma política de governo, o Manifesto se torna importante objeto de análise por retratar a disputa entre diferentes classes pelo controle do processo de reordenação do Estado via educação. Ele foi escrito pelo mineiro Fernando Azevedo e assinado por 26 personalidades, dentre as quais Anísio Teixeira era o expoente maior. Precedido pelo Movimento da Escola Nova, Criado nos anos 1920, a principal bandeira do documento era a escola pública, laica, universal e gratuita, sempre advogando em prol de um programa nacional mais amplo no que concerne à educação (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000).

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (AZEVEDO, 1932, p.1)

Embora o princípio centralista da gestão da educação nacional também fosse defendido pelo Manifesto, havia uma diferença substancial entre o que era entendido como homogeneização e unificação da educação. Todos deveriam ter acesso à mesma educação, mas ela deveria ser organizada de modo a adaptar-se às diferentes realidades e às diferentes capacidades: “ela criaria assim uma igualdade básica de oportunidades, a partir da qual floresceram as diferenças baseadas nas qualidades pessoais de cada um” (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p.70). Acreditava-se que cabia ao setor público a administração da educação, de modo a garantir uma instrução livre de qualquer imposição orientadora privada

ou de interesses políticos¹⁰. Os liberais intelectuais escolanovistas entendiam o Estado apenas como o gestor das políticas públicas, portanto caberia a ele garantir as condições para a realização das aspirações individuais. Ao indivíduo caberia escolher suas próprias ideologias. (RIBEIRO, 1988)

Sua grande função [da Escola Nova] era, em última análise, formar o cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se, sem a tutela de corporações de ofício ou organizações sectárias de qualquer tipo, ao grande Estado Nacional que o Brasil estava se formando. (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p.70)

O Manifesto dos Pioneiros procurava igualmente responder aos desafios de uma sociedade moderna que começava a dar os primeiros passos rumo à industrialização do país. A ação educativa deveria incorporar ensinamentos práticos que contribuíssem para a inserção dos indivíduos naquele modelo social. O caráter enciclopédico da educação secundária seria substituído por uma base geral comum e por conhecimentos especializados de acordo com as aptidões dos alunos, fossem elas intelectuais ou manuais. A escola, em tempo integral, deveria ser flexível e ter “nítida finalidade social, como escola para o povo, não preposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos” (AZEVEDO¹¹, 1932, p. 88-90 apud RIBEIRO, 1988 p.98).

A cotutela também era uma inovação da Escola Nova frente à educação religiosa, visto que pretendia que o ensino de meninos e meninas fosse o mesmo e se organizasse em turmas mistas. Por meio do debate sobre as práticas educativas, a sociedade de costumes era duramente criticada, sendo considerada um entrave crucial para a modernização do Brasil e para a criação de cidadãos plenos. As novas diretrizes pedagógicas e sociais seriam o caminho para a civilização urbano-industrial (RIBEIRO, 1988).

Toda a organização escolar presente no Manifesto dialogava com a percepção de que a educação deveria ser pautada pela ciência, que seria o elo unificador entre o conhecimento e o progresso, rompendo com qualquer barreira social ou econômica que pudesse excluir o indivíduo do processo educativo.

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e

¹⁰ Entretanto, não se defendia o monopólio estatal da educação. Instituições de ensino privadas fariam parte da organização educacional, desde que estivessem de acordo com os parâmetros definidos pelos Estado e fossem submetidas a regular fiscalização (RIBEIRO, 1988).

¹¹ AZEVEDO, Fernando et al. O manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura (AZEVEDO, 1932, p.1).

De caráter liberal, o projeto nacional de educação proposto pelo documento deveria garantir a igualdade de oportunidades e não produzir igualdade de formações. Haveria uma “hierarquia de capacidades” correspondente à função do indivíduo na sociedade de acordo com as suas aptidões. A liberdade de escolhas dos indivíduos, respeitando as suas diferentes capacidades, seria o objetivo final, o qual, uma vez conquistado, contribuiria para o desenvolvimento do espírito de cooperação social.

“Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social [...] (AZEVEDO, 1932, p.4).

Percebe-se que, a Escola Nova, tendo sido influenciada pelo movimento europeu e estadunidense, pretendia adaptar o indivíduo ao modelo burguês de sociedade. Contudo, o Brasil dos anos 30 não respondia a esse ideal. Mais uma vez, a reflexão acerca do futuro do país não passava de um transplante cultural que não encontrava ressonância na realidade que se apresentava.

Ao proporem um novo tipo de homem para a sociedade capitalista e defenderem princípios ditos democráticos e, portanto, o direito de todos se desenvolverem segundo o modelo proposto de ser humano, esquecem o fato fundamental desta sociedade que é o de estar ainda dividida [...] entre dominantes e dominados (RIBEIRO, 1988, p.112).

Portanto, se o Manifesto respondia aos desafios modernos de uma sociedade que pouco a pouco se industrializava, a educação por ele defendida parecia não contemplar os obstáculos referentes à construção da nação brasileira (RIBEIRO, 1988).

Apesar de não pensar a educação como necessariamente aplicada a construção de um Estado Nacional brasileiro, os bastidores do movimento escolanovista não deixaram de retratar a realidade que existia no Brasil naquele período. A constatação de que não havia, no

Brasil, uma cultura própria estava presente no documento. São citadas expressões como “espírito comum”, “estado de ânimo nacional” e “problemas brasileiros”. Não obstante, a referência que os intelectuais escolanovistas fazem à “consciência nacional” diz respeito à consciência compartilhada sobre o destino do país a partir do desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. Não há uma construção mais complexa sobre a necessidade de construção de um sentimento nacional que garantisse à coesão do país. Em muito isso se explica devido à concepção liberal de educação defendida por esse grupo (AZEVEDO, 1932).

O próprio espírito que o informa de uma nova política educacional, com sentido unitário e de bases científicas [...] tornará esse plano suspeito aos olhos dos que, sob o pretexto e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educação [...] à margem das correntes renovadoras de seu tempo. De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de maneira científica, e se a ciência não tem pátria, nem varia, nos seus princípios, com os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda a parte, uma "unidade fundamental", dentro da variedade de sistemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas ideias e aspirações que, sendo estruturalmente científicas e humanas, têm um caráter universal (AZEVEDO, 1932, p.15)

Em clara oposição à escola dita tradicional, sempre próxima da Igreja Católica, a Escola Nova sofria duras críticas de setores ligados ao modelo agrário-exportador. Essas tensões se traduziram em inúmeras denúncias do movimento pela Escola Nova, sendo identificado até como alinhado a princípios comunistas, o que, na época, o enfraqueceu. Porém, mesmo assim, as ideias presentes no Manifesto se propagaram e pautaram os debates educacionais daquele momento, influenciando em parte as políticas nacionais de educação do período posterior. (RIBEIRO, 1988).

3.2.3 O Plano Nacional de Educação de 1937

A concorrência de interesses e visões acerca da educação nacional no início dos anos 30 marcou o texto da Constituição de 1934, a qual encerrou o governo provisório e deu início ao governo constitucional de Getúlio Vargas, que duraria até novembro de 1937. Pela primeira vez, fora incluído um capítulo específico sobre educação¹².

O caráter liberal da educação, defendido pelo Manifesto dos Pioneiros, se misturava a demandas da Igreja Católica. Se a obrigatoriedade, a gratuidade e a orientação estatal da educação eram previstas constitucionalmente, termos como a “liberdade de ensino”, o “reconhecimento de estabelecimentos privados” e a “frequência facultativa” do ensino religioso geravam condições para a atuação ativa da Igreja na educação (BRASIL, 1934).

¹² Capítulo II “Da Educação e da Cultura”, do Título V “Da Família, da Educação e da Cultura” (BRASIL, 1934).

No entanto, o aspecto do texto a ser enfatizado por esse trabalho refere-se ao centralismo adotado pelo governo na gestão educacional. O artigo 149 prevê que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcional a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes factores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

De maneira inédita no Brasil, a relação entre educação e “espírito brasileiro” e “consciência da solidariedade humana” aparece em um texto oficial. A difusão dessa moral seria assegurada pela criação de um plano nacional de educação (estabelecido no artigo 150) a ser formulado pelo Conselho Nacional de Educação e aprovado pelo poder Legislativo (BRASIL, 1934)¹³.

Na base desse projeto estava o novo ministro da educação e saúde pública Gustavo Capanema, político mineiro empossado em 1934 e figura relevante na construção do texto constitucional. Seguindo a herança de Francisco Campos, ele manteve aberta a janela de diálogo com nomes da Igreja Católica. Exemplo disso é a carta por ele recebida, em 1935, do líder católico Amoroso Lima:

[...] os católicos, meu Caro Capanema, não querem do governo nem privilégios, nem subvenções, nem postos de responsabilidade política. Não temos a ambição do poder, nem é por meio da política que esperamos desenvolver nossos trabalhos. Estamos, portanto, perfeitamente à vontade para colaborar com o Estado em tudo que interesse ao bem comum na nacionalidade. Esse interesse coletivo, que tanto preocupa o Estado como à Igreja, nós queremos alcançar por meios diversos, se bem que não antagônicos (...). (LIMA¹⁴, 1935 apud SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p.191).

Ao mesmo tempo, com a crescente urbanização e industrialização do Brasil e devido à influência de ideias e processos históricos estrangeiros, os preceitos liberais do Manifesto ganhavam força entre setores médios da população. O confronto continuava. Como diria Francisco Campos em 1935: “chegamos a um estado em que no campo da educação é que as ideias trabalham pelo poder. A política de hoje é a política da educação. Nela, no seu campo de luta, é que se decidirão os destinos humanos” (CAMPOS¹⁵, 1935 apud SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p.193). Mais do que uma necessidade, o Plano Nacional de

¹³ O Conselho Nacional de Educação (CNE) havia sido criado pelo decreto 19.850 em 11 de abril de 1931. Caberia a esse órgão criar as diretrizes de toda a educação nacional e gerir os recursos financeiros. No entanto, a ideia de construção do Plano Nacional de Educação, embora já fosse debatida antes de 1934, só é materializada a partir da Constituição de 34 (CURY, 2015).

¹⁴ Carta de Alceu Amoroso de Lima a Gustavo Capanema, em 16 de junho de 1935. GC/Lima, A-A, doc.13, série b.

¹⁵ CAMPOS, Francisco. Discurso de posse de secretário de Educação e Cultura do DF, Boletim de Educação Pública, ano V, julho-dezembro, 1935.

Educação tornou-se um desafio. Construir uma política de centralização da educação passava por definir o eixo ideológico que seria adotado pelo Estado.

O Conselho Nacional de Educação, nomeado pelo poder executivo, recebe posse em fevereiro de 1937. Para dar início aos trabalhos, Capanema elaborara um longo questionário a ser destinado “aos brasileiros, professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes, militares, políticos, profissionais das várias categorias a tantos quantos estejam convencidos de que a educação é o problema primeiro, essencial e básico da Nação” (BRASIL¹⁶, 1936 apud CURY, 2015, p.6). Ele era composto de 213 perguntas que giravam em torno da finalidade do ensino, seus princípios, organização, conteúdo, metodologia, burocracia, entre outros (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000).

Essa consulta pública era uma medida cautelosa frente às divergências no que se refere à gestão da educação brasileira. Assim, o Estado abstinha-se da responsabilidade de uma decisão unilateral e buscava, na própria controvérsia, a legitimação de suas futuras escolhas (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000).

O caráter público das discordâncias dava ao debate educacional uma dimensão política exacerbada, pelos efeitos que introduzia no jogo político das alianças que se faziam e desfaziam no conturbado processo de solidificação das posições adquiridas em 1930. (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p. 193).

Como resultado, inúmeros setores se mobilizaram, principalmente a Igreja, intelectuais representantes da Escola Nova e também setores do Exército. Por meio de falas públicas artigos publicados e documentos redigidos, esses diferentes setores expressavam suas concepções e demandas sobre as pautas tratadas no questionário (CURY, 2015).

A Igreja Católica, responsável pela maioria das escolas privadas do país, estava dividida. De um lado, a centralização exacerbada da educação era denunciada como uma ameaça à autonomia de ensino. A educação deveria voltar-se ao homem e não ser um instrumento do Estado. Por outro lado, havia setores religiosos que se mostravam favoráveis à intervenção do Estado na educação moral dos brasileiros, desde que o conteúdo ético estivesse alinhado aos princípios católicos (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000).

Os intelectuais liberais defensores da Escola Nova e do centralismo repudiavam o caráter uniformizador do Plano de Educação Nacional. “Para alguns, um plano como aquele

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. Plano Nacional de Educação. Questionário para um inquérito. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1936.

só teria sentido se fosse o caso de se estar pretendendo a construção de um tipo humano específico, estandardizado, a serviço do Estado”. (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p.197). A centralização não deveria ser confundida com a imposição de uma orientação ideológica e não deveria se pautar por princípios nacionais. Se assim o fosse, o Brasil estaria se afastando do ideal democrático liberal (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000).

Por fim, a grande novidade parece ser a consolidação do Exército nesse debate. Por meio de artigos publicados, fala-se de uma educação voltada à continuidade da nação. O centralismo era bem visto, uma vez que possibilitava moldar os hábitos da população. A educação moral, segundo esse setor, serviria para inculcar o senso de vida social, de devoção à coletividade e o comprometimento de servir, sobretudo, à pátria. “Aos poucos, os militares começam a se perceber [...] como “professores de brasilidade” e técnicos, por excelência, em educação nacionalista” (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p. 196).

Esse embate de visões se refletiu na criação do Plano Nacional de Educação. O Governo ainda não tinha se consolidado após o processo revolucionário de 30. Isso quer dizer que precisava do apoio de sua base aliada, bem representada por esses três setores da camada média. Não poderia assumir formalmente um desses lados, riscando o rompimento de sua coalizão. O resultado foi um documento por vezes ambíguo, conflitante e em nada consensual (CURY, 2015).

A primeira parte versava sobre as normas gerais da educação nacional e os aspectos subjetivos do ensino. A definição e os princípios gerais do sistema educativo estavam de acordo com a Constituição, definindo que o “espírito brasileiro” deveria ser formado através do ensino das tradições cristãs e da história do Brasil. Já a “solidariedade humana” deveria ser estimulada por meio do cultivo da fraternidade entre todas as pessoas e classes, unidas em torno do ponto comum da nacionalidade. A liberdade de cátedra ficou assegurada e o ensino religioso tornou-se facultativo, havendo a possibilidade de acordos entre autoridades de ensino e autoridades religiosas no que concerne a regulamentação dessa prática (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000).

A segunda parte do Plano tratava sobre a organização dos institutos educativos. Ele seria constituído de etapas pré-primárias, a cargo da família e das escolas privadas, podendo o poder público contribuir se necessário. O ensino primário, por sua vez, seria de responsabilidade dos estados, cabendo ao governo federal apenas a fiscalização das instituições regionais. O nível secundário passava à administração estatal e era seguido por um ensino especializado que preparasse o aluno para o exercício profissional. O restante do

documento era dedicado a disposições gerais, questões financeiras e burocráticas (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000).

Percebe-se que, em linhas gerais, o Plano Nacional de Educação tentava conciliar os diferentes interesses de classe que estavam por trás da disputa pela ideologia orientadora da reforma no ensino. O centralismo se mantinha, mas era atenuado pela participação ativa dos estados e das escolas privadas na educação infantil. Ele se manifestava principalmente no âmbito da regulamentação e supervisão das instituições escolares. O ensino enciclopédico, por sua vez, era equilibrado pelo caráter liberal das práticas profissionalizantes das séries finais. O direito ao ensino religioso era assegurado, embora facultativo, influenciando da formação moral dos alunos (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000).

Entretanto, a originalidade do Plano consiste no estabelecimento de medidas formais para o fortalecimento do sentimento nacionalista nas novas gerações. A educação moral e cívica deveria ser ministrada obrigatoriamente em todos os níveis de ensino, ficando, na educação secundária, a cargo dos professores de História do Brasil. Além disso, exigiu-se que todos os diretores de escolas fossem brasileiros, bem como metade do corpo docente. A influência do Exército no debate sobre a educação nacional provou-se determinante (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000).

Em maio de 1937 a proposta final do Plano Nacional de Educação é aprovada pelo presidente Getúlio Vargas e encaminhada ao Congresso Nacional. A aprovação, nesta instância, deveria ser dada em globo, ou seja, deveria passar o texto integral. Essa exigência demonstra a instabilidade do governo frente ao choque de interesses de sua base aliada. Com essa medida, tentava-se evitar conflitos decorrentes de uma possível fragmentação do texto ou aprovação parcial de cláusulas específicas que interessassem a segmentos determinados (CURY, 2015).

Inicialmente, o Congresso se opôs a votação nesses termos, pois ela não assegurava o direito dos parlamentares de entrar no mérito dos aspectos específicos do texto. Além disso, considerou-se que a proposta ignorava as particularidades regionais e era utópica, uma vez que queria resolver questões de ordem social, econômica e política via educação, desconsiderando uma série de outros fatores, como o mercado de trabalho, a produção e mesmo as limitações da autoridade do Estado. Assim, foi encaminhada ao ministro Capanema uma moção de reescritura do documento. Entretanto, em novembro de 1937 o Congresso foi fechado e o processo interrompido. Era o fim do período constitucional e o início do Estado Novo (CURY, 2015).

3.3. Interesses de Classe, Ideologias e Educação em Vargas: a síntese.

Após analisarmos em linhas gerais a evolução da educação no Brasil, centrando-se no primeiro governo Vargas, fica evidente a relação íntima entre essa esfera e os interesses de classe. As diferentes ideologias que concorriam entre si no período eram a representação desses interesses na disputa pela orientação da moral coletiva.

É difícil, e o era muito naqueles tempos, perceber a carga ideológica da noção de que a educação deveria ser um instrumento para a construção da nacionalidade brasileira até que consideremos o fato de que o Brasil é, em grande parte, um país de imigrantes. Nunca houve, por parte das diversas correntes políticas de alguma significação na história brasileira, quem defendesse para o país a constituição de uma sociedade culturalmente pluralista, que desse a cada nacionalidade aqui aportada e aos próprios habitantes primitivos do país as condições de manter e desenvolver sua própria identidade étnica e cultural. (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p 91).

A pluralidade étnica do Brasil, originalmente país de índios, africanos e europeus, parecia ser um obstáculo à comunhão cultural. O fato de não se ter cultivado uma cultura brasileira orgânica, afirmada naquilo que o Brasil tinha de genuíno, ou seja, sua diversidade, contribuiu para a inexistência de uma nação forte. O transplante cultural, forma de dominação típica do período colonial, se estendeu durante todo o período em que a classe proprietária, herdeira da colônia, foi dominante. Assim, assegurar a coesão social do Brasil era muito difícil, uma vez que é necessário um elemento unificador forte o bastante para suplantar as contradições e os conflitos existentes em uma sociedade de classes. (SODRÉ, 1978).

Pela tradição ocidental, o nacionalismo constituiria esse elo social entre a população e o Estado Moderno Industrial. Seria por meio dele que se tornaria possível

[conjuguar] interesses de classe, reduzindo-os a um denominador comum mínimo, para a luta em defesa do que é nacional em nós. é o imperativo de superar a contradição entre a burguesia nacional e a classe trabalhadora que adota o Nacionalismo como expressão oportuna de uma política. E a compreensão de que só passando para segundo plano, sem negá-la ou obscurecê-la, a contradição entre a classe que fornece o trabalho [...] e a classe que necessita realizar-se pela capitalização [...], poderemos subsistir como nação [...]. (SODRÉ, 1978, p.181).

Entretanto, originalmente ele representa uma ideologia vinculada a uma classe específica, a burguesia, que, no Brasil de 1930, não se constituía em uma camada homogênea e nem dominante (SODRÉ, 1978).

Esse aspecto fica evidente quando em 1930 procura-se romper com a estrutura arcaica colonial que ainda moldava o Estado brasileiro. Opondo-se ao domínio das oligarquias tradicionais e sem uma nova classe dominante consolidada que a substituísse, a Revolução só foi possível graças a uma aliança entre oligarquias dissidentes e setores diversos da classe

média. O protagonismo político de novas classes, a reestruturação do aparelho estatal e a industrialização crescente do Brasil requeriam um Estado forte que apenas seria viável se houvesse uma base popular estável. O problema da unidade mais uma vez se apresentava.

Como vimos, é nesse momento que a natureza conflitante das classes que apoiaram a Revolução começa a entrar em conflito. O rompimento com o velho Estado oligarca era o ponto comum, mas, se para, além disso, os interesses desses segmentos eram diferentes e, por vezes, divergentes, como reestruturar o Estado de modo que contemplasse a todos? A falta de unidade era uma ameaça à sobrevivência do projeto revolucionário (RIBEIRO, 1988).

Essa competição pelo controle do Estado se materializou na disputa pelo elemento unificador da sociedade, visto que ele seria a base sobre a qual esse Estado se consolidaria. A educação constitui-se no campo de batalha, pois ela era tradicionalmente o instrumento mais eficaz na difusão de valores: “todos concordavam, contudo, que optar por esta ou aquela forma de organização, controle ou orientação pedagógica significaria levar a sociedade para rumos totalmente distintos, de salvação ou tragédia nacional” (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p 65).

Assim, o catolicismo, o liberalismo e o nacionalismo concorriam entre si. O primeiro representava a manutenção da influência da Igreja na sociedade. O segundo, vindo do exterior, dialogava com o ideal de modernidade industrial e sociedade democrática. Por fim, o terceiro, identificado em sua origem com a burguesia, aqui representava um valor defendido por setores das Forças Armadas.

A inexistência de uma classe dominante homogênea e os diferentes interesses entre as camadas médias resultou em um Estado instável, que tentava conciliar as demandas de sua base. O resultado se expressou, no domínio educacional, em uma escola que “(...) lembrava mais o herói sem nenhum caráter de Mario de Andrade em sua obra *Macunaíma*, de 1928. Era macunaímica: heterogênea, ambígua, conflitante, desenraizada, descontínua, em constante busca de sua identidade.” (NUNES, 2010, p. 393).

Seria apenas com a centralização do poder sob o regime autoritário do Estado Novo, a partir de novembro de 1937, que a educação nacional assumiria uma orientação bem definida. O regime ditatorial centrou o poder no Executivo e diminuiu a vulnerabilidade do Estado frente à concorrência de classes. A aproximação entre o presidente Vargas e o Exército conferiu lugar de destaque à moral nacionalista (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a por em perspectiva a construção do Estado Nacional, entendendo que esse esforço é fundamental para pensar o futuro das Relações Internacionais. Especificamente, ele buscou investigar se a gestão da educação no primeiro governo Vargas teria sido pautada por um projeto de construção do Estado Nacional brasileiro. A hipótese inicial era que sim, a educação do período apontava para a formação do Estado Nacional brasileiro, uma vez que Revolução de 1930 e os governos inaugurados por ela – o governo provisório de 1930-34 e o governo constitucional de 1934-37- tinham em si a promessa do rompimento com as estruturas arcaicas do velho Estado brasileiro, que ainda era patrimonial, autoritário e controlado por grupos seletos provenientes de oligarquias tradicionais coloniais. A racionalização do aparelho estatal, justamente com o impulso industrializante, fazia parte da estratégia modernizante do presidente Getúlio Vargas e pareciam dialogar com o modelo de Estado Nacional nascido na Europa dos séculos XVIII e XIX. A consolidação desse projeto dependeria do nacionalismo como elemento de unificação social.

No primeiro capítulo recorreu-se a um apanhado histórico sobre a formação do Estado Nacional, o qual nasceu para responder a demandas econômicas e aos desafios sociais impostos pelo processo de industrialização do Estado Moderno e pela transição do poder político da aristocracia para a burguesia. A partir do desenvolvimento e da análise das condições históricas de formação, adotou-se para esse trabalho a conceituação presente no Dicionário de Política, ou seja, Estado Nacional como a expressão institucional do poder político centralizado assentado sobre um território bem definido por fronteiras e representante de um grupo de pessoas que compartilham uma identidade comum (ROSSOLILLO, 1998).

Em seguida, o foco recaiu sobre o nacionalismo, pilar de sustentação dessa identidade comum. Viu-se que muito antes de um fenômeno espontâneo que guardou correspondências com as identificações originais de alguns povos, ele foi a ideologia adotada por pelo Estado Nacional visando a coesão social necessária a sua sobrevivência

Esse arcabouço teórico é indispensável para localizar o Estado Nacional no tempo e no espaço, entendendo-o como um modelo histórico atrelado a um conjunto de condições e de processos específicos da realidade europeia. A sua disseminação por toda a civilização ocidental é resultado, em grande parte, de uma relação de força que tem no transplante de culturas, instituições e modos de vida um instrumento de dominação. Sendo assim, em relação ao caso brasileiro, não se nega o papel determinante da comparação ao modelo original, mas,

evita-se fazer dessa comparação o nosso caminho certo, o nosso destino único. Como assegurado por Eric Hobsbawm,

Fora da Europa é difícil falar de Nacionalismo. As muitas repúblicas latino-americanas que substituem os velhos impérios espanhol e português [...], com suas fronteiras frequentemente refletindo pouco mais do que a distribuição das propriedades dos nobres que tinham apoiado essa ou aquela rebelião local, começaram a adquirir interesses estáveis e aspirações territoriais, [...] [mas] seria anacrônico nesse período falarmos de algo mais que o embrião da “consciência nacional” latino americana (HOBSBAWM, 2016, p.228).

A educação, sobre a qual o foco da segunda seção teórica recai, também não pode ser entendida no vácuo, a partir de ideais subjetivos, uma vez que ela está imersa em uma constante disputa de interesses e é orientada a partir de realidades concretas. Na modernidade europeia, ela constituiu-se como a principal, embora não a única, ferramenta de difusão de uma moral determinada, alicerçada em ideais nacionalistas e comprometida com a manutenção do Estado Nacional. Ela logrou, via nacionalismo, transformar o Estado de uma classe, a burguesia, no Estado de cada um dos cidadãos, no Estado de todos.

A norma de arrogarem-se as classes dominantes o direito de apresentarem-se como povo e como nação está fundamentalmente ancorado na história. É que, até nossos tempos, todas as revoluções, isto é, todos os grandes movimentos que alteraram a situação das classes sociais umas em relação às outras, consistiram em derrocar o domínio de determinada classe, que cumprira a sua missão histórica, substituindo-a por outra que, vinha em ascensão. Eram revoluções que substituíam uma minoria por outra minoria, e esta outra assumia o poder, dominava o Estado e transformava as instituições, moldando-as aos seus interesses; era o grupo que [...] exercia o domínio, tendo sido chamado ao domínio pelas condições do desenvolvimento econômico [...] [que] moldava a vida social de forma conveniente, definindo como sagrados os seus interesses, fixados como se fossem da totalidade, protegendo-os pela lei e com a força, e tentando protegê-los ainda pelo costume (SODRÉ, 1978, p.194).

Tendo assumido, portanto, que a análise de processos históricos não deve ser normativa, mas sim comprometida com as diferentes conjunturas que se apresentam, intentou-se, no início do segundo capítulo, perceber qual era o papel desempenhado pela educação ao longo da história brasileira. O descaso em relação à formação de políticas públicas nacionais de educação, mesmo após a Independência, apenas ilustrava o desejo de manutenção do *status quo* por pequenos grupos dominantes. A Revolução de 1930, que se propunha modernizar o Estado brasileiro parecia ser o marco de ruptura das antigas dinâmicas também no âmbito educacional.

A partir da contextualização do primeiro governo Vargas e do exame de três documentos que refletiam o debate educacional da época – a Reforma Francisco Campos, o Manifesto dos Pioneiros e o Plano Nacional de Educação – conclui-se que nos primeiros sete

anos da administração varguista a educação não respondeu a um projeto maior de construção do Estado Nacional brasileiro, embora esse projeto transparecesse nas intenções do então presidente. Assim, a hipótese original foi negada.

A inexistência de uma classe forte e homogênea que substituísse a elite oligarca tradicional requereu um complexo sistema de alianças entre oligarquias dissidentes, a Igreja Católica e setores diversos da camada média (tenentes, profissionais liberais, intelectuais, industriais) a fim de realizar a Revolução de 1930. Se inicialmente bem sucedida, essa coalizão tornou-se fator de instabilidade para o Estado, pois não representava interesses comuns que convergissem em um mesmo projeto nacional.

A análise do contexto histórico e das fontes primárias indicou que a educação do período respondeu ao conflito de interesses entre essas classes. Por trás da concorrência entre ideologias estava a disputa pelo controle daquele Estado pós-1930 que se pretendia novo. Para não perder sua base de apoio, o poder executivo, liderado por Vargas, atua no sentido de acomodar essas divergências. A educação se transforma num campo de batalha político e num recurso de poder, uma vez que a gestação do futuro depende dela. O resultado são políticas educacionais ambíguas, as quais ora apontam para o novo, ora reproduzem o passado, como foi possível apreender dos documentos selecionados.

Entretanto, embora o primeiro governo Vargas tenha ficado, em alguma medida, refém de sua base aliada e que, por isso, grande parte dos impulsos modernizantes tenham sido refreados, as políticas de centralização da educação ganharam força. Se a Revolução de 1930 não logrou a construção do Estado Nacional brasileiro, ela contribuiu para o reordenamento de forças no seio desse Estado.

[...] a nova escola pode ser lida na sua dupla condição, tanto no sentido de antecipar a revolução como no de reinventá-la. A institucionalização do moderno carregou a representação de uma revolução total que não ocorreu, mas que trouxe, como desdobramento, representações de cisão, de renovação, de aceleração do tempo. Afinal, o movimento de 1930 contribuiu para que o conceito de revolução deixasse de se referir a uma realidade abstrata, distante, e se relacionasse a uma experiência concreta e próxima. (NUNES, 2010, p.390)

Portanto, o nacionalismo, apesar de começar a ganhar mais espaço do debate político e educacional, não foi o grande princípio orientador da educação nesse período. Assim, a sociedade brasileira ainda carecia de um elemento unificador que possibilitasse a identificação com um Estado Nacional. Diferentemente do caso europeu, no qual o Estado Nacional forjou o nacionalismo como conciliador de classes, no Brasil, havia-se a necessidade do nacionalismo para então criar-se o Estado Nacional. Isso era devido à falta de uma classe forte a quem interessasse à modernização e à ausência de um interesse nacional que unisse classes

antagônicas em torno de um futuro compartilhado. Até aquele momento, o sistema social de integração, herança colonial, ainda era predominante sobre o nacional.

Realizar-se nacionalmente, para um país de passado colonial, com estrutura econômica subordinada a interesses externos, corresponde a uma tarefa em alguns pontos idêntica a que os países europeus realizaram, no alvorecer da Idade Moderna, com a derrota dos remanescentes feudais e o avanço do capitalismo. O que, para eles, eram relações feudais antepondo-se ao desenvolvimento, é, para nós, tudo o que reflete o passado colonial. (SODRÉ, p.180, 1978).

Tanto no caso europeu, quanto no caso brasileiro aqui estudado, a educação foi manejada com interesses políticos e, em ambas as situações, pelo alto. Quer dizer, as políticas educacionais escondiam o projeto de país de uma minoria da população dotada de poder econômico e influência política. Se a educação no Estado Nacional assumiu tendências modernizantes e encarnou ideais da democracia burguesa, foi porque assim interessava. Aqui, ela manteve seu teor conservador, que advogava por interesses relacionados ao nosso passado colonial, ao mesmo tempo em que ganhou contornos mais ou menos progressistas, que contemplavam novos setores no poder. Em ambos os casos, a educação não representou um projeto popular. Ela não correspondeu às demandas da porção da população a que se destina.

Além disso, a falta de coesão existente no Brasil, cuja desigualdade social, que se mantém até hoje, é a herança mais marcante do período colonial e da escravidão, impossibilita a construção de um projeto nacional efetivamente popular. No primeiro governo Vargas o incremento do nacionalismo como elemento unificador da sociedade falhara. Com a ditadura do Estado Novo, o governo valeu-se do autoritarismo para difundi-lo como nunca antes. Entretanto, até hoje ele não foi bem-sucedido em superar as contradições de classe. A atualidade e importância dessa situação a torna um tema extremamente relevante de pesquisas científicas futuras.

Caio Prado Júnior, um dos principais intérpretes do Brasil, disse, nos anos 1960, que a construção de uma comunidade nacional é um processo demorado que ainda não se completou. Contudo, como dito anteriormente, o Estado Nacional não deve ser pensado como um modelo histórico. O modelo que conhecemos, longe de um ideal, nada mais é do que o resultado concreto de processos que tiveram lugar em outros países. Se cabe questionar esse modelo e pensar em coesão social e solidariedade humana para além do nacionalismo, não é escopo desse trabalho. De qualquer forma, a educação se manterá como ferramenta importante, uma vez que ela liga gerações por meio dos conhecimentos passados e gera as sociedades do futuro através dos valores transmitidos. Como dito pelo pai da sociologia brasileira, Florestan Fernandes: “Não ha duvida de que a educação modela o homem. Mas é

este que determina, socialmente, a extensão das funções construtivas da educação em sua vida.”. (FERNANDES, 1977, p.420; PRADO JÚNIOR, 2000).

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. **Nação e Consciência Nacional**. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- AZEVEDO, Fernando et al. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade**: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BORIS, Fausto. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 18 out. 2016.
- BROOKOVER, Wilbur B. A Educação como Processo de Controle Social: Função Conservadora e Função Inovadora. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Org.). **Educação e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977. Cap.5. p.80-87.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 1936/1937. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p.396-424, jan/dez 2015. Semestral.
- DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p.185-191, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- DURKHEIM, Émile. **Da Divisão Social do Trabalho**. São Paulo: Nova Cultura, 1978.
- _____. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- _____. **Sociologia, Educação e Moral**. Porto: RES Editora, 1984.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1976, v. II.
- FERNANDES, Florestan. O dilema educacional brasileiro. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Org.). **Educação e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977. Cap. 6, p.414-445.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v.II.

_____ **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HOBSBAWM, Eric J.. **A Era das Revoluções, 1789-1848.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____ **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MANNHEIM, Karl. A Educação como Técnica Social. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Org.). **Educação e Sociedade.** 8. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977. Cap. 6. p. 88-90.

NUNES, Clarice. (Des)Encantos da Modernidade Pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 371-398.

POLANYI, Karl. **A Grande Transformação: as origens da nossa época.** Rio de Janeiro: Compus, 2000.

PRADO JR., Caio. **A Revolução Brasileira.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa. **História da Educação no Brasil: a organização escolar.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

ROSSOLILLO, Francesco. Verbetes: Nação. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Org.). **Dicionário de Política.** 11. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998. p. 795-799.

RODRIGUES, Alberto T. **Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

RUSSEL, Bertrand. **Educação e Sociedade.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

_____ **Perspectivas da Civilização Industrial.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

SARFATI, Gilberto. A teoria construtivista das relações internacionais. In: SARFATI, Gilberto. **Teoria das relações internacionais.** São Paulo: Saraiva, 2005. Cap. 22. p. 259-275.

SCHIERA, Pielangelo. Verbetes: Estado Moderno. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Org.). **Dicionário de Política.** 11. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998, p.425-431.

SCHWARTZMAN, Simon. **Os Desafios da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. 388 p. (Coleção Estudos Brasileiros; v. 81).

SODRÉ, N.W. **Introdução à Revolução Brasileira.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA., 1978.

THIRY-CHERQUES, H.R. Max Weber: o processo de racionalização e o desencantamento do trabalho nas organizações contemporâneas. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.43, n.4, 2009. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122009000400007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 10 nov. 2016.

TILLY, Charles. **As Revoluções Europeias**, 1492-1992. Lisboa: Editora Presença, 1996.

VARGAS, Getúlio. **Discurso de 1930**. In.: ARAUJO, M.C., Discursos, 1883-1954, Brasília: Edições Câmara, 2011.

WEBER, Max. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____ **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1974.

_____ **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora da UNB, 1999.