

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

**EDUCAÇÃO E UNIDADE NACIONAL NO ESTADO NOVO:
O PRIMEIRO CONGRESSO DE BRASILIDADE (1941)**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRJ)
como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação**

Orientadora: Professora Dr^a Libania Nacif Xavier

Mestrando: Luiz Felipe de Carvalho

Rio de Janeiro

2010

RESUMO

A dissertação se apresenta como resultado da pesquisa realizada com o objetivo de estabelecer uma relação entre os conceitos de raça / etnia, a formação da nacionalidade brasileira e suas influências sobre o campo educacional, tomando como referência sócio geográfica a cidade do Rio de Janeiro, então capital federal e que funcionava tal qual um laboratório social. O fio condutor para o desenvolvimento da dissertação foi o “Primeiro Congresso de Brasilidade”, realizado em 1941, na cidade do Rio de Janeiro e em todos os municípios brasileiros onde foi possível a organização de atividades de exaltação da pátria e do regime do Estado Novo brasileiro. Dividida em três capítulos, aborda os pontos onde a interseção entre os temas observados se apresenta no conjunto da sociedade brasileira, levando-se em conta o contexto social, econômico, político e cultural. O congresso funcionou como um evento paragovernamental, sendo o mesmo promovido por instituições de cunho cívico e de exaltação do governo e do presidente da República à época, Getúlio Vargas, como a Liga de Defesa Nacional. Na perspectiva da elaboração de um novo perfil étnico-racial brasileiro e da formação de um novo Estado-nação, calcados numa relação entre o governo e a população que tomava como referência um corporativismo estatal e um projeto de modernização conservadora do Brasil, visou-se à incorporação das massas laborais numa sociedade mais urbana e industrializada entendida, assim, como moderna. Procurou-se apresentar o papel cumprido pela escola pública nessa conjuntura e como a mesma poderia contribuir através das reformas educacionais propostas, para a consolidação do novo Estado corporativo, da afirmação de uma política eugênica que definisse o novo “homem brasileiro”, assim como a contribuição e participação de alguns expoentes da intelectualidade nacional durante todo esse processo.

Palavras-chave: História da educação; Estado Novo; Nacionalismo; Brasilidade; Raça; Eugenia.

ABSTRACT

The dissertation is presented as a result of research conducted with the aim of establishing a relationship between the concepts of race / ethnicity, the formation of Brazilian nationality, and their influence on education, taking as reference sociogeographic the city of Rio de Janeiro, then capital federal and worked just like a social laboratory. The guiding principle for the development of the dissertation was the "First Congress of Brazilianness", held in 1941 in Rio de Janeiro and in all Brazilian municipalities, permitting the organization of activities of exaltation of the nation and the regime of the Estado Novo Brazil. Divided into three chapters, addresses the points where the intersection between the subjects observed is presented in all of Brazilian society, taking into account the social, economic, political and cultural. The conference served as an event paragonamental, the same being promoted by institutions of civic nature and exaltation of the government and the president at the time, Getúlio Vargas, as the League of National Defense. In preparation for the drafting of a new ethnic-racial profile of Brazil and the formation of a new nation-state, footwear a relationship between the government and the people who took as a reference state corporatism and a project of conservative modernization in Brazil, aimed to the incorporation of the laboring masses in a more urban and industrialized society understood as well as modern. Tried to show the role played by public schools at this juncture and how it could contribute through the educational reform proposals for the consolidation of the new corporate state, the affirmation of a eugenic policy that would define the new "Brazilian man," as well as contribution and participation of some representatives of the national intelligentsia throughout this process.

Keywords: History of Education, Estado Novo, Nationalism, Brazilianness, Race, Eugenia.

SUMÁRIO

Introdução – Página 1 a 17

Resumo / Abstract – Página 2 a 3

Sumário – Página 4

Apresentação – Página 5 a 6

Introdução – Página 7 a 17

Capítulo 1 – O Congresso de Brasilidade (1941): produção e divulgação de ideias para uma nova sociedade – Página 18 a 49

1.1 – Regulamento Geral – Página 19 a 26

1.2 – As unidades temáticas – Página 27 a 49

Capítulo 2 – A educação e a questão nacional no Estado Novo brasileiro – Página 50 a 90

2.1 – Os intelectuais e a questão nacional – Página 51 a 72

2.2 – O projeto de educação nacional e a implantação dos valores estadonovistas – Página 72 a 81

2.3 – A construção da unidade nacional em seus vários aspectos – Página 81 a 90

Capítulo 3 – A educação permeada pela raça - Página 91 a 120

3.1 – Raça, educação e saúde – Página 91 a 95

3.2 – A hora e a vez da eugenia – Página 95 a 99

3.3 – A descentralização das políticas públicas educacionais – Página 99 a 102

3.4 - Pesquisa e sistematização das políticas públicas em educação e saúde no Brasil – Página 102 a 106

3.5 – Influências da expansão e das reformas urbanas sobre a educação no Distrito Federal – Página 106 a 110

3.6 – Educação como instrumento de mobilidade social – Página 110 a 112

3.7 – Um novo perfil para os profissionais da educação – Página 112 a 120

Considerações Finais – Página 121 a 133

Fontes, depoimentos e referências bibliográficas - Página 134 a 139

APRESENTAÇÃO

O objeto que se pretende estudar nesse trabalho foi detectado, pela primeira vez, a partir do contato com um conjunto de fotografias encontradas em uma lata de lixo na Rua da Lapa, município do Rio de Janeiro (RJ).

Dentre elas encontrava-se um rico acervo de imagens que reportavam eventos ocorridos durante o Estado Novo brasileiro. Destacavam-se fotos organizadas numa relativa seqüência e que diziam respeito a um evento, para mim até então desconhecido - o “Congresso de Brasilidade”.

Esse congresso foi realizado em quatro edições, entre 1941 e 1944, tendo suas ações sido desenvolvidas em todos os pontos do território nacional, onde fosse possível a efetivação de atividades de cunho cívico, patriótico e de exaltação dos valores nacionais, assim como da própria figura do presidente da República.

A idealização do congresso partiu de entidades que tradicionalmente prestavam apoio ao Estado Novo brasileiro, a saber: a Liga de Defesa Nacional, o Centro Cívico Carioca e o Sindicato dos Educadores, provavelmente, esse último, uma representação sindical distinta das que hoje existem e que se colocam como representantes dos atuais profissionais da educação.

Com o advento da Segunda Guerra Mundial as três últimas versões do congresso acabaram por priorizar as discussões em torno da mesma, como atestam documentações localizadas no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Assim este trabalho centrar-se-á nas atividades promovidas por conta de sua primeira manifestação, em 1941.

Avançando nas pesquisas preliminares, pude perceber a preocupação dos responsáveis pelo congresso em garantir a divulgação e consolidação dos novos ideais estadonovistas. E, através da observação das imagens, ficou latente o destaque da instituição escolar como elemento importante nesse processo.

Fundamental foi, também, a localização do “Regulamento Geral do Congresso de Brasilidade”, fonte primária que me possibilitou ter acesso aos campos do conhecimento privilegiados durante as atividades congressuais.

Percebe-se, ao analisar as fontes, que o congresso dentro de seus eixos temáticos uma imbricação entre os temas raça, nação e educação. Sendo assim, este trabalho pretende

indagar sobre as destacadas relações entre os conceitos de racialidade e formação nacional, que se apresentaram durante o Estado Novo, e a utilização da escola como um dos instrumentos prioritários para a propagação dessas idéias.

Destarte, a questão de que pretendo dar conta diz respeito a como a educação utilizou-se e \ ou foi utilizada na construção do perfil do “homem ideal brasileiro”, no interior de uma conjuntura de modernização conservadora do Estado-nação no Brasil.

INTRODUÇÃO

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (Antonio Gramsci, Os intelectuais e a organização da cultura)

Desde o começo do século XX que a discussão das relações raciais e a definição de uma nacionalidade brasileira esteve presente nos estudos de nossa sociedade. Inicialmente estava colocado o problema da integração da população negra, recém liberta, à condição de “cidadãos”. Ao mesmo tempo as teorias racistas desenvolvidas na Europa, na segunda metade do século XIX, influenciaram sobremaneira muitos brasileiros que pensavam essa temática.

Dentre aqueles que mais se empenharam em discutir a questão das relações raciais em nosso país podemos destacar teóricos do porte de Silvio Romero, Gilberto Freyre, Alberto Torres, Oliveira Vianna, Nina Rodrigues... . Entretanto existiram diferenças entre a produção intelectual de cada um desses pensadores.

À guisa de exemplo, enquanto Gilberto Freyre teve sua obra apoiada na teoria da integração entre as raças, a conhecida “democracia racial”, Oliveira Vianna elaborou, inicialmente, todo um trabalho calcado em conceitos que sustentavam exatamente o oposto, onde aparecia uma certa apologia do arianismo de forma razoavelmente explícita.

A justificação da teoria racista na Europa, na transição do século XIX para o XX, funcionou como uma espécie de instrumento de ação dual que possibilitou, do ponto de vista interno, a defesa do projeto nacional das classes dominantes e, externamente, o desenvolvimento da prática imperialista das então potências do velho continente.

Todavia, no caso brasileiro um arcabouço teórico com esse perfil não poderia objetivar uma política de cunho imperialista clássica, mas restava-lhe a justificativa da dominação interna por parte da população branca e da condição social em que se encontravam os segmentos populacionais não-brancos (negros, indígenas e mestiços em geral). Assim

podemos argumentar que a divisão em classes sociais da população brasileira estava em boa parte justificada pelas “qualidades” que cada raça \ etnia apresentava.

Outro fato que também esteve presente nesse debate foi a imigração europeia, a partir do final do século XIX, e toda a argumentação que a estimulava. É possível identificar aspectos de caráter racista nessa questão, tais como as propostas de “branqueamento” da população brasileira.

Se por um lado essa foi uma tentativa de novo tipo para a organização do trabalho e da produção, por outro carregava no seu bojo um discurso de exclusão, onde o imigrante aparecia como um elemento mais qualificado e originário de uma formação social mais desenvolvida. Concluía-se daí que a contribuição do europeu, para além da “melhoria da raça”, passava pela reformulação das relações de trabalho, chegando à introdução de práticas e costumes cotidianos que deveriam elevar a sociedade brasileira, no seu conjunto, a uma condição de similaridade com outras consideradas mais evoluídas.

Toda essa situação gerou protestos e algumas reações, marcadas por uma visão nacionalista, contrárias à distinção existente entre as condições oferecidas aos trabalhadores brasileiros e àquelas ofertadas aos europeus. Mesmo porque a composição étnica da população brasileira demonstrava, claramente, a impossibilidade de elaboração de qualquer discurso ou conceito que apresentasse uma raça “branca”, brasileira e pura.

Como é possível perceber, toda essa discussão acerca da construção da identidade nacional, debate ainda hoje relativamente presente, processou-se a partir de parâmetros distintos daqueles que suscitaram a questão na Europa. Parece-me que a principal preocupação dos que pensavam a questão da brasilidade, em especial no período do Estado Novo brasileiro, era garantir a constituição de uma raça que não ficasse nada a dever, em qualidade, aos conceitos de superioridade étnico-racial estabelecidos pela intelectualidade estrangeira.

Para essa elite intelectual simpática aos ditames estadonovistas isso se constituiu num problema, pois essa raça teria que ser, necessariamente, a síntese das qualidades diversas das etnias formadoras da nação brasileira. Para melhor entendermos esse ponto de vista,

vejamos o que nos informa a respeito o professor e conferencista do *Primeiro Congresso de Brasilidade* João Roberto Moreira¹, ao discursar numa das sessões do mesmo ele afirmava:

(...) creio em possibilidades infinitas para o brasileiro que por si e sem recurso subiu aqueles píncaros, poucos, mas altíssimos, a que só atingem os grandes, os super-homens. Um “mestiço” como Machado de Assis ou um “caipira” como Euclides da Cunha, são o símbolo de tais promessas, porque subiram e construíram, sozinhos, pelo próprio esforço e talento sem a base das grandes Universidades com bibliotecas, gabinetes e laboratórios que facilitam e despertam vocações!

Indicando os caminhos a serem percorridos através desses diversos elementos formadores ou possíveis formadores de uma identidade nacional, Moreira também aponta para o que considerou um certo exagero cometido por determinados segmentos de nossa intelectualidade, pela forma excessiva de como lançam mão da contribuição cultural do elemento popular a saber, *“Não quero bater palmas ao extremismo daqueles que escrevem errado pelo prazer de o fazer, trazendo para língua escrita o palavrão do carregador boçal ou o calão insuportável do quitandeiro analfabeto”*.

Referia-se claramente aos modernistas de 1922 quando afirmou que alguns artistas plásticos insistiam em trazer tipos “negróides” e “borradores de tela”, para o seio da discussão de uma consciência formadora da identidade cultural brasileira. Esse conjunto de afirmações revela de forma objetiva qual era para esse educador, assim como para boa parte da intelectualidade nacional, a sua noção de brasilidade.

Os anos 1930 / 1940 se caracterizaram, em boa parte da Europa, pela discussão da eugenia e da constituição de uma raça pura e forte que encarnasse o ideal de “nação ideal”. Essa polêmica em torno da identidade nacional, através da construção de uma raça símbolo, também se fez presente no Brasil do “Estado Novo”. É esclarecedor o texto contido nas Atas de Conferências sobre Educação Física (1942), *A nova educação física deverá formar um homem típico, que tenha as seguintes características: talhe mais delgado que cheio, gracioso de musculatura flexível, de olhos claros, ágil (...), dócil, alegre, viril (...), sincero, honesto, puro de atos e pensamentos.*²

¹ João Roberto Moreira foi pedagogo e escritor, diretor do Instituto de Educação de Santa Catarina (1941-43), exerceu funções junto ao DASP (1944-46), INEP (1949-51). A convite de Anísio Teixeira chefiou a Campanha de Inquéritos e Levantamento do Ensino Médio e Elementar – CILEME (1954-55).

² XAVIER, Libânia Nacif – *O Brasil como laboratório – educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas* educacionais. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

Dentre uma série de iniciativas chanceladas pelo governo federal, no sentido de discutir e / ou divulgar valores e princípios estadonovistas, destacamos o “Congresso de Brasilidade” em sua primeira versão, de 1941, realizada no auge de uma conjuntura onde estavam em disputa os rumos da sociedade contemporânea (nazifascismo x democracia).

O Estado Novo, na sua concepção de sociedade, possuía um corte nitidamente autoritário que propiciou a tentativa de impor várias teses sobre o conceito de “homem brasileiro”. Dessa forma, o congresso teve como uma de suas principais reflexões o debate em torno da edificação de uma “raça brasileira”.

Nesse sentido o Ministério de Educação, sob a direção de Gustavo Capanema, assumiria responsabilidades para além das questões pedagógicas. A política educacional incorporaria como destacadas tarefas a *formação do homem brasileiro* e a *consolidação da nacionalidade*, contribuindo assim para que a escola se transformasse em poderoso instrumento de implementação de

(...) uma série de medidas com vistas a tornar o país mais homogêneo e atenuar as diferenças regionais e raciais que o distinguiriam negativamente, de acordo com as idéias vigentes na época, que associavam raças e temperamentos, atribuindo à miscigenação o atraso brasileiro. (XAVIER, 1999).

Além disso, também podemos identificar o caráter das atividades congressuais como: *(...) um movimento intensivo de exaltação cívica, em todas as esferas de atividades brasileiras, dentro do espírito do Estado Nacional. (Regulamento Geral do Congresso de Brasilidade, 1941).*

Em tais condições o Congresso de Brasilidade teria sido utilizado como recurso dos mais eficazes para por em prática todo o acúmulo dessa discussão, servindo também para tentar uniformizar, no conjunto da população brasileira, um entendimento “definitivo” e de caráter nacional do que era ser brasileiro e como se constituía essa idealizada nação brasileira.

Abrangendo todo o território nacional, o congresso funcionou como um elemento catalisador de atividades que objetivavam criar uma visão unitária em relação a temas como educação, cultura e história nacional, por exemplo, coadjuvando o sempre essencial do projeto (raça e nação) e seus reflexos na escola.

Pesquisas preliminares realizadas em instituições como a Biblioteca Nacional e o Arquivo de Memória Operária do Rio de Janeiro (AMORJ / UFRJ), tornaram possível a

localização de uma documentação que, de alguma forma, permitiu conhecer mais sobre o objeto. Contudo não foi factível encontrar nenhuma monografia, dissertação, tese ou mesmo algum livro que analisasse as origens e desdobramentos do congresso de forma mais conclusiva.

Após o primeiro contato com as fontes primárias que me estimularam a desenvolver essa pesquisa (Regulamento Geral do Congresso de Brasilidade e cerca de 200 fotografias), procurei alguns especialistas que se dedicam ao estudo do Estado Novo brasileiro (1937 – 1945) e que afirmaram desconhecer qualquer trabalho aprofundado sobre o assunto em tela.

Apesar de terem sido pesquisadas exaustivamente por diversos intelectuais, das décadas de 30 / 40 no Brasil do século XX parecem continuar a brotar acontecimentos importantes da nossa história contemporânea, ainda que pouco estudados ou mesmo conhecidos.

Tanto o material impresso como as iconografias, fontes ainda não esgotadas, indicam que as polêmicas acerca da conceituação de raça e nação no Brasil, assim como sua influência na formação do pensamento educacional brasileiro, formam um desses conjuntos temáticos ainda marcados pelo ineditismo da pesquisa acadêmica e de sua possível importância para uma melhor compreensão da formação e do desenvolvimento social e político de nossa sociedade.

Dentre os temas destacados para os debates no congresso encontramos também elementos ligados à questão educacional brasileira. Sendo assim, é justo indagar se seria possível identificar alguma interseção temática entre o congresso e a conformação da lei orgânica do ensino secundário, de 1942, por exemplo.

A chamada era Vargas, em especial o período estadonovista, foi marcada por tentativas e iniciativas ligadas à uma modernização conservadora do Estado, assim como de “definições” do caráter e da formação nacional brasileira. Quanto a esse conceito, de modernização conservadora, lanço mão da elaboração teórica acerca do tema que desenvolveram Carlos Nelson Coutinho e Luiz Werneck Vianna, tomando como referência o pensamento de Antonio Gramsci.³

³ COUTINHO, Carlos Nelson – *Gramsci – um estudo sobre o seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992. Coutinho trabalhou com a conjugação das categorias de conceito “ampliado” da via prussiana (Georg Lukács) e de “Revolução passiva” (Antonio Gramsci);

Sendo assim, as questões que nortearão esse trabalho de pesquisa estarão relacionadas aos conceitos formadores de raça e nação no Brasil, imbricados com as transformações pelas quais passaram o pensamento educacional e a instituição escolar no país durante o Estado Novo, em especial na sua segunda metade.

A partir da motivação proporcionada por esse conjunto de documentos, pretendo estabelecer uma discussão traçando um panorama geral dos principais indicadores políticos e educacionais dos pensadores da época, tendo como principal referência Azevedo Amaral, Oliveira Viana e Fernando de Azevedo, como atores paradigmáticos dos vetores de modernização conservadora do período demarcado para a observação necessária ao desenvolvimento da dissertação.

A proposta inicial é investigar o instigante debate presente no conjunto das mais importantes nações em torno da defesa de conceitos racialistas, principalmente a partir da segunda metade do século XIX quando o imperialismo avançou em diversas regiões do mundo.

Contribuiu para isso a divulgação e posterior naturalização das idéias de Charles Darwin, o que proporcionou justificativas “cientificistas” para a ocupação de territórios e a exploração de mão-de-obra extremamente barata, associando-as a um projeto civilizatório de caráter eurocêntrico.

De toda forma, essas imposições socioculturais impostas pelas nações dominantes não se deram sem resistências. Antonio Gramsci, ao se referir ao depoimento de um africano Zulu, ilustra bem a resistência dos povos dominados pela expansão imperialista européia, em relação as perspectivas de apagamento das culturas autóctones e da imposição daquelas impostas pelos colonizadores, segundo Gramsci (...) *surpreenderam-me as breves declarações de um africano, acredito que um zulu, que se obstinou em afirmar que os seus (digamos assim) conterrâneos não tenham nenhum desejo de se tornar europeus... “Não queremos ser ingleses”*.⁴

Atendendo as necessidades de uma conjuntura política e cultural intimamente ligada à lógica do modelo econômico implantado pelos governos dos países imperialistas, intelectuais de destaque como Gobineau, Le Bon e Agassiez produziram teorias sobre uma

VIANNA, Luiz Werneck – *A revolução passiva: iberismo e americanismo*. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2004. Além das categorias trabalhadas por Coutinho, Vianna acrescenta ainda a chamada “via americana” (V. Lênin).

⁴ GRAMSCI, Antonio – *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.

pretensa supremacia racial do elemento branco, em especial europeu, sensibilizando as elites intelectuais de todo o mundo e desenvolvendo modelos raciais ideais, assim como uma hierarquia entre as etnias.

Pretendo com o estudo e a observação apurada desse fenômeno alcançar um embasamento teórico suficiente para melhor entendimento acerca dessa discussão que acabou atingindo grupos intelectuais de todas as sociedades envolvidas no processo de expansão do imperialismo implementado pelas grandes potências, seja realizando ou sofrendo essa ação.

Para qualificar essas observações em relação ao Brasil, penso em apreciar as consequências desse contexto sociopolítico partindo da investigação dos eventos promovidos pelo “Congresso de Brasilidade”, e seu reflexo e utilização do campo educacional para a divulgação e concretização desse conjunto de idéias, formatadas para a realidade brasileira.

Pelas pesquisas preliminares, esse congresso foi uma atividade promovida pela Liga de Defesa Nacional⁵, Sindicato dos Educadores e o Centro Carioca, contando com o apoio de intelectuais ligados ao governo federal durante o Estado Novo e a chancela do mesmo, já que o próprio Vargas ocupava a presidência de honra do congresso.

Foi realizado em quatro versões, entre 1941 e 1944, utilizando-se das mais diversas práticas e manifestações sociais e culturais como o esporte, o teatro, a radiodifusão e, sobretudo, a escola. O congresso se realizava em todos os pontos possíveis do território nacional, durante um período de dez dias (10 a 20 de novembro), envolvendo comemorações cívicas como a “Proclamação da República”, “Dia da Bandeira” e a “fundação” do Estado Novo brasileiro.

Superando as expectativas da formação de um povo brasileiro branco, idealizado na virada do século XIX para o XX, pensadores nacionais de relevância que ainda se encontravam em plena atividade intelectual, como era o caso de Oliveira Vianna, acabaram por sucumbir à própria realidade da real formação étnica do povo brasileiro, tipicamente mestiça.

Esses pensadores acabaram por abandonar antigas posições tradicionalmente racistas e avançaram para a defesa de um nacionalismo calcado em uma formação social

⁵ A Liga de Defesa Nacional, também conhecida como Liga Nacionalista, foi um entidade fundada pelo poeta e escritor parnasiano Olavo Bilac, em 1917, com o objetivo de mobilizar a população em torno de questões cívicas e patrióticas, como o voto e o serviço militar obrigatório, principalmente após o início da Primeira Grande Guerra. Essa entidade ainda existe e manifesta-se sempre em torno de eventos em que possa realizar a promoção de campanhas nacionalistas.

originalmente brasileira, onde o amálgama das qualidades de cada raça faria surgir um brasileiro de novo tipo.

Dessa forma, é lícito supor que os participantes do congresso procuraram demonstrar que a discussão do conceito de “raça”, em geral, e da constituição de uma “raça brasileira”, em particular, sempre esteve presente no projeto de nação que se elaborava nas entranhas do Estado brasileiro, no período estadonovista, como também amplamente discutido por nossa intelectualidade projetando-se assim, como consequência natural, sobre a educação no Brasil.

Uma rigorosa pesquisa se baseia, normalmente, num longo processo de garimpagem acadêmica em bibliotecas e arquivos, na realização de entrevistas e coleta de depoimentos, etc. Mas também é importante a definição dos instrumentos teórico-metodológicos mais apropriados ao trabalho que se espera realizar.

A reconstrução da história muitas vezes nos leva a flutuar entre o geral e o singular, para que a possamos compreender melhor, assim como as nuances do objeto escolhido.

Dessa forma pretendo tomar como referência uma abordagem sócio-histórico-cultural, que permita uma análise interdisciplinar (história, sociologia, antropologia...) dos dados e informações recolhidas e que possibilitem uma sustentação referendada por pensadores, que se manifestaram sobre as questões centrais que serão abordadas neste trabalho.

Portanto essa metodologia priorizará nesse estudo, em sua maior parte, a análise das fontes primárias já localizadas, assim como a leitura de destacados autores que tem no conjunto de sua obra contribuições relevantes que possibilitem a reconstrução histórica do período e dos fatos ora em tela. Sendo assim as fontes primárias podem ser consideradas como a célula mater da dissertação. Essas fontes comportam material inédito (ex. fotografias), mas obviamente também livros e artigos serão incorporados aos meus estudos.

Intelectuais que se debruçaram sobre elementos como cultura, raça, etnia, nação, educação, por exemplo, poderão ser trabalhados ora como fonte ora como suporte teórico dos temas observados. Assim, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Azevedo Amaral, Oliveira Vianna, Florestan Fernandes, dentre outros, são autores nacionais que merecerão destaque neste trabalho.

Da mesma forma terá relevância a obra de Antonio Gramsci, destacadamente algumas de suas contribuições teóricas como aquelas que dizem respeito a consolidação do

bloco histórico, do conceito de hegemonia, do Estado ampliado e da formação / atuação dos chamados intelectuais orgânicos, o que possibilitará uma observação mais apurada da conformação da sociedade brasileira na chamada era Vargas, destacando-se sobremaneira o período do Estado Novo.

Em suas elaborações Gramsci desenvolveu teoria e prática política, ímpares e coerentes, apresentando a educação como um componente basilar de parte de sua obra. Até a sua prisão, em 1926, transitou por conjunturas distintas no tocante a questão educacional. Inicialmente lança mão de um certo determinismo ao priorizar a oposição capital – trabalho, onde os trabalhadores se auto-educariam, lançando mão de seus próprios instrumentos de organização. Num segundo momento aponta a necessidade de “educar”, prioritariamente, a vanguarda e a direção da classe operária. E na derradeira fase indica como fundamental a tarefa de “educar o educador das massas”.⁶

Quanto a uma definição mais apurada do contexto histórico do Estado Novo brasileiro, pretendo ter como uma das principais referências os estudos de Ângela de Castro Gomes, que apresenta o mesmo compreendido como *a proposta de fundação de um novo Estado, “verdadeiramente nacional e humano”* sendo essa *a grande tônica do discurso político pós-37*.⁷

No tocante a problemática educacional e sua interseção com o projeto nacional estadonovista, terei como sustentação o trabalho desenvolvido por Simon Schwartzman onde define que *é difícil, e o era muito mais naqueles tempos, perceber a carga ideológica da noção de que a educação deveria ser um instrumento para a construção da nacionalidade brasileira*.⁸

Quanto às fontes, inicialmente, devo relatar que no início dos anos 1990, além de minhas atividades ligadas à educação, mantive uma relação informal com uma agência de fotojornalismo onde procurei conhecer os “segredos” ligados à arte de fotografar.

Numa tarde chuvosa de uma quarta-feira, um dos repórteres fotográficos saiu para cobrir uma pauta. Mas para a surpresa de todos os presentes esse profissional retorna em poucos minutos, molhado e carregado de centenas de fotografias em seus braços. Não sabendo exatamente do que se tratava, solicitei-me que fizesse uma triagem do material.

⁶ DEL ROIO, Marcos – *Os prismas de Gramsci: a fórmula política da frente única (1919 – 1926)*. São Paulo: Ed. Xamã, 2005.

⁷ GOMES, Angela de Castro – *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

⁸ SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena & COSTA, Vanda M. R. – *Tempos de Capanema*. São Paulo: Ed. FGV & Paz e Terra, 2000.

Assim travei contato com o mesmo e foi possível detectar as primeiras informações sobre o um evento em destaque, mais tarde por mim identificado como o “Congresso de Brasilidade”.

Esse material era composto por um conjunto de cerca 264 fotos, em preto e branco, e que, por sua disposição e sequência, provavelmente pertenceu a algum acervo particular. Nele pude localizar um subconjunto de imagens referentes a diversas versões do dito congresso, deixando entrever que o papel da escola em suas atividades foi de grande relevância.

Podemos dividir esse rico acervo em três partes; a primeira delas é formada por imagens que envolvem diversas atividades cívicas com intensa participação de estudantes. Já num segundo estágio encontramos registros que enfocam, sob vários aspectos, uma grande preocupação com a saúde e a condição física da população que, possivelmente, indicava um padrão a ser seguido.

No último grupo de fotogramas foi possível perceber uma série de manifestações de caráter político- ideológico mais explícitas. Os registros realizados em praças públicas ou em recintos fechados apontam aspectos de determinadas comunidades envolvidas em comemorações de cunho cívico nacional, ou mesmo local, que pareciam preparadas para integrar-se às atividades congressuais.

Além dos três conjuntos de fotos citados, existiam várias fotos avulsas que, por um lado, registravam homenagens ao então presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas e alguns de seus familiares, e de outro, indicações de atividades promovidas pela Igreja católica. Enfim, por todo esse acervo iconográfico registravam-se a presença constante de representantes do governo e de um sem número de autoridades civis, militares e eclesiásticas.

Portanto, pretendo lançar mão dessas imagens não apenas como elementos ilustrativo de minha dissertação, mas, sobretudo, através da “leitura” dessas fontes alcançar dados que possam colaborar no alicerce de elaboração da mesma.

De posse dessas indicações iniciais fornecidas pelos registros fotográficos, tenciono empreender a tarefa mais formal da pesquisa que diz respeito à análise das fontes bibliográficas. Além de textos avulsos, em geral discursos proferidos em conferências ligados às temáticas elencadas pelo congresso, identificados junto ao acervo da Biblioteca Nacional, reputo como a fonte mais destacada para a pesquisa o “Regulamento Geral do Congresso de

Brasilidade”, como já dito, conjunto de documentos localizado no AMORJ – Arquivo de Memória Operária do RJ, ligado ao IFCS \ UFRJ.

Dentre os textos que dão forma a esse regulamento apresenta-se de maneira recorrente o objetivo de se “(...) alcançar à unidade nacional nos seus mais diversos níveis, devendo obedecer aos seguintes princípios fundamentais: *Unidade Política...*; *Unidade Moral...*; *Unidade Étnica...*; *Unidade Social...*; *Unidade Patriótica...*”. Isso pode vir a facilitar um entendimento mais detalhado da organização, dos debates e objetivos dos integrantes das diversas atividades do congresso.

Dessa forma pode-se presumir que através de uma modernização conservadora o governo do Estado Novo, partindo de seu caráter centralizador e padronizador, procurou definir um modelo de nação e “raça brasileira”, apresentando-se o Congresso de Brasilidade como um dos vários instrumentos utilizados para a divulgação, normatização e naturalização dos valores estadonovistas. Assim o sistema educacional brasileiro posicionou-se como elemento central de enraizamento desses novos conceitos, tanto quanto o campo intelectual que foi imprescindível para a elaboração, desenvolvimento e implantação dos novos valores responsáveis pela consolidação do novo regime.

A observação mais detalhada da função e produção do Congresso de Brasilidade será apresentada no desenvolver do capítulo 1, onde serão colocados e analisados, detalhadamente, o conteúdo do regulamento geral do congresso e suas respectivas unidades temáticas, propostas para o debate no transcorrer das atividades congressuais.

No que diz respeito a discussão do campo educacional⁹ durante o Estado Novo, procurei levar a questão aos capítulos 2 e 3 dispondo do envolvimento desse contexto com a questão nacional, assim como do papel que cumpriram alguns intelectuais nessa complexa matéria, como o previsto na primeira parte do capítulo 2 onde essa questão também se apresenta.

A caracterização do imbricamento entre o conceito de raça com o campo educacional no interior do projeto político nacional do Estado Novo foi desenvolvida no capítulo 3, apresentando assim pontos de interseção dos três temas centrais da dissertação, a saber, educação, raça e nação.

⁹ Aqui a expressão “campo educacional” não se refere ao conceito elaborado por pelo pensador francês Pierre Bourdieu.

CAPÍTULO 1

O CONGRESSO DE BRASILIDADE (1941): PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DE IDÉIAS PARA UMA NOVA SOCIEDADE

Neste capítulo procura-se realizar uma descrição minuciosa do que foi o conjunto das atividades cívicas, políticas, científicas, mas acima de tudo nacionalistas, conhecido como o Congresso de Brasilidade. Naquele ambiente de ebulição social e vigoroso debate político, em que estava mergulhado o mundo “entreguerras” (1919 -1939), era mister a consolidação de um novo projeto de sociedade. No Brasil, a instituição de um Estado corporativo, fruto desses elementos da conjuntura mundial adicionados a uma série de demandas específicas da formação nacional brasileira, estimulou-se, dentre outros aspectos, sua modernização econômica e o nacionalismo como sua marca mais profunda.

Assim o Congresso de Brasilidade foi pensado como uma atividade de promoção, divulgação e elaboração de conceitos que reafirmassem os valores nacionais de brasilidade, a definição e propaganda de idéias necessárias para solidificar um Brasil moderno, sob a liderança de Getúlio Vargas.

Para um melhor entendimento em relação à proeminente posição imputada a Vargas, durante o Estado Novo, deve-se tomar como referência o profícuo trabalho de Angela de Castro Gomes quanto à “invenção do trabalhismo” no Brasil. Afirma a autora que:

Foi só a partir do Estado Novo que sua figura começou a ser projetada como a de um grande e indiscutível líder nacional. Em 1938 a máquina política do Estado, tendo como cabeça o DIP, começou a articular, possivelmente, uma das mais bem-sucedidas campanhas de propaganda política de nosso país. Getúlio Vargas era seu personagem central, e desde este ano até 1944 o empreendimento não cessou de crescer. Festividades, cartazes, fotografias, artigos, livros, concursos escolares, e toda uma enorme gama de iniciativas foi empreendida em louvor do chefe do Estado Novo. Seu nome e sua imagem passaram a partir daí a encarnar o regime e todas as suas realizações.¹⁰

¹⁰ GOMES, Angela de Castro – *A Invenção do Trabalhismo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

Apesar de não ter sido uma atividade oficial, no sentido de ser pensado e realizado pelo aparelho de Estado, com a análise das fontes é possível perceber um envolvimento entre as instituições promotoras do Congresso e órgãos das diversas esferas do poder público, assim como seus representantes. Isso se comprova pelo fato do presidente da República estar em realce durante grande parte das atividades realizadas, mesmo porque essas teriam sido apresentadas e aprovadas pelo próprio Vargas na qualidade de “Presidente de Honra” do Primeiro Congresso de Brasilidade.

1.1 – O Regulamento Geral:

Para se conhecer mais profundamente a origem e os objetivos do Congresso, lancei mão de um estudo crítico do Regulamento Geral do Primeiro Congresso de Brasilidade e de seus anexos, que abarcam os conceitos norteadores dos debates e sobre os seus princípios fundamentais divididos por unidades temáticas.

Como está previsto no artigo primeiro do Regulamento Geral:

O Primeiro Congresso de Brasilidade, a realizar-se de 10 a 19 de Novembro de 1941, no Distrito Federal, no Território do Acre, nos Estados e nos Municípios do Brasil, é um movimento intensivo de exaltação cívica, em todas as esferas de atividades brasileiras, dentro do espírito do Estado Nacional.¹¹

Se o artigo primeiro do Regulamento apresenta uma definição dos objetivos mais centrais do Congresso, é no artigo segundo que se definem os “princípios fundamentais” que orientaram as atividades congressuais nas diversas áreas demarcadas por cada uma das unidades temáticas.

O Congresso obedeceu a essa divisão direcionando a realização das suas atividades nos grandes centros e nos mais distantes rincões do território nacional. Por sua vez, essas referências privilegiaram um princípio maior que era justamente a consolidação da unidade nacional, política e social.

¹¹ NACIONAL, Liga de Defesa – *Congresso de Brasilidade – Regulamento Geral*. Rio de Janeiro: Of. Grafts. O Globo, 1941.

Parece que a pretensão para essa unidade era a de que fosse edificada em torno de dez conceitos unitários básicos, a saber: unidade política; unidade geográfica; unidade histórica; unidade moral; unidade étnica; unidade social; unidade cultural; unidade econômica e financeira; unidade jurídica e unidade patriótica.

Cada uma dessas temáticas específicas produziu uma série de atividades que ficavam sob responsabilidade de um pequeno grupo de membros, selecionados a partir de uma comissão diretora. A título de exemplo tomemos o caso do grupo que se responsabilizou pela Unidade Étnica, formado pelos professores Deodato de Moraes e Roberto Accioli, acrescido do oficial do exército Jesuíno de Albuquerque.

Em tempo, dentre todos os conjuntos indicados por princípios de unidades temáticas, apenas aqueles que se referem à “Unidade Moral” e à “Unidade Jurídica” não tocaram na questão da formação étnica-racial no Brasil.

Já no seu terceiro artigo o Regulamento apresenta as instituições idealizadoras e promotoras do Congresso de Brasilidade, assim como a já citada Comissão Diretora, composta por quinze membros, e responsável pela organização e realização do mesmo.

As atividades reunidas e coordenadas em torno do Congresso, assim como a sua própria concepção, foram projetadas pela Liga de Defesa Nacional, pelo Centro Carioca e pelo Sindicato de Educadores Brasileiros¹², todas essas instituições com suas sedes localizadas na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal.

A proposta de unificar as várias atividades de exaltação cívica e de brasilidade, reunidas no conjunto do congresso, foi apresentada ao governo federal e, com sua anuência, desenvolvida a partir da direção de um seleto grupo de apoiadores do regime estadonovista, indivíduos aos quais se atribuía extrema competência em suas respectivas áreas de atuação profissional e de conhecimento, formando assim uma comissão diretora.¹³

¹² Das entidades citadas somente a Liga de Defesa Nacional ainda encontra-se em atividade. Quanto ao Centro Carioca tratava-se de uma instituição criada com o fito de divulgar a valorização de aspectos ligados a uma espécie de educação cívica. Esses “centros” cívicos encontravam-se espalhados por todo o país, tendo como um de seus mentores o poeta Olavo Bilac. Já em relação ao Sindicato de Educadores não foi possível localizar nenhuma informação a respeito de sua trajetória, bem como estabelecer quaisquer tipo de relação entre este e as agremiações representantes da categoria dos profissionais de educação, nos dias correntes.

¹³ Nessa comissão diretora encontravam-se civis e militares, a saber: Meira Vasconcelos (militar / exército); Mercedes Dantas (escritora); João Marcelino Ferreira da Silva (militar / exército); Othon da Silva e Souza (professor); Deodato de Moraes (professor); Ernani de Figueiredo Cardoso (médico); Ariosto Berna (professor); Roberto Accioli (professor); Henrique Gigante (jornalista); Attilio Vivacqua (professor); João Baptista de Mello (professor); Jesuíno de Albuquerque (militar / exército); Pedro Vergara (médico); Fernando de Mello Vianna (advogado) e Newton Braga (militar / aeronáutica).

Essa diversidade de origens pode nos levar a especular sobre a preocupação dos organizadores do Congresso, em procurar envolver elementos dos mais diversos segmentos da sociedade brasileira além das adesões naturais.

O quinto artigo do regulamento dá tratamento às atribuições burocráticas do trabalho de tesouraria, que foram assumidos pelos respectivos presidentes das entidades que pensaram o Congresso, destacando também a importante tarefa de divulgação e propaganda das atividades ligadas ao mesmo, que ficou a cargo do Professor Ariosto Berna.

Já o artigo sexto do mesmo regulamento cuidava das atividades da “Comissão Diretora”, onde ficou estabelecido um rodízio no comando destas, respeitando a ordem de assinatura da mensagem apresentada ao presidente da República. Aqui se procura demonstrar a tentativa dos organizadores em atribuírem um caráter oficial às atividades congressuais.

Nos dois artigos subseqüentes, sete e oito, além da definição de uma série de normas e regras para o funcionamento do Congresso de Brasilidade, fica patente a preocupação com o registro, a organização e a divulgação dos documentos gerados pelas atividades realizadas no âmbito congressual. Com destaque ressalta que (...) *dentro dos planos já estabelecidos e que foram aprovados por sua Excia. o Senhor Presidente da República*, comprovando a exaltação de Vargas que perpassa todo o conjunto do Congresso e a tentativa de chancelá-lo através da construção de sua figura como o “primeiro magistrado do Estado Novo”, além de procurar garantir o envolvimento do maior número possível, (...) *de brasileiros proeminentes para colaborar com a Comissão Diretora*, assim como incentivar e propagar todas as atividades de brasilidade dentro das finalidades do Congresso.

Também o artigo de número nove segue na direção de organizar e promover as atividades congressuais, porém apontando especificamente para a atribuição das comissões ligadas diretamente aos agrupamentos temáticos chamados de “unidades”, como a garantia do registro documental para os Anais do Congresso.

O artigo seguinte mantém a mesma linha de orientação no sentido de registrar e catalogar o material produzido pelas mais diversas atividades, todavia avança no estabelecimento de regras para o gerenciamento dos recursos financeiros recomendando:

Providenciar para que as cotas cívicas voluntárias das inscrições cheguem ao Departamento de Tesouraria do Congresso, assim como reunir e remeter, ao Departamento de Secretaria, a mais perfeita

documentação das atividades realizadas (fotografias, filmes, estudos, publicações e demais elementos a respeito). (Liga de Defesa Nacional, 1941)

Por outro lado, aparecem de uma forma explícita a vinculação e parceria com as diversas esferas do poder público, já que no artigo onze, do mesmo Regulamento Geral, encontramos a recomendação de que: *Na execução dos trabalhos e das atividades do Congresso todas as comissões agirão em perfeito entendimento com as autoridades federais, estaduais e municipais dos respectivos setores.* (Liga de Defesa Nacional, 1941)

O artigo doze é muito esclarecedor a respeito do lugar educação escolar, bem como dos meios de difusão cultural na disseminação dos princípios caros ao regime do Estado Novo, assim como no sentido de apontar para a enorme gama de instrumentos e espaços da sociedade, que se pretendia utilizar como:

(...) centros de irradiação das atividades do Congresso, em todo o território nacional: as academias e escolas; os quartéis, as fábricas e oficinas; as repartições públicas; as instituições culturais; os cinemas e teatros; a imprensa e o rádio; as associações desportivas; o comércio e as corporações trabalhistas; os navios e as estradas de ferro; as penitenciárias e reformatórios; as fazendas e colônias agrícolas; os hospitais e as casas de saúde; os conventos e os centros religiosos. (Liga de Defesa Nacional, 1941)

No artigo treze se procurou definir, com mais precisão, as atividades do Congresso, onde encontramos um sem número de indicações que definem e que são trabalhadas como prioridade. Da mesma forma que os símbolos da nação, o folclore, a cultura, o esporte e a educação escolar a serviço do ideal cívico nacionalista e de legitimação do Estado, como não podia deixar de ser naqueles dias pós - novembro de 37, também a própria imagem do Presidente da República. Nesse ponto pode-se destacar as várias manifestações promovidas a partir da mobilização de alunos, dos mais variados segmentos escolares, para os grandes desfiles em datas comemorativas nacionais e exibições de grandiloquência como as demonstrações de canto orfeônico, efetivadas por milhares de vozes de estudantes brasileiros.

A seguir estão destacados alguns itens desse artigo que ilustram a questão:

c) – Audições em salões, teatros ou estúdios, de músicas brasileiras. d) – Representações teatrais e radiofônicas folclóricas ou nacionalistas. e) – Projeções de cenas e festividades patrióticas. (...) h) – Festividades patrióticas escolares. (...) l) – Dansas [sic] típicas brasileiras populares. m) – Competições desportivas, em que tomem parte somente brasileiros. (...) o) – Formaturas escolares, operárias e militares. (...) q) – Concursos literários sobre assuntos folclóricos e patrióticos. (...) t) – Organização de vitrines em que sejam venerados: a Bandeira Brasileira, o Estado Nacional e a Simbólica do Presidente da República.¹⁴

No artigo que se segue, o de número quatorze, percebe-se como centro do texto o fortalecimento da unidade nacional. Nesse quesito o regulamento não deixa dúvidas quanto à vinculação que se procurava estabelecer, entre a veneração aos símbolos nacionais existentes ou a serem criados com o regime político estabelecido pelo Estado Novo. Esse fortalecimento deveria ocorrer a partir:

a) - da difusão esclarecida dos princípios fundamentais da Constituição de 10 de novembro de 1937; b) - do fortalecimento da autoridade do Primeiro Magistrado da República; (...) e) - da criação [sic] de um tipo uniforme de Altar da Pátria, em todo o território brasileiro. (Liga de Defesa Nacional, 1941)

Observando o artigo quinze é possível deduzir, uma vez mais, que o estabelecimento de uma relação direta entre a figura de Vargas e o Congresso de Brasilidade era promovido através de uma sua constante exaltação, pois: *Em reconhecimento aos destacados serviços em prol da Unidade Nacional, serão conferidos ao Exmo. Sr. Dr.*

¹⁴ Para a promoção desses eventos os prédios escolares foram utilizados em larga escala, como é possível comprovar observando os registros fotográficos referentes ao Congresso de Brasilidade, e nas citações encontradas nos textos referentes às Unidades Temáticas.

Getúlio Vargas, uma Grande Medalha de Ouro e um Diploma de “Mestre do Civismo Brasileiro.

A organização e a disciplina na realização das atividades promovidas pelo Congresso podem ser identificadas no artigo dezesseis, quando se verifica que *as várias Comissões do Congresso realizarão sessões públicas em lugares de grande destaque, durante os dias de funcionamento do mesmo, cabendo dirigi-las os seus respectivos diretores e correspondendo uma “Unidade” por dia de trabalho.*

De maneira a dar seqüência ao artigo anterior, os dois que se seguem estabelecem a mesma preocupação de determinar uma forte ligação entre os conteúdos de cada unidade com as respectivas datas de realização de suas atividades. Assim como no artigo dezessete informa que:

A sessão inaugural do Congresso far-se-á solenemente em todo o território brasileiro, no dia 10 de Novembro de 1941, com a presença das mais altas autoridades dos respectivos setores, sendo que para a da Capital da República será convidado a presidi-la o Exmo. Sr. Presidente da Republica. Nela Serão focalizadas as finalidades do Congresso e da “Unidade Política”. (Liga de Defesa Nacional, 1941)

Enquanto o artigo dezoito determina que: *A sessão de encerramento, no dia da Bandeira, também será solene, no mesmo local da reunião inaugural e nela serão focalizadas as finalidades da “Unidade Patriótica”.* Dessa forma procurava-se garantir a inclusão das comemorações de três datas cívicas importantes, a saber: a “fundação” do Estado Novo Brasileiro (dia 10/11), a Proclamação da República (15/11) e o dia da bandeira (19/11).

Do artigo 19 ao 23 entende-se mais claramente a tentativa de estreitamento das relações entre o Congresso de Brasilidade e as autoridades representativas das várias esferas do poder público (federal, estadual e municipal), mas preservando-se um respeito total à hierarquia desses poderes, numa conexão direta das atividades congressuais que se realizavam desde o então distrito federal até a menor das municipalidades.

Dessa feita ficava estabelecido no artigo dezenove que: *O Exmo. Sr. Presidente da República Dr. Getúlio Vargas, é o “Presidente de Honra” do Primeiro Congresso de Brasilidade.*

E, adiante, no artigo de número vinte, determinava-se que *O Exmo. Sr. Ministro da Educação e Saúde é o 1º Vice – Presidente de Honra, cabendo-lhe presidir os trabalhos do Congresso em suas reuniões na Capital da República.*

Verifica-se o destaque dado ao Ministro da Educação, cuja posição de honra chegava a suplantiar a do próprio prefeito, em virtude da situação especial que ocupava o então Distrito Federal (Rio de Janeiro) à época, para a política geral e para as mudanças pretendidas na educação, em particular.

Seguindo a orientação de estabelecer a função exercida pelo participante dentro do âmbito do Congresso e de acordo com o patamar do poder público em que se encontrava inserido, encontra-se nos três artigos posteriores a determinação de que:

Os outros Senhores Ministros de Estado e o Sr. Prefeito do Districto Federal são os demais vice – presidentes do Congresso. E também Nas capitais dos Estados os Senhores Intervenores e seus Secretários desempenham as funções exaradas nos artigos anteriores nas respectivas Comissões Organizadoras Estaduais do Congresso. Como também nos Municípios os Senhores Prefeitos e seus auxiliares desempenham as funções acima nas respectivas Comissões Organizadoras Municipais do Congresso. (Liga de Defesa Nacional, 1941)

Talvez numa tentativa de envolver os instrumentos midiáticos da época na promoção e popularização do Congresso, em seu artigo vinte e quatro, fica estabelecida a formação de um “Conselho de Honra” que abarcaria indivíduos ligados ao poder público, como já visto, mas também elementos e instituições que atuavam no campo das comunicações. *Onde As altas autoridades federais, estaduais e municipais, bem como a Imprensa Brasileira, a Rádio–Difusão e os membros dos Departamentos autárquicos, formam o “Conselho de Honra” do Primeiro Congresso de Brasilidade.*

Esse fato chama a atenção para a capacidade do governo Vargas na utilização dos meios de comunicação, como veículos de disseminação da ideologia do regime. É possível supor que a divulgação do congresso tenha se dado de forma mais determinada fora do Distrito Federal como, por exemplo, no estado de Santa Catarina. A observação dos jornais da capital federal, no período, indica apenas a citação da realização do congresso sem dar maiores detalhes.

Mais uma vez o zelo burocrático, por parte dos organizadores do Congresso, se faz perceber através da leitura do artigo vinte e cinco do Regulamento, onde o “Departamento de Secretaria do Congresso” procura normatizar, através de um livro de inscrições, o registro dos integrantes do Congresso, assim como as respectivas “quotas de inscrição” que, no artigo vinte e seis, são estabelecidas como de caráter voluntário de cada participante.

Voltando ainda ao artigo vinte e cinco, encontramos uma citação a respeito de um outro livro onde estariam registradas as atividades realizadas durante o Congresso e que, em seu parágrafo único, esmiúça a tipificação destas, que por sua vez já haviam sido citadas em outros artigos do mesmo Regulamento.

Contudo no artigo de número vinte e sete, a titulação de benemerência criava a possibilidade de destacar a participação dos membros do Congresso, não apenas pela contribuição de sua notabilidade, mas, também, viabilizando-se o título de benemérito do Congresso, através de uma contribuição econômica expressiva.

Já no artigo vinte e oito, estabeleceu-se o “símbolo e a chancela do Congresso de Brasilidade”, de forma detalhada, o que é possível ser verificado, graficamente, nas páginas de abertura dos textos introdutórios de cada unidade temática. Destacava-se a idéia-força da brasilidade expressa através de um mapa do país, que por sua vez difundia os vários conteúdos debatidos nas sessões congressuais, tendo em cada um deles o signo da unidade como que uma transposição do ideário de nação apresentado pelo Estado Novo.

O último artigo, de número vinte e nove, do Regulamento Geral do Primeiro Congresso de Brasilidade ora analisado, demonstrava a tentativa de certa perenização do Congresso e das atividades de sua Comissão Diretora, considerando sua relevante importância: (...) *em função de seus cargos e em eficiente atividade até a organização do Segundo Congresso, ao qual prestará todos os esclarecimentos precisos, afim de que a obra de brasilidade se apresente numa continuidade cada vez mais prática e esplendente.*

1.2 – As unidades temáticas

Como anteriormente aludido, dentre a série de propostas de discussão apresentadas e debatidas no Congresso de Brasilidade, e dentro do conjunto de dez comissões das unidades, também já citadas, priorizei a análise do texto que aborda a Unidade Étnica, visto que um dos objetivos da presente dissertação é exatamente observar essa discussão, no Brasil durante as primeiras décadas do século XX e, em especial, no período do Estado Novo, particularmente as observações e opiniões emitidas, a esse respeito, durante as várias atividades promovidas durante a realização do congresso, de modo a avaliar suas representações na conformação do campo educacional à época.

Como primeiro destaque apresenta-se a *Unidade Étnica*, onde as análises apresentadas quanto a esse conjunto de “princípios fundamentais”, nessa primeira versão do Congresso, foram divididas em três tópicos: 1- O Culto a Saúde; 2- O Corpo Físico e 3- A Educação do Corpo. A produção do conteúdo desse material foi atribuída ao professor Deodato de Moraes, na condição de membro da Comissão de Unidade Étnica, em 1941.

No âmbito do Primeiro Congresso de Brasilidade, temos como abertura do debate sobre a etnicidade no Brasil a seguinte expressão: *Com a valorização eugênica do homem brasileiro inconfundível, feita expressão conciente [sic] do valor social do trabalho e fundamento da riqueza pública.*¹⁵

Essa afirmação inaugural permite perceber uma nítida preocupação com uma definição / valorização da qualidade, daqueles que viriam a compor o povo brasileiro. A presença da discussão eugênica no Brasil permanecia viva e demandava uma teorização fundamentada em valores científicos, que garantissem um reconhecimento definitivo da formação e qualificação de nossa gente, que pudesse ser divulgado, reconhecido e aceito pela população brasileira em todo o território nacional, engajando-se assim no esforço que o regime do Estado Novo realizava no sentido de uma unificação plena e em todos os sentidos da nação brasileira.

Segundo Moraes o tripé de uma etnia brasileira, identificada com os valores estadonovistas, seria formado por uma unidade étnica baseada na saúde e na beleza, mas, para além de tudo, voltada e capacitada para o trabalho, ponto basilar da nova nacionalidade

¹⁵ MORAIS, Deodato de – “Unidade Étnica”. In: NACIONAL, Liga de Defesa – *Congresso de Brasilidade – Unidades Temáticas*. Rio de Janeiro: Of. Gráf. O Globo, 1941.

que se pretendia erigir, pois, como afirmou o próprio Getúlio Vargas: *É inadiável dar pronta solução ao problema do fortalecimento da raça, assegurando o preparo cultural e eugênico das novas gerações.*

No primeiro item, onde é abordado o Culto à Saúde, identifica-se uma preocupação de demarcar como uma das características do povo brasileiro a sua jovialidade, assim: *O culto à saúde já é índice seguro de vitalidade de uma nação. Num povo, jovem como o nosso, é a valorização da mocidade na suprema aspiração de suas energias varonis.*

Mas, além dessa avaliação, recorria-se sistematicamente à ciência para justificar não apenas a necessidade de um povo calcado nos valores do citado “tripé”, como também a uma forma de simbiose entre a discussão étnico-eugênica com as necessidades daquele Estado – nação que se procurava edificar, a partir do 10 de novembro de 1937, já que:

Cientificamente, a saúde no homem é equilíbrio hormônico; no povo – trabalho construtivo; nas forças armadas – disciplina conciente [sic] e ativa; na organização política nacional – vontade dirigente esclarecida e firme, autoridade inquebrantável, segurança, soberania.
(MORAIS, 1941)

Dessa forma, pode-se identificar que o citado equilíbrio hormônico se obtém pela educação científica sistemática, mas garantindo essa vocação de uma etnia superior para uma integração com o conjunto do projeto nacional. Esse homem brasileiro alcançaria *a plenitude do trabalho pelo corporativismo eficiente no desdobramento de energias consentaneas com as capacidades de cada um e as necessidades do momento.*

Para Moraes, além das qualidades físicas a serem desenvolvidas, se fazia necessário uma estreita aproximação entre o corpo e a mente, pois *a educação científica compreende a educação eugênica integral e conjuga a cultura física à psíquica; a higiene à medicina; a vontade à ação; a unidade à pluralidade das funções endócrinas.*

Existia uma compreensão de que a saúde da raça era a saúde da Pátria, procurando-se gradativamente substituir uma visão meramente evolucionista por outra análise mais ligada ao culturalismo. A transmissão das melhores qualidades viria através da cultura e não por determinismos de transformação física.

Assim para a qualificação do povo brasileiro fazia-se necessária uma simbiose entre educação, saúde, beleza e força, vocacionada para o trabalho, ou, dito de outra forma, a elaboração de um *projeto de padronização brasileira (...) ancorada no tripé – saúde, trabalho e beleza*. O que nos leva a crer na necessidade da elaboração de um *programa de educação física nas escolas e a preparação para o trabalho da sociedade de maneira geral*.

Avançando no entrelaçamento entre uma condição eugênica ideal individual e sua postura responsável com o coletivo social, ao qual o indivíduo deveria estar integrado, apresenta-se a definição de que: (...) *a educação eugênica integral é o desenvolvimento da consciência [sic] sanitária, que dá ao indivíduo a capacidade de defender sua saúde e a de sua família, proteger a saúde coletiva e aumentar os valores potenciais da resistência orgânica*. (MORAIS, 1941)

Essa resistência deveria ser constituída através de uma integração entre o indivíduo, a família e a sociedade, apresentando-se a escola como um instrumento primordial nessa construção.

Apontando a responsabilidade de atores sociais necessários ao desenvolvimento desse projeto *como os pais, o professor, o médico, o militar e o ambiente social*, o texto foi concluído em sua primeira parte indicando que:

(...) de um modo geral, estas atividades compreendem a prática inteligente e permanente da boa alimentação, sono reparador, respiração profunda e completa, conservação dos dentes, exercícios físicos e mentais graduados, agradáveis e harmônicos, e um regime de trabalho de acordo com natureza bio – psíquica de cada um e as exigências do meio social. (MORAIS, 1941)

Nesse ponto o congressista estabeleceu uma ligação entre o chamado “culto à saúde” e a formação étnica brasileira. Para ele *o regime econômico do patriarcado rural permitiu um largo e crescente caldeamento das três raças*. Procurando alicerçar o seu argumento referiu-se a uma série de produtos agropecuários que ainda seriam (...) *os elementos geo-econômicos que imprimem à estrutura do tipo racial, em plena maturação, uma fisionomia específica nitidamente brasileira*.

Apresentou também a idéia do amálgama de qualidades que conformariam o brasileiro ideal, pois (...) *a verdade histórica aponta a padronização brasílica como em plena efervescencia [sic] e o tipo conjugado do caldeamento com qualidades físicas, morais e mentais inconfundíveis.*

Todavia percebe-se, paralelamente, uma preocupação em demonstrar a atuação do Estado que procuraria direcionar esse caldeamento. Logo, (...) *o Estado Nacional, legislando sobre o trabalho e a imigração, e pondo a família, a educação, a cultura e a saúde sob proteção especial, deu rumo claro e definitivo ao assunto.*

Outra preocupação do autor era desvincular esse debate de qualquer cunho racista, aproveitando a oportunidade para, mais uma vez, estabelecer que a superação de qualquer óbice ao projeto estadonovista poderia ser suplantado com o binômio trabalho e disciplina e, nesse contexto de discussão da etnia brasileira, agregando-se a esses os elementos da saúde e da educação.

Dessa forma, a *“Unidade Étnica” no Brasil é, por isso, mais um problema de valorização do homem (saúde, trabalho e disciplina) que realmente, questão racial ou de miscigenação.*

O segundo tópico desenvolvido no texto referente à Unidade Étnica dá conta de examinar conceitos sobre O Corpo Físico. Discorrendo sobre o tema, Morais procura utilizar-se de argumentos ditos científicos, quase sempre integrados ao conteúdo anterior onde procurou apontar justificativas para suas concepções acerca da questão étnica-eugênica no Brasil.

Seus escritos sobre o corpo físico são iniciados de uma forma bastante peculiar, afirmando que *o Corpo Físico é um complexo de elementos da terra, do ar, da água e do fogo, sintetizados, cientificamente, em funções químicas e fisiológicas.* Afirma que a necessidade de manter um corpo saudável se faz necessário, mas só sendo possível partindo-se de uma harmonia das funções supracitadas. Assim a biologia recomendaria manter esse corpo em função integral. Essa integralidade deveria ser constituída quando o físico estivesse em íntima relação com o mental e o espiritual. Isso poderia comprovar-se pelas mais atualizadas pesquisas, já que *a própria ciência de laboratório comprovaria que as atividades mentais e morais modificam sensivelmente a natureza do corpo.*

Procurando aliar medidas profiláticas de higiene a uma medicina que cumpriria uma função reparadora das carências existentes na população, evoluirá seu raciocínio, mais

uma vez, no sentido da exaltação do trabalho como a grande panacéia social, agora exercendo um papel integrador de atividades e posturas que levariam a um “desenvolvimento harmônico” do corpo físico, possível através de atividades sãs que nos podem dar os exercícios moderados e o trabalho cotidiano Assim alcançaríamos essa fusão de medidas para a preservação do corpo de forma natural. Recomendava então, *cuidar do corpo, tratá-lo com inteligência e amor, oferecer-lhe todas as possibilidades de uma desenvoltura harmônica e integral.*

E avançava nesse rumo ao procurar atribuir responsabilidades coletivas à população no sentido de um aperfeiçoamento social. Sendo assim, *o homem não é apenas um animal gregário em função egoística, mas um ser social de responsabilidades firmadas no ambiente em que vive.*

Também identificava na ciência um limite para o alcance da plenitude de um povo eugenicamente saudável. Imputando tarefas complementares ao Estado, mas de fundamental importância, entendendo que:

(...) a formação de um povo sadio e forte não é dever exclusivo da ciência. Ao Estado, em legislação preventiva social, cumpre traçar as normas mestras da educação eugênica, protegendo a saúde dos sãos, orientando a técnica para o aproveitamento dos fracos e incapazes, e estabelecendo princípios positivos de valorização física geral.

(MORAIS, 1941)

Talvez aqui demonstrando da maneira mais explícita o seu entendimento e a sua preocupação com a saúde física do brasileiro, compreendida como um fio condutor para o alcance de uma etnia brasileira qualificada, Deodato de Moraes chegou a lembrar do médico Miguel Couto ao afirmar que o “prever é da nossa esfera, o prover da deles; nossos os conselhos; deles, as leis e as obras”, justificando a necessidade de uma ação direta do Estado na questão eugênica então colocada.

Nessa linha de pensamento não é surpreendente encontrar no material pesquisado, referente à Unidade Étnica, todo um trecho dedicado exatamente a identificar na Constituição outorgada pelo Estado Novo, artigos que apontam para uma preocupação quanto à saúde física do brasileiro.

Nesse quesito, tradicionalmente, um bom número de historiadores apresentam a Constituição brasileira de 1937 como uma mera “cópia” de sua similar polonesa, de corte fascista, e por isso levando-se a adjectivá-la pejorativamente de “polaca”. Contudo, Alfredo Bosi nos brinda com brilhante argumentação, onde procura resgatar a influência do positivismo na construção jurídico-política do Estado Novo, tomando como matriz um republicanismo gaúcho marcado por lideranças caudilhescas do castilhismo-borgismo:

A firmeza com que o enxerto positivista vingou na mente de nossos homens de Estado provou-se pela sua capacidade de receber e adaptar a si tendências modernas poderosas como o reformismo social de esquerda e o autoritarismo de direita. (...) sob a batuta de uma ideologia estatizante, que se dizia “acima das classes”, elaboraram o nosso Direito Social, ao mesmo tempo progressista e autoritário, moderno e conservador; numa palavra: positivista.¹⁶

Como intitulado pelo autor, são os postulados eugênicos da constituição que passamos ora a analisar.

Numa evidente preocupação com a evolução de crianças e jovens a um patamar superior da escala eugênica que se pretendia atingir, o artigo 127 daquela Constituição estabelecia que: (...) *a infância [sic] e a juventude devem ser objetos de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento de suas faculdades.* (MORAIS, 1941)

Mais uma vez a compreensão do congressista acerca da saúde do corpo físico nos leva a conhecer um pouco mais da preocupação oficial com a questão, entretanto, repetindo sua atuação nesse debate, apresenta como parte integrante da solução o trabalho disciplinado integrado a uma postura cívico – nacionalista introduzida no sistema educacional. Senão vejamos o que está registrado no artigo 131, onde: (...) *a educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.* (MORAIS, 1941)

¹⁶ BOSI, Alfredo – *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2005.

Portanto é razoável concluir que o currículo escolar, elaborado para aquele contexto histórico, serviu de apoio para a formação de uma mentalidade afeita ao ideal eugênico então pretendido, ligada ao projeto de unidade nacional.

Assim a educação física apresenta-se muito mais como algo que perpassa todo o currículo escolar, do que uma mera disciplina isolada.

Observando mais amiúde esse quesito, explicitava-se a postura oficial do governo brasileiro, apoiada naturalmente por Morais, quando citada parte do artigo 132, da mesma Constituição:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas (referindo-se a estabelecimentos educacionais mencionados no artigo anterior da constituição) por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (MORAIS, 1941)

Aproveitando a oportunidade que o debate proporcionava, é possível constatar uma exaltação do governo e do presidente da República como forma de demonstrar que suas intervenções políticas contribuiriam para o alcance pleno do projeto eugênico, que ora se apresentava à nação. Comprova-se isso quando se registra o fato de que: (...) *o Governo Nacional, na pessoa do ilustre Presidente Getúlio Vargas, vem consubstanciando os imperativos estatutais em leis, precisas e oportunas, de garantia à saúde do operário, do trabalhador rural, da criança e do adolescente. (MORAIS, 1941)*

Concebiam-se uma evolução eugênica necessária para que o Brasil cumprisse a sua vocação de Estado-nação moderno e desenvolvido, estreitamente ligada às intervenções estatais que deveriam cumprir a missão de elevar o nível de saúde e do bem estar geral. Portanto nada mais oportuno do que aliar esse esperado evolucionismo a lei do salário mínimo, que por sua vez era vista como (...) *o panorama promissor da renovação das condições de vida nas várias regiões do País.*

Morais citou o próprio Vargas ao assinar o decreto-lei instituindo o salário mínimo. Na oportunidade afirmava o presidente que o salário (...) *é, objetivamente, a criação [sic] da riqueza nacional e o surto das maiores possibilidades à nossa civilização.*

Desse modo, referendado pelas afirmações presidenciais e acreditando ter uma profunda identificação com esses ideais, a respeito de uma discussão eugênica no Brasil associada à questão do trabalho e da brasilidade, Deodato de Moraes concluía o segundo tópico de sua “Unidade Étnica” observando que:

Numa clara e profunda visão de nossas necessidades, S. Ex. o Sr. Dr. Getúlio Vargas, traça, além disso, nos seus discursos (...) os processos objetivos de uma educação nacionalista integral de saúde e de cultura (...) E o Brasil, dizemos nós, só será forte e respeitado quando todos os brasileiros forem sadios e trabalhadores. (MORAIS, 1941)

Quanto ao conceito de cultura compreendido pelo Estado Novo brasileiro, é possível que tenha se estabelecido a manutenção dos valores acumulados pela sociedade ocidental, em grande parte transmitidos pela educação. Todavia aquele regime teve como norte a introdução e a valorização de elementos que elevassem os conceitos de nacionalidade que o projeto histórico demandava naquela específica conjuntura política e histórica.

Denunciava, paralelamente, a tentativa de inferiorizar a civilização eugênica brasileira, que então se pretendia conformar. Sendo assim, acusava:

(...) uma certa literatura, entre nós, destinada a divulgar um complexo de inferioridade étnica: a literatura que explora as misérias sobre as quais, em pequenina parte, fatalmente se argamassa uma civilização como a nossa, onde tudo estava por se fazer, desde o novo tipo racial até os métodos de governo. (MORAIS, 1941)

Chegando ao terceiro e último tópico em que se dividem as considerações de Moraes sobre o princípio da “Unidade Étnica”, temos talvez na frase de abertura o seu entendimento mais claro sobre esse debate, ou seja, a educação do corpo deveria apresentar duas características fundamentais: eugenia e nacionalismo.

De maneira contundente o autor afirma que:

(...) eugenia é o estudo e a aplicação dos fatores que melhoram os caracteres físicos e intelectuais da raça. Esse melhoramento deve vir de dentro para fora, promovendo a consciência [sic] da saúde, o culto da beleza e a aquisição das boas heranças e dificultando as uniões dos tipos inferiores de espécie. (MORAIS, 1941)

Para dar sustentação a seu ideário o autor vai recorrer à teoria de um pensador, Galton, que no último quartel do século XIX aconselhava o retardamento do casamento daqueles indivíduos considerados não eugênicos mentais, e que se estimulassem as ligações matrimoniais, o mais rapidamente possível, dos elementos tidos como vigorosos e fortes. Justificando essa assertiva com dados estatísticos indicando que os matrimônios aos 22 anos produziriam quatro vezes mais descendentes do que aos 33.

Empolgado e apoiado nessas informações, Moraes foi peremptório ao afirmar que:

(...) a proibição do matrimônio dos incapazes é, assim, medida eugênica de grande importância social. A melhoria da raça exige legislação cuidadosa no sentido de afastar os declaradamente anormais da função genésica. O exame pré-nupcial completa a ação preventiva e favorece a eugenia da prole. (MORAIS, 1941)

Resgatando a integração entre a discussão étnico-eugênica com a questão nacional, Moraes, mais uma vez, exalta Getúlio Vargas atribuindo ao mesmo à idéia de que o Estado deveria agir diretamente para a superação do problema. Sendo assim *a formação quantitativa e qualitativa de defesa da raça está, por este modo, assegurada pela clara e sempre firme visão do Presidente da República.*

Para Moraes, um indivíduo que alcançasse uma qualidade superior física e psíquica não poderia se furtar a cumprir outro papel no interior da sociedade que não objetivasse outra finalidade eminentemente necessária: *a de bem servir o Brasil.*

O conceito de unidade e de vida coletiva parece mesmo ter sido a tônica das discussões apresentadas no transcorrer do Congresso. Em mais de uma oportunidade o autor consolidava a necessidade premente de se amalgamar as qualidades eugênicas do homem moderno com as necessidades do Estado-nação e de sua sociedade.

Sem permitir questionamentos quanto ao objetivo pretendido, Moraes afirmava que:

Sem dúvida necessitamos de homens fortes e sadios, de uma geração de físico harmônico e gracioso, de bons elementos étnicos, capazes de uma aproximação cada vez mais acentuada dos cânones eugênicos, mas não devemos nos esquecer que o homem moderno não vive mais para si, e sim em função do Estado. Deve ser, tanto um tipo ideal eugênico, quanto disciplinado, entusiasta, corajoso e eficaz defensor do idealismo coletivo. (MORAIS, 1941)

Apontando as instituições militares nacionais como um possível exemplo dessa conjugação de valores e qualidades ideais, pois é em torno do Pavilhão Nacional que a mocidade deve receber os derradeiros retoques de virilidade e nacionalismo e aprender a disciplina do soldado, pois (...) *o aspecto eugênico deve apresentar-se, por este modo, perfeitamente conjugado com o aspecto nacionalista.*

Tratando a medicina como uma vigorosa aliada no trabalho de melhoria da raça, Moraes considerava que esta possuía métodos e aplicações capazes de garantir o almejado equilíbrio fisiológico. Ainda assim destaca que em relação à educação do corpo, existia uma preocupação exclusiva com o “lado mecânico e consciente” da existência humana.

Entrementes, no seu entendimento, o homem seria muito mais complexo, o que implicaria numa outra abordagem, qual seja, a de que a vida humana seria conformada por dois aspectos distintos: o consciente e o inconsciente, sendo o primeiro responsável pela “vida de relação” e o último deles pela “vida orgânica”.

O autor alegava que, na construção física do homem, estariam sendo desenvolvidos apenas órgãos essenciais ligados à mobilidade, sensibilidade e inteligência. Para a plenitude desse processo trabalhar-se-ia apenas de modo “empírico e rudimentar”,

através da ação mecânica. E, no entanto *a ciência já positivou que os agentes biológicos e químicos íntimos são os que agem poderosamente na estrutura biofísica do homem.*

Aprofundou sua elaboração ao afirmar que (...) *realmente, as funções anabólicas e catabólicas têm relação direta muito mais precisa, não só com o desenvolvimento físico e o equilíbrio basal, mas com a natureza dos temperamentos e das capacidades mentais.* Garantindo por este modo uma orientação racional e mais segura quanto à forma de obtenção da “vitalidade étnica almejada”.

Preservava de maneira insofismável que uma associação desses processos metabólicos com exercícios físicos e bem orientados, no sentido de um favorecimento para a elevação de um índice étnico vital. Defendendo que a cultura física que até aquele momento se praticava, era “puro ou quase puro empirismo”, *por quanto à ciência médica bem aplicada facilitará muito mais rápida e eficientemente a elevação do índice vital, sem os sacrifícios de um sem número de recursos antiquados e antinaturais.*

Sua tese centrada nesse último tópico lembrava ainda a utilização da endocrinologia que (...) *não poderá, pois, ser desprezada na educação do corpo.* Alega, ainda, que os processos de pesquisas laboratoriais, garantiriam com mais precisão os objetivos a serem alcançados. Os métodos científicos substituiriam ou complementariam aqueles de mensuração. O que implicaria em *observações realmente científicas, feitas por especialistas, é que deverão, para o futuro, dirigir a educação eugênica brasileira.*

O autor mais uma vez ressaltava a autonomia do processo autóctone de evolução étnico-eugênica, em detrimento de qualquer experiência vivida por outros povos. Fez então uma alusão direta de todo esse procedimento como uma aspiração patriótica, *onde nenhum sacrifício, por maior que seja, deverá ser motivo de adiar a resolução desse problema, uma vez que a saúde do brasileiro disciplinado concientemente [sic] é a aspiração do Estado nacional.*

Pode-se inferir então que para o aprofundamento desse modelo de educação eugênica, se faria necessário uma associação entre um nacionalismo disciplinado, onde a educação escolar se apresentaria como um importante vetor, e a ciência, que daria o necessário suporte técnico, garantindo uma exitosa formação para o trabalho.

Deodato de Moraes afirmava não querer condenar “o que por aí se faz”, no tocante à cultura física e a educação do corpo, mas apenas pretendia focalizar “assuntos

novos, tendências unicamente brasileiras”, que não fossem uma “cópia servil” de “teorias alienígenas”.

Morais encerrou sua exposição em torno dos princípios de “Unidade Étnica”, discutidos durante a primeira versão do Congresso de Brasilidade, com uma exaltação ao Estado brasileiro e seu líder maior, onde *O Estado nacional, com a sua estruturação modelar, abriu-nos horizontes mais amplos de resolver os nossos problemas e o nosso excelso Presidente incentiva, por todas as formas, a colaboração sincera dos bem animados.*

Cabe ressaltar que o culto à figura do “chefe da nação” se fazia presente sobremaneira nas unidades escolares sob várias formas, tais como cartazes, material didático e mesmo na forma iconográfica no interior das salas de aula.

Já o debate que se estabelece no conjunto da Unidade Patriótica ressalta o importante papel da juventude e da educação no Brasil. Uma preocupação com a reformulação do estado de consciência em relação à brasilidade, destacando o problema educacional no sul do país.¹⁷

Através de festas cívicas o governo do Estado Novo *manifestou com surpreendente celeridade o sentimento de brasilidade que se difundiu em todos os recantos desses Estados.*

Existia uma preocupação com os rumos da formação étnica na região meridional brasileira, pois desde os tempos imperiais que várias concentrações populacionais, originárias de regiões européias, apresentavam características étnico - eugênicas que interessariam aos projetos de ocupação das áreas não habitadas do território brasileiro.

Nesse sentido não se pode deixar de lembrar da emblemática obra de Oliveira Vianna, *Populações Meridionais do Brasil*, onde este explicita sua filiação a uma corrente de pensamento, à época da elaboração do texto, fundada num nacionalismo preocupado com a organização nacional, entendida como prioritária integração e/ou assimilação de contingentes populacionais isolados e de origens étnicas diversificadas. Assim destacava Vianna, no prefácio do supracitado livro, a necessidade de se (...) *estabelecer a caracterização social de nosso povo (...), de modo a ressaltar quanto somos distintos de outros povos.*¹⁸

¹⁷ VASCONCELOS, Meira de – “Unidade Patriótica”. In: NACIONAL, Liga de Defesa – *Congresso de Brasilidade – Unidades Temáticas*. Rio de Janeiro: Of. Gráf. O Globo, 1941.

¹⁸ VIANNA, J. F. de Oliveira – *Populações Meridionais do Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia / Niterói: EDUFF, 1987.

Mas o isolamento de determinadas comunidades que insistiam no seu distanciamento cultural e lingüístico, colocava em risco o amálgama racial pretendido pelo governo de Vargas. Nesse sentido o autor pensa a escola como um instrumento de propagação dos valores nacionais.

Com a nova lei de nacionalização, que então se apresentava à sociedade, instituiu-se um novo método educacional com características especiais visando atingir os objetivos de divulgação dos princípios de brasilidade, dentre eles a integração étnico-eugênica, que deveriam ser incorporados pelos imigrantes e seus descendentes.

No entanto a “nova lei” procurava ir além dos projetos pedagógicos, procurando atingir o ponto nevrálgico do projeto integracionista qual seja a necessária incorporação dos variados segmentos populacionais no mundo do trabalho, que então se procurava estabelecer. Assim sendo, mais uma vez, Angela de Castro Gomes esclarece:

Neste particular, destacava-se a presença do trabalhador negro, que marcava positivamente a “raça brasileira” e devia ser respeitado e glorificado, diante do nosso terrível passado escravista. Este era o sentido da criação do “Dia da Raça” por exemplo, demonstrando que o Estado Novo assumia uma postura de combate aos preconceitos de cor e de elogio ao ecletismo étnico o povo brasileiro, e sepultava os ideais de eugenia e branqueamento. (GOMES, 2005)

Também os grandes centros cosmopolitas foram alvos da divulgação de valores nacionalistas, homogeneizando a sociedade num conjunto de iniciativas que visava disseminar os símbolos que garantiriam a construção daquele ideal de brasilidade. Porém, cabe registrar a existência de ambientes sociais uniformes, no que tange a unidade racial, onde a infiltração desses ditos valores não consegue penetração, utilizando-se apenas tradicionais instrumentos de propagação e convencimento de idéias.

Fazia-se necessário a criação de um espírito brasileiro, um real e verdadeiro:

(...) estímulo para reviver o espírito das populações que se não mesclaram, uma modalidade que atenda ao panorama dos centros cosmopolitas que pelos vírus de contaminações de influência externa,

disseminam profundas doenças morais, uma educação em zonas de ecletismo racial, modelada nas exigências que a prática já indicou.
(VASCONCELOS, 1941)

Mais uma vez manifesta uma preocupação em identificar nossas origens étnicas, quando afirma que: (...) *é necessário não esquecer que defrontamos, na descendência estrangeira, os que provém de raças cristãs, de etnia de que somos um prolongamento pelo sangue, pela civilização, pela cultura e modalidade de nossa organização social e material.*
(VASCONCELOS, 1941)

Também alerta para aqueles grupos sociais (...) *que não tem nenhuma ligação étnica, nem espiritual conosco! Essa formará apenas amálgama, e dela devemos ter convicções que não gerem ilusões.*

Há uma latente preocupação com a dificuldade e a resistência desses indivíduos quanto à expectativa de integração étnica com os nacionais. Assim afirmava o autor que haveria (...) *conseqüentemente [sic] uma batalha da inteligência para reduzir resistências daquelas e um método de diluição nos antagonismos raciais que jamais permitirão fusão.*

Para que o estabelecimento desse projeto alcançasse a sua plenitude, era mister a elaboração de uma mentalidade homogênea de professores e educadores, como os principais inoculadores desses ideais, que garantiriam o efetivo sucesso da normatização de princípios e valores que pudessem vir a constituir o corpo social brasileiro, marcado por novas características brasílicas e étnicas, que pudessem identificar o perfil da “raça brasileira”.

Destarte, *há pois, a necessidade precípua, fundamental, de tornar homogênea a mentalidade de professores e educadores de tal modo que se constitua uma doutrina como num Estado Maior.* Preocupado com a padronização desse sistema em nível nacional, o autor chama atenção para (...) *a necessidade de se garantir a segurança e a defesa da Nação que estão na dependência da formação de uma estrutura educacional, que rume com celeridade para uniformização espiritual da coletividade brasileira.*

Avança ainda no sentido de ressaltar a necessidade de se garantir um vínculo com todo o projeto de definição de uma brasilidade, concebida por aqueles que se identificavam com o projeto de sociedade estadonovista, pois *o nosso destino está a*

depende de nossa unidade educacional, base indispensável à preparação de todas as modalidades de resistências, para a garantia de nossa integridade.

Para a efetivação do projeto de Unidade Patriótica deveriam estar atuantes e atentos, a Liga de Defesa Nacional, o Departamento de Educação Nacionalista, os órgãos das diversas esferas do poder público, com destaque para a colaboração da presidência da República representada pelo D.I.P. (Departamento de Imprensa e Propaganda).

Já no plano da Unidade Cultural a responsável pela elaboração do texto que deu suporte a esse debate, a escritora Mercedes Dantas, exprime sua concepção sobre esse tema:

(...) como fundamento de uma civilização própria, em defesa da nossa língua, dos nossos patrimônios intelectuais e artísticos, dos nossos valores morais e com a nacionalização do ensino, da imprensa, do cinema, do rádio, da literatura, do teatro, da música, da dança [sic], das artes plásticas e dos desportos.¹⁹

Procurando associar os valores culturais aos princípios nacionalistas como o cerne das discussões temáticas do Congresso, a autora afirma que *a cultura, pois, de um povo, é, antes de tudo uma resultante de verdadeiras forças nacionais, num sentido específico: doutrina política, sistema econômico, campo lingüístico [sic].* Com uma preocupação inerente à conjuntura social e política do início dos anos quarenta, do século passado, apontou que *os desequilíbrios ideológicos dos dias contemporâneos estão nos apresentando um claro perigo: o de enfraquecer o espírito nacional.* Portanto, *é o nacionalismo – diretiva intencional do espírito em conexão com os problemas de ordem econômico-social.*

Preocupa-a toda forma de ameaça estrangeira que possa deformar o caráter nacional ou corromper os valores da brasilidade, pois, conforme nos diz, *aí estão, todos os dias esses instrumentos de deformação nacional (...) a percorrerem as cidades e o interior, levando-lhes a semente dos “ismos” iconoclastas (...) Tudo isso que se vem diluindo, aos poucos, a alma brasileira.*

¹⁹ DANTAS, Mercedes – “Unidade Cultural”. In: NACIONAL, Liga de Defesa – Congresso de Brasilidade – Unidades Temáticas. Rio de Janeiro: Of. Gráf. O Globo, 1941.

Denuncia, paralelamente, a tentativa de diminuir ou mesmo inferiorizar uma civilização eugênica brasileira, que então se pretendia conformar. Sendo assim, acusa uma:

(...) certa literatura, entre nós, destinada a divulgar um complexo de inferioridade étnica: a literatura que explora as misérias sobre as quais, em pequenina parte, fatalmente se argamassa uma civilização, como a nossa, onde tudo estava por se fazer, desde o novo tipo racial até os métodos de governo. (DANTAS, 1941)

Entretanto não se inibiu em apontar as concepções desenvolvidas em seu texto acerca da Unidade Cultural, como um importante elemento reagente a esse processo e constatou que a superação do problema se daria pela *centralização do pensamento brasileiro, fortalecido sistematicamente por meio de uma ação constante, implacável, patriótica*. Cobrando a realização e superação desse contexto, ações práticas efetivas são apontadas como fundamentais para a defesa de uma unidade cultural brasileira, destacando-se um firme processo que pudesse levar a uma nacionalização do ensino.

Essa iniciativa garantiria, segundo Mercedes Dantas, uma ação governamental no sentido da valorização e qualificação da mão-de-obra nacional, visto que as sociedades novas exigem mais a riqueza do que a ciência, riqueza esta só possível com uma determinada e firme iniciativa de entrosamento entre a educação e o trabalho.

Também se destaca a crítica e a denúncia de Dantas, quanto à falta de medidas práticas que superassem a dependência de mão-de-obra estrangeira, a qual apresentava como principal problema a inviabilidade de integração social e étnica dessa população, assim como uma total falta de compromisso com os valores e interesses exigidos de brasilidade.

Portanto a autora afirmava que:

(...) o nosso problema de organização do trabalho entrozava-se (sic), como ainda se entrozava (sic), ao aproveitamento e a distribuição do imigrante. Mas nesse ponto falharam lamentavelmente os antigos dirigentes do Brasil. Consentiram que se sarjasse a terra brasileira de aglomerados de gente estranha, sem capacidade de assimilação social

e étnica, sem vinculação a terra e aos seus interesses mais caros e profundos. (DANTAS, 1941)

Apontou esse obstáculo como algo que só poderia ser superado com um desenvolvimento determinado de uma força nacionalizadora promovida por ações e iniciativas das instituições estadonovistas, o que possibilitaria à educação exercer seu papel insubstituível de unificação e divulgação dos valores nacionais.

Para alcançar esse objetivo Dantas não poupou críticas aos grupos estrangeiros aqui estabelecidos e fez rasgados elogios ao governo no seu conjunto, assim como ao exército brasileiro especificamente, quando aponta os chamados “quistos sociais” que:

(...) tornaram-se uma ameaça sob múltiplos aspectos. E ninguém esconde que, até hoje, não obstante a ação nacionalizadora do Exército Nacional e das medidas acertadas do Estado Novo, insistem esses nódulos étnicos em subtrair-se às correntes de assimilação social e política. (DANTAS, 1941)

Detalhando sua análise e proposta para a superação das dificuldades dessa unificação cultural da sociedade brasileira, a autora propõe um “plano de ação” constituído de dezesseis pontos onde percebemos duas preocupações centrais, a saber: a valorização das manifestações de nacionalidade e uma determinada postura de censurar iniciativas e manifestações que considerava “prejudiciais ao povo brasileiro”.

A título de exemplo cabe destacar alguns pontos do já aludido plano. No primeiro deles encontramos um esforço para uniformização da língua pátria, para talvez estabelecer um melhor controle sobre a sua divulgação: Que se passe a denominar, em todo o Brasil, de “Língua Nacional”, ao idioma que falamos.

Merece também realce sua sugestão de utilizar a censura como justo instrumento de inibição de valores culturais alienígenas, concomitantemente a uma sobrevalorização dos elementos nacionais, como podemos registrar nos pontos sete e nove de seu plano de ação, respectivamente:

Exercer o maior rigor na censura de sambas, peças de teatro, anúncios, traduções, textos em “Língua Nacional”, nos cinemas e nos jornais. E Proibir terminantemente a tradução ou a divulgação de livros estrangeiros considerados prejudiciais ao regime e à nossa cultura. (DANTAS, 1941)

Apesar de costumeiramente o período do Estado Novo ser associado a uma imagem de repressão geral ao conjunto da sociedade, parece-me mais cuidadosa uma abordagem que apresente as ações repressivas do Estado associadas a iniciativas de aproximação e, posterior incorporação, dos setores “destoantes” com o projeto sociopolítico que então se apresentava. Porém, com isso não quero afirmar que o Brasil estadonovista tenha sido pleno de liberdades e respeito às opiniões em desacordo com o status quo. Sem dúvida era um Estado autoritário e repressivo.

Para uma melhor compreensão a esse respeito destaco a obra de Alberto Ribeiro da Silva, que apresenta com acuidade uma criteriosa análise sobre determinados períodos históricos brasileiros, onde a censura foi utilizada como instrumento de repressão associada a uma iniciativa de aproximação com os produtores da cultura e da arte no país, assim como em relação aos consumidores das mesmas. Silva afirma que:

O Estado Novo foi inaugurado sob a égide de uma fortíssima compressão das liberdades civis. Punições foram impostas para qualquer manifestação de oposição (...) Além da censura propriamente dita, havia sanções e penas previstas – a maioria em lei – para os infratores(...) Paralelamente à repressão; o Estado desenvolve e aperfeiçoa um forte esquema de cooptação da intelectualidade, ao mesmo tempo que investe num intenso trabalho ideológico voltado para as massas.²⁰

Todavia o que me parece mais importante destacar no conjunto desses dezesseis pontos é exatamente que Mercedes Dantas orientava uma tentativa de incorporação cultural do imigrante estabelecido no Brasil, através de uma atuação específica da escola. Entendia a

²⁰ SILVA, Alberto Ribeiro da – *Sinal Fechado: a música popular brasileira sob censura*. Rio de Janeiro: Ed. Obra Aberta, 1994.

autora, então, que deveria se por em prática um Plano Nacional de Educação de modo que *a escola seja um instrumento nacional de formação do brasileiro e de nacionalização do estrangeiro, dentro do espírito do regime.*

Procurando referências que se coadunassem às suas idéias e princípios, a professora Mercedes Dantas utilizou, no fechamento do seu texto, observações manifestadas publicamente pelo próprio presidente Getúlio Vargas. Esse conjunto de missivas está citado, literalmente, como “O Pensamento do Presidente Vargas”. Nessa conclusão alusiva a uma possível interseção de opiniões e posições acerca de uma unidade cultural da sociedade brasileira, entre a autora e o primeiro mandatário da nação, repousa, sobretudo, na exaltação da brasilidade e nos principais instrumentos para se alcançar esse objetivo.

Assim teríamos como principal argumento a valorização de uma nacionalidade imposta sobre toda a influência estrangeira ou mesmo de outras “raças”. Citando Vargas, Dantas indica como palavras do presidente *a necessidade que todos sejam educados dentro da doutrina do Estado Novo.* Para que sua orientação fosse levada a contento, deveria ser considerada dentre uma série de medidas a mais relevante que dizia respeito:

(...) à obra de nacionalização iniciada nas escolas, em algumas regiões onde o influxo da colonização estrangeira poderia criar [sic] no curso do tempo, centros estranhos às pulsações da vida brasileira, pela persistência de costumes, hábitos, tradições e modos de ser peculiares a outras raças. (DANTAS, 1941)

No conjunto da Unidade Social encontramos como princípios básicos as considerações do Professor Otton da Silva e Souza sobre os paradigmas que constituiriam as bases para a unidade sociais brasileiras calcadas numa relação intrínseca entre família, escola e sociedade.

Procura expressar sua concepção acerca da família como um:

(...) fator de sociedade, de vida e de economia, é a família a instituição social que mais se beneficia na hora presente em que a ação do Estado determina a incompatibilidade da nova ordem com o

*“individualismo”, por si só o maior destruidor da família como unidade social.*²¹

Encontra-se, assim, em suas análises a família como ponto de partida para a constituição de uma “raça brasileira” qualificada, pois: (...) *as funções de ordem biológica exigem cuidar de razões que tocam à eugenia e à herança, bem como a outros problemas que estão sendo solucionados pela ação duma verdadeira política, sanitária defensiva dos destinos da nossa raça.*

Ressalta uma intervenção oficial no sentido de que uma:

(...) organização da família, faz-se mister acentuar, é necessário que a perpetuação da espécie seja feita dentro dum desenvolvimento normal e amparado por providências que assegurem o seu aperfeiçoamento. Onde tais providências têm sido objeto de atos governamentais no sentido de “oferecer à Pátria gerações vigorosas”. (SOUZA, 1941)

Trabalhando o conceito de “família patriarcal” como o modelo para a sociedade que se esperava desenvolver, indicava que *a família é a pedra angular do majestoso edifício que é o Estado Nacional.*

Destaca assim o papel primordial que a maternidade deveria cumprir no processo de qualificação racial, que então se procurava desenvolver, afirmando que era (...) *sincero o desejo de melhorar a raça, de dar ao país gente forte e sadia.*

Especificada na constituição do Estado Novo, a família estaria sob a proteção do Estado, que por sua vez procuraria compensá-las proporcionalmente ao número de componentes que a formasse. É possível deduzir então que além da qualificação racial, era preocupação do autor e do Estado brasileiro a formação de grandes famílias compostas por essa raça forte. Isso foi explicitado por Silva e Souza quando afirmou que *o casamento surgiu para estabelecer relação entre pais e filhos, aperfeiçoando, preservando e fortalecendo a raça.*

²¹ SOUZA, Othon da Silva e – “Unidade Social”. In: NACIONAL, Liga de Defesa – Congresso de Brasilidade – Unidades Temáticas. Rio de Janeiro: Of. Grafs. O Globo, 1941.

Como parece ser um dos principais eixos unificadores e integradores de todas as atividades do Congresso, também nos princípios fundamentais que geraram o texto supracitado sobre a Unidade Social, tínhamos presente à preocupação com a propagação e a afirmação dos valores nacionalistas. Portanto, também nesse quesito temos uma íntima e profunda associação entre os conceitos de raça e nação.

Afirmava o autor que (...) perpetuar a raça é perpetuar a nacionalidade e, quando a raça é atendida em seus reclamos de melhoria e perfeição, de ânimo decidido, pela vontade do primeiro magistrado da Nação, a nacionalidade se assegura de sua invulnerabilidade.

Para corroborar suas argumentações, Souza lança mão da afirmação, atribuída a Vargas, que relaciona as questões nacionais e eugênicas, à estruturação de um sistema de ensino nacionalmente organizado quando afirma que:

(...) todas as nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso, pela educação do povo. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo por base a instrução primária de letras e a técnica e profissional. (SOUZA, 1941)

Destacando o objetivo final de qualificação da população brasileira, o autor procurou uma vez mais demonstrar que a educação era parte significativa da construção de Unidade Social no Brasil. Portanto procurou comprovar sua teoria relacionando suas concepções à Constituição de 1937, assim:

(...) junto ao ensino que é força contribuidora da Unidade Social, em todos os seus graus e em caráter obrigatório, há a Educação Física (art. 131 – Constituição de novembro) já sob organização definitiva e assistida por técnicos encarregados da difícil, mas grata missão de fazer do infante nacional o homem forte de que o Brasil carece. (SOUZA, 1941)

Quanto a Unidade Geográfica a elaboração do texto referente a esses princípios fundamentais ficou a cargo do general João Marcelino Ferreira da Silva, que procurou centrar sua elaboração em argumentos que valorizassem e procurassem garantir a soberania nacional.²²

Ao iniciar o seu trabalho Marcelino Silva procura enaltecer, como era de praxe nos materiais elaborados com o fito de nortear as atividades congressuais, a figura do “chefe” do Estado nacional brasileiro, isso entendido como obra e responsabilidade de Vargas.

Assim, conseqüentemente, por uma pretensa compreensão da realidade brasileira, seria o então presidente Getúlio Vargas responsável e capaz de “unir o Brasil” e fazer a “grandeza nacional”, promovendo a integração do país alcançando sucedaneamente a “criação [sic] de uma nova civilização”.

Como no centro do debate que o autor propunha estava a garantia da segurança nacional e da defesa pública, apontando como solução a ocupação de vários espaços que objetivariam *uma densificação de população ao longo das fronteiras, com elementos capazes de cultuar o espírito nacional, mantendo aí a soberania da Pátria.*

Defendia o general Marcelino um processo de ocupação das fronteiras brasileiras, organizadas *em pequenas glebas ou campos, trabalhados só por nacionais, constitue [sic] uma garantia da segurança nacional.*

Ressaltava o autor que a necessidade desse movimento de ocupação dava-se, exclusivamente, *com elementos capazes de cultuar o espírito nacional, mantendo aí a soberania da Pátria.*

Silva distinguiu como extremamente relevante a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como um recurso importantíssimo, para a coleta e análise de dados que garantiriam iniciativas com o objetivo de alcançar uma ocupação racional do território pátrio.

As pesquisas encetadas pelo IBGE mostraram-se de fundamental importância, no sentido de dar sustentação ao projeto de formação de um contingente populacional que pudesse alcançar os paradigmas étnicos e eugênicos, que então se pretendia atingir.

Apontava também, como outros anteriormente, o papel crucial que deveriam cumprir as atividades esportivas na consolidação da pretendida “raça brasileira”. Afirmava Silva que:

²² SILVA, João Marcelino Ferreira e – “Unidade Geográfica”. In: NACIONAL, Liga de Defesa – Congresso de Brasilidade – Unidades Temáticas. Rio de Janeiro: Of. Grafs. O Globo, 1941.

(...) os esportes também estão oficializados e nacionalizada a sua linguagem cerceando assim a ação dissolvente dessa atividade na nossa língua e orientando racionalmente a educação física da mocidade, tão necessária a constituição de uma raça forte. (SILVA, 1941)

E demonstrando uma preocupação relativa quanto à valorização do elemento nacional, no interior do processo de amálgama étnico pretendido por alguns no Brasil estadonovista, Silva constatou o equívoco que *se dava ao (...) falar a língua dos colonos, nas suas atividades, sob pretexto de entendê-los, evita seu esforço para aprender a nossa e dá-lhes a idéia da superioridade da sua língua e da sua pátria.*

Parece-me que com essa atitude procurava o autor estabelecer uma posição clara em que os valores culturais dos nacionais deveriam sobrepujar qualquer manifestação marcadamente estrangeira, que viesse a se apresentar naquele processo de integração étnica que então se elaborava. Uma vez mais merece destaque aqui a importância do papel da escola que, através da ampliação do ensino da língua portuguesa em comunidades de colonos estrangeiros, colaborou de forma incontestável para o projeto nacional do Estado Novo.

À guisa de conclusão deste capítulo parece-me plausível supor que o governo do Estado Novo tinha sinceras intenções em definir pendências conceituais acerca de etnia e eugenia no Brasil, e que a educação foi pensada como elemento central para a divulgação e perenização das definições que colaborassem no aprimoramento do modelo de Estado nacional, outorgado em 1937. Penso ainda que o Congresso de Brasilidade contribuiu sobremaneira para tanto.

Portanto ao fim da análise das fontes citadas, assim como de bibliografia referente ao contexto histórico ora observado, é factível reconhecer que o Congresso tenha sido realmente uma “usina de produção de idéias”, como sugeriu em entrevista o Professor Roberto Accioli, membro da comissão diretora do I Congresso de Brasilidade (novembro / 1941).

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO E A QUESTÃO NACIONAL NO ESTADO NOVO BRASILEIRO

Como demarcar a questão da nacionalidade no âmbito das discussões propostas durante o Congresso de Brasilidade? Sem dúvida essa preocupação perpassou todas as chamadas “unidades temáticas” do mesmo, onde foram expostas diversas teses, como por exemplo, no texto acerca da “Unidade Social” que propunha como essencial a canalização de *“todas as forças nacionais construtivas em direções úteis e comuns”*. Dentre elas cumpriram papel relevante o projeto educacional e a atuação dos intelectuais brasileiros.

Examinando as fontes, encontramos no “Regulamento Geral” do congresso, em seu primeiro parágrafo, as condições estabelecidas para a realização de todas as atividades congressuais, as quais deveriam enquadrar-se previamente *“dentro do espírito do Estado Nacional”*.

Tendo em vista a pouca produção intelectual dos atores sociais que integraram e atuaram junto à comissão diretora do congresso, como por exemplo Ernani Cardoso (médico) que colaborou na produção do material relacionado à Unidade Moral ou Newton Braga (militar) que foi um dos responsáveis pelo texto acerca da Unidade Patriótica, a opção para o desenvolvimento desse capítulo foi trabalhar com algumas matrizes expressas no conjunto pensamento autoritário brasileiro.

É fato que um número significativo daqueles indivíduos a quem se pode atribuir o exercício de atividades intelectuais, entre as décadas de 1930 e 1940, no Brasil, pensou e/ou se relacionou com o governo Vargas no seu período autoritário (1937 – 1945), mas não obrigatoriamente teriam que ter seus nomes associados a quaisquer participações no Congresso de Brasilidade.

Por conseguinte, penso ser relevante a citação de alguns desses nomes, ligados à intelectualidade brasileira, que apresentaram em suas elaborações certas afinidades com o que então era implementado pelo governo Vargas, após novembro de 1937. Todavia, não sendo o objetivo central deste trabalho esgotar a análise do pensamento de cada um deles, se fez necessário um recorte com o fito de destacar os principais elementos constitutivos das reflexões daqueles que tiveram ressaltada contribuição na interpretação do Estado-nação no Brasil, assim como participação em alguma instituição ligada ao aparato estatal do governo estadonovista.

2.1- Os intelectuais e a construção nacional

Inicialmente observaremos as principais interpretações sobre o Estado nacional brasileiro, desenvolvidas por Azevedo Amaral. Além de ser um importante colaborador da destacada publicação *Cultura Política*, editada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), Amaral jactava-se de ver colocado em prática pelo governo central brasileiro, muito do que havia sugerido em seus livros. Mostrando-se assim um notório e sincero simpatizante do projeto estadonovista.

Do conjunto de sua obra reputo como sua mais importante produção e a que mais se integra a proposta de trabalho ora aqui apresentada, o livro intitulado *O Estado autoritário e a realidade nacional*, publicado em janeiro de 1938, portanto numa conjuntura deveras efervescente, do ponto de vista político. O que norteou suas análises, de forma objetiva e direta, foi uma proposta de modernização do Estado nacional através de uma forte industrialização da sociedade brasileira.

Amaral compreendia esse processo não só como a trajetória correta para a modernização da sociedade brasileira, mas também a mais rápida para a consolidação de um projeto nacional simbolizado pela produção da riqueza, pela soberania da nação e a formação de uma sociedade verosímilante aos centros mais modernos do capitalismo mundial. Em importante análise acerca do pensamento de Azevedo Amaral, Luiz Guilherme Piva considera que:

*Precipuaente, trata-se da defesa da industrialização como fase adiantada de nosso determinismo econômico e como fonte de riqueza, de soberania quase autárquica (sem prejuízo da defesa do capital estrangeiro), de diversificação técnica e produtiva e de uma complexidade social mais próxima à verificada nas nações desenvolvidas.*²³

Acreditava Amaral que a promoção dessas transformações, conformando um Brasil moderno, só seria factível caso todo o processo, da elaboração à execução, fosse promovido por

²³ PIVA, Luiz Guilherme – *Ladrilhadore e semeadore: a modernização brasileira no pensamento político de Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda, Azevedo Amaral e Nestor Duarte (1920-1940)*. São Paulo: Editora 34, 2000.

um Estado forte e centralizador, ou, em outras palavras, de corte autoritário. Para Amaral, *o sentido do Estado autoritário coincide com as diretrizes traçadas pelos antecedentes históricos e pelas realidades atuais da Nação.*

Para o cumprimento dessas metas fazia-se necessário a conquista de uma plena coesão nacional, procedimento esse conjugado com as demandas econômicas que a conjuntura social apresentasse. E para ultrapassar esse obstáculo imposto por um “determinismo econômico”, concebido pelo autor como uma vocação natural brasileira, mas que por sua própria dinâmica histórica que infundia um ritmo de transformações muito lentas, impunha-se a necessidade de acrescentar “à economia o planejamento racional que otimize seus resultados”.

Entendia Amaral que a composição entre instituições políticas liberais fragilizadas e um agrarismo atávico, seria responsável pelo profundo atraso econômico em que se encontrava mergulhado o Brasil, assim como dificultaria a delimitação de seu caráter nacional. Amaral defendia a idéia de que:

Enquanto a civilização permanece no primitivismo da exploração pecuária e agrária, a existência nacional não se pode definir com a segurança que só lhe vem a ser impressa pelo desenvolvimento do trabalho industrial (...) Uma nação destituída de qualquer forma de atividade industrial constiui (sic) verdadeiro contrasenso sociológico.²⁴

No pensamento de Azevedo Amaral revela-se de forma transparente a prevalência do fator econômico, sem perder de vista a realidade do contexto social em que estava imerso. Defendia, sem contestação, os princípios de uma sociedade capitalista industrial onde haveria a participação de capital estrangeiro, todavia regulado por um Estado interventor. Portanto, *Um plano econômico pressupõe a organização prévia de uma ordem racionalmente coordenada.*

Outro aspecto essencial das idéias formuladas por Amaral encontra-se numa encruzilhada epistemológica, para alguns intelectuais, difícil de ser suplantada, que terminou por apresentar-se como um leito comum por onde seguiram suas propostas, ou seja, a “conjugação entre razão e determinismo”. A realidade socioeconômica seria um organismo com capacidade evolutiva própria, que levaria as sociedades a uma inexorável sucessão de etapas do

²⁴ AMARAL, Azevedo - *Ensaio brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. Yankee, 1930.

seu desenvolvimento, resultando daí manifestações políticas e mesmo institucionais integradas a essas diversas fases determinadas pela conjuntura de cada agrupamento social.

Conforme Guilherme Piva, para Azevedo Amaral:

A realidade (...) é um ente completo ou um organismo uno, dotado de força motora própria e destinado a desdobramentos sucessivos no sentido de estágios mais perfeitos da vida civilizada, e que resultarão em formas de expressão política e institucional compatíveis (...) com as manifestações e propriedades essenciais daquele ente ou organismo. (PIVA, 2000)

Por ser compreendido como um processo permanente necessitaria de elementos capazes de uma intervenção política que alterasse seu direcionamento natural, utilizando-se da capacidade de análise de cada contexto específico ou, o que Amaral nomearia de “razão criadora”. Essa ação teria a capacidade de impelir esse “ente” a avançar e “fazê-lo saltar etapas rumo aos estágios mais avançados e diferentes”. No caso brasileiro a superação deveria se dar exatamente no campo da “organização política”, visto que existia um pendor histórico e natural para que o Brasil alcançasse um patamar superior de civilização.

Sendo assim, para o Brasil elevar-se até a nova etapa de sua evolução, Amaral reafirma como rota mais rápida e segura a industrialização do país. Isso requeria a intervenção de um Estado forte, que pudesse atuar como elemento determinante do projeto econômico nacional. De acordo com Lúcia Lippi Oliveira, Amaral entendia que (...) *a fonte do poder no nosso Estado autoritário não se encontra na tradição de nossa história, mas no ato de fundação: O Estado Nacional é considerado como o primeiro Estado brasileiro.* (Piva, 2000)

Como já foi inicialmente citado, Azevedo Amaral possuía uma grande identidade com a forma e o conteúdo do Estado Novo brasileiro. Para além de mera simpatia ou sincero apoio, reconhecia no novo regime grande parte de seu ideário político, econômico e social. Em uma de suas análises sobre a nova fase prevista pelo determinismo econômico, e antecipada pela intervenção da razão, afirmava que o Estado (Nacional) Novo não seria: (...) *uma criação arbitrária violentamente imposta à nação. Pelo contrário a sua estrutura decorre de antecedentes*

*registrados na história recente do país e o seu sentido é a diretriz definida que nos separa, como resultante das forças indecisas e das aspirações malformadas (sic).*²⁵

Os principais elementos constitutivos de sua principal tese, a política (razão) e economia (determinismo), finalmente se encontravam e isso garantiria “a força e a riqueza” necessárias para promover a unidade da nação.

Em oposição aos primeiros momentos pós 30, onde estava ausente uma linha ideológica preponderante e, portanto, criando-se o espaço para que propostas diversas se apresentassem como vitoriosas e mais adequadas à nova realidade política que então se esperava impor a sociedade, fazia-se necessário uma intervenção política firme que estancasse esse processo de disputa, através de uma *ditadura investida de poderes discricionários, que emergiu como expressão da vontade revolucionária da nação.*

Nesse quesito Amaral comungará com tantos outros intelectuais que se manifestaram ao destacar o papel singular que cumpriu o presidente Getúlio Vargas, no sentido de expressar-se como elemento integrador entre povo e governo, além de sua habilidade de agregar em torno de si aqueles indivíduos com maior capacidade e expressão política, possibilitando assim a hegemonização ideológica e maior controle do aparelho de Estado.

O autor reconhecia como iniciativas demarcadoras da construção nacional, a criação de instituições gestoras em setores estratégicos, como o das relações sociais do trabalho. Desse modo poderia (...) *o Brasil, sem romper o curso de sua evolução histórica, (...) seguir diretrizes até então nunca exploradas na marcha progressiva da nacionalidade.* É possível então subentender-se dessa análise, que as transformações pretendidas pelos novos mentores da nação, orientavam-se por parâmetros estabelecidos entre as iniciativas racionais, de cunho nacionalista, e uma tradição histórica inflexível.

Outro destacado pensador brasileiro que se debruçou sobre a questão do Estado nacional no Brasil, e contribuiu para o desenvolvimento do projeto estadonovista, foi Oliveira Vianna. Concebendo a consolidação da nacionalidade brasileira a partir de um elenco de reformas institucionais, Vianna procurou apresentar um projeto estratégico de sociedade baseado numa ordenação política e social, assim como num esforço de iniciativas que garantissem a unidade da nação.

²⁵ AMARAL, Azevedo – O Estado autoritário e a realidade nacional. Brasília: Ed. UNB/Câmara dos Deputados, 1981.

Essa sua concepção de Estado-nação estava ligada à idéia da modernização nacional, através de um rígido controle da ordem social, em oposição ao que reconhecia presente na sociedade brasileira, qual seja, uma profunda descentralização e desorganização do poder político central. Vianna, que tomava como paradigma para suas análises os países desenvolvidos do ocidente, em especial a Inglaterra, identificava nesse ponto a fonte geradora dos elementos responsáveis pelo atraso social endêmico presente no Brasil, nas primeiras décadas do século XX.

Para o autor “esplendor e anarquia” seriam os dois rudimentos determinantes e definidores do grau de desenvolvimento socioeconômico numa sociedade. Cada um deles em maior ou menor escala e mesmo de maneira articulada, colocar-se-iam como elementos formadores de uma nacionalidade. No caso brasileiro a ausência do Estado-nação como formulador hegemônico da organização social, conformaria um forte impedimento para que aqui se consolidasse uma sociedade moderna e desenvolvida.

Reconhecendo em nossa formação histórica princípios e nuances distintos daquelas sociedades tidas como referências, Vianna construiu sua análise quanto a questão da nacionalidade brasileira apontando para a necessidade desta forjar-se a partir de um poder estatal centralizado e forte, em sintonia com as tradições históricas brasileiras. Em suma, o centro de suas observações leva a uma rota constitutiva da nação e da sociedade somente possível com a presença de um Estado forte em sua origem.

Nosso atraso, portanto, teria uma matriz sociopolítica e explicável pela imposição de um modelo de poder político republicano, no período pré 30 (1889-1930), extremamente descentralizado e excessivamente privatizado, levando a um quadro de isolamento regional, promovido pelas oligarquias rurais dominantes, que levava à quebra da unidade nacional.

Entretanto, ainda segundo Vianna, possuiríamos em nossa célula mater histórica o registro de elementos formadores, que possibilitariam uma reação coletiva da sociedade a essa conjuntura de atraso, principalmente no que dizia respeito a possíveis qualidades culturais e mesmo étnicas, que se referenciavam na política metropolitana colonial, controladora e centralizada; no poder imperial, que teria evitado o esfacelamento do território nacional, e, finalmente, na qualidade de uma herança étnico-cultural européia.

Assim sendo, fazia-se necessária a elaboração de um elenco de medidas que pudessem proporcionar as condições necessárias para a edificação da nação brasileira, sustentada nas iniciativas de um poder político centralizado e forte. Conforme Vianna, levando

em conta as deficiências e a inaptidão, entre nós existentes, para a implantação do modelo liberal que então se tinha na conta do ideal de modelo nacional hegemônico no ocidente, acreditava o autor que deveriam ser identificadas as capacidades e características de nossa formação social, que pudessem potencializar uma organização social e política demonstrando assim a interface possível entre o poder político que a gerou e a sua real capacidade de responder as demandas da sociedade brasileira, no que se refere à tentativa de inclusão do Brasil no rol das modernas nações do mundo.

Portanto Vianna pode ser apontado como um dos intelectuais que contribuíram, no seu contexto histórico, para o reconhecimento das possíveis deficiências que acometiam nosso meio social, atrasando um processo de formação nacional que permitisse o Brasil integrar-se à modernidade. Procurou centrar suas observações na identificação das ações necessárias a essa transição, que permitissem suplantar o atraso social, político e econômico, apontando uma possível junção entre elementos pré-existentes na formação do Estado brasileiro e as tradições socioculturais consolidadas no seio da população.

Dessa forma é possível inferir que Vianna tenha percebido no governo oriundo da revolução de 30, a capacidade para incrementar as ditas ações que então supunha como fundamentais para a superação do retardo social em que nos encontrávamos, tendo assim se integrado ao esforço de qualificar a ação estatal que então se inaugurava, assumindo inclusive atividades profissionais junto ao ministério da justiça.

Vianna possuía um entendimento de que não existiam, no final da “República Velha”, as condições básicas para a consolidação de um Estado nacional referenciado nas tradições de democracia e liberalismo, existentes nas sociedades tomadas por ele como modelares, visto a incapacidade das representações sociais aqui presentes. O que implicava forçosamente num predomínio do Estado como alavanca da modernização brasileira. Essa postura justificaria assim, suas posições políticas autoritárias entendidas como necessárias para a construção de um Estado nacional moderno.

Contudo, essa seria apenas uma etapa a ser cumprida, dentro da concepção de Vianna, para que se atingisse o modelo ideal de nação moderna. Nesse sentido *o autoritarismo aparece em sua proposta como instrumento transitório para a implantação de uma sociedade democrática.*

Para aqueles que assim interpretam o pensamento de Vianna, este procurava apenas determinar se estaríamos ou não destinados a alcançar os píncaros do processo civilizatório.

Porém, outra interpretação cabível é que, para Vianna, se deveria ir ao encontro do modelo de democracia e do processo civilizatório mais apropriado, que se pudesse elaborar em uma dada conjuntura histórica. Dessa forma, no caso brasileiro, somente o Estado teria a competência e a capacidade para dirigir a transição de uma sociedade em condição de atraso social até um contexto distinto de civilização moderna.

Sendo assim no entendimento de Oliveira Vianna:

(...) a Liberdade e a Democracia não são os únicos bens do mundo; que há muitas outras causas dignas de serem defendidas em política, além da Liberdade – como sejam a Civilização e a Nacionalidade; (...) Um regime de descentralização sistemática, de fuga à disciplina do centro, (...) pode muito bem ser um fator de fraqueza e aniquilamento e, em vez de assegurar a liberdade e a democracia, pode realmente causar a morte da liberdade e da democracia.²⁶

Nesse ponto cabe ressaltar que a obra de Oliveira Vianna transita entre a simpatia pelo regime fascista e uma possível instrumentalização do autoritarismo, observadas as condições da sociedade brasileira na transposição dos anos 20 para os 30, do século passado. Isso pode ser constatado, respectivamente, em seus livros *O idealismo da Constituição*, de 1927, e *Problemas de política objetiva*, de 1930.

Outro ponto de possível contradição e que merece ser melhor esclarecido, encontra-se numa possível ênfase ao “agrarismo” atribuída às idéias sociopolíticas de Vianna. Ao contrário do que autores como Dante Moreira Leite e José Honório Rodrigues apontam em relação ao pensamento de Vianna, destacando de certa forma um caráter reacionário do autor e analisando com mais acuidade seus escritos, é factível o entendimento de que suas proposições estariam melhor situadas no campo de um pensamento autoritário, que procurava preservar elementos tradicionais da cultura nacional, do que naquele identificado como em oposição à modernização urbana e industrial, que então se espraiava como referência mundo afora.

Destarte, pode-se deduzir acerca da questão que:

²⁶ VIANNA, F. J. de Oliveira - Problemas de política objetiva. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1945.

Suas evocações e loas ao mundo agrário localizam-se em outra esfera e nada têm que ver com o conteúdo de sua idéia de modernização, que é político-institucional; e mais: não abrigam rejeição às conquistas culturais e materiais da sociedade urbana e capitalista, são expressões contra “mau capitalismo”, contra o utilitarismo e a massificação homogeneizadora da vida moderna. (PIVA, 2000)

Apesar dos estudos e observações sobre Oliveira Vianna transitarem entre entendimentos díspares, como um agrarismo arraigado e um industrialismo irreversível, é possível constatar que na verdade os valores do mundo agrário que se observam em seu pensamento, apresentam-se muito mais no sentido da preservação de valores socioculturais de uma sociedade em extinção, do que propriamente em oposição ao capitalismo que ora se consolidava.

Não obstante de louvar valores da vida rural como a solidariedade, que preservaria uma harmonia social intra/intercomunidades, para Vianna o que se colocava como o núcleo de suas análises em relação à formação da nacionalidade era uma primazia dos interesses públicos, preservados no Estado, em detrimento de benefícios ou proveitos da esfera privada e de iniciativas descentralizadas nas várias oligarquias regionais, que nas primeiras décadas da República fizeram do Estado brasileiro uma espécie de avalista e implementador de vantagens particulares.

Portanto parece legítimo presumir que o cerne do pensamento de Vianna, quanto à consolidação de um moderno Estado nacional no Brasil, não evoluiria a partir de um restrito debate entre agrarismo e industrialismo, mas sim em função das iniciativas possíveis que estimulassem a geração de instituições que pudessem ordenar o Estado, a nação e a população, em suas mais amplas esferas de atuação. O que parecia ser o seu maior interesse nos imediatos anos pós 1930.

Nesse aspecto a preocupação maior registrada por Oliveira Vianna:

(...) era a atuação das corporações do Estado moderno, era, assim, uma tentativa de se criar órgãos dinâmicos, com a participação das classes econômicas, que pudessem atuar efetivamente no campo da atividade pública.

*(...) Problemas de política objetiva -, na qual visava acentuar o conteúdo especializado das decisões do Estado moderno.*²⁷

Pretendendo organizar uma administração pública isenta de injunções políticas localizadas e acionadas por interesses privados, Vianna procurava conceber um controle estatal das ações sociais, políticas e econômicas, o que colaboraria para a diluição gradativa do poder de intervenção das tradicionais oligarquias dominantes, junto às instituições públicas.

A esse respeito Oliveira Vianna se posicionou de maneira muito clara afirmando que esse modelo ideal só poderia ser obtido (...) *pela ação lenta e contínua do Estado – um Estado soberano, incontratável, unitário, capaz de impor-se a todo o país pelo prestígio fascinante de sua grande missão nacional.*

A já citada passagem profissional de Vianna pelo aparelho estatal estimulava um aprofundamento e uma maior consistência, quanto as suas elaborações acerca de uma forma idealizada do Estado nacional brasileiro. Assim, assumia definitivamente seu engajamento na construção de uma nação integrada aquele mundo moderno. Restava então a complexa tarefa de formular as melhores e possíveis opções para essa sua organização.

Empolgado com as iniciativas do Estado brasileiro que gradativamente promovia a institucionalização da sociedade, estabelecendo uma concepção cada vez mais corporativa e dependente dessa em relação ao Estado centralizador e universalista, afastava-se Vianna cada vez mais da valorização individualizante do liberalismo, posicionando-se favoravelmente às soluções ampliadas ao conjunto da sociedade. Pois, em seu entendimento, se a modernização vigente naquele projeto nacional procurava identificar demandas sociais coletivas, parecia-lhe muito natural que as respostas as mesmas deveriam colocar-se nesse mesmo patamar generalizado.

Assim compreendia Vianna que:

(...) a difusão do espírito corporativo e das instituições de caráter e das instituições de solidariedade social (...) com força moral e material para dominar o arbítrio (...). Nenhuma dessas reformas tem qualquer caráter constitucional; mas, somente elas serão capazes de dar a nossa plebe rural,

²⁷ VENÂNCIO Filho, Alberto. “Introdução”. In: VIANNA, Oliveira. *Problemas de direito corporativo*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2ª Ed., 1983.

base do eleitorado nacional, esses indispensáveis atributos de independência e liberdade, sem os quais a famosa “soberania do povo” não tem significação alguma. (VANNA, 1945)

Contudo as preocupações de Vianna estiveram efetivamente voltadas para reformas promovidas através de ações político-institucionais, que possibilitassem a consolidação de um Estado nacional de cunho corporativo. Nesse sentido, apresentou como concretização de suas idéias a constituição dos “Conselhos Técnicos e Econômicos”, instituições estatais que poderiam potencializar políticas públicas, partindo da observação e análise das reais necessidades do conjunto da população. Concebia esses conselhos como uma forma de capilarização do Estado junto à sociedade, tornando possível a organização associativa dos diversos segmentos sociais e sua conseqüente representação, junto ao governo central, o que permitiria conhecer as demandas coletivas da sociedade.

Compreendia ainda Vianna que, numa outra direção, a formação desses conselhos proporcionaria ao Estado a inédita oportunidade de estabelecer uma relação mais próxima com a conjuntura socioeconômica, visto a impossibilidade de ocorrer essa interação entre as representações estatais e cada indivíduo isoladamente.

Como o objetivo do presente texto não é esgotar o estudo ou a interpretação acerca da obra e do pensamento de Oliveira Vianna, mas tão somente ressaltar algumas de suas opiniões quanto a questões relacionadas ao Estado nacional, é mister reafirmar que o autor apresentou como tese central e preliminar, para que o Brasil alcançasse o ápice da civilização moderna, a constituição de um Estado forte e unificado compreendido como entidade geradora de instituições públicas com capacidade para produzir um espírito de unidade nacional, organizador dos processos sociais coletivos e garantidor da manifestação do indivíduo através de suas representações, sendo todo esse conjunto de práticas harmonizado pela intervenção política centralizada do Estado nacional.

Ao se estudar o “Estado Novo” brasileiro e observando as considerações de nossos intelectuais que, não só viveram esse período histórico, como também participaram e/ou colaboraram com o governo estadonovista, em seus esforços para consolidação de uma nova representação da nacionalidade, merece relevo o pensamento e as análises a respeito desenvolvidas por Fernando de Azevedo.

Em sua consagrada obra, *A Cultura Brasileira*, Azevedo abrange uma série de temáticas pertinentes a elaboração de um conceito de nação. Tomando como ponto de partida elementos como cultura, civilização, raça e unidade nacional, de forma articulada e inseridos nos diversos contextos históricos de nossa construção social, acaba por elaborar sua visão quanto a questão nacional no Brasil.

Tratando inicialmente da cultura como um dos elementos definidores da nacionalidade, Azevedo procurou demonstrar que mesmo entendida como possuidora de um conjunto de características únicas e, portanto, de caráter universalista, esta “sempre estaria ligada às tradições nacionais”, o que implicaria numa formação cultural distinta para cada sociedade, onde os componentes gerais e específicos dessa construção seriam variáveis em função dos agentes formadores dessa cultura, assim como da época vivida. Dessa forma procurou fazer valer a idéia de que:

(...) à concepção universalista não se opõe uma noção nacionalista de cultura, senão quando, em vez de uma fusão e de uma harmonia dêsses (sic) elementos, se estabelecer, ao contrário, um antagonismo de valôres (sic) ou se instalar a idéia de superioridade dos elementos particulares, nacionais, sobre os valôres (sic) humanos e universais.²⁸

Para Azevedo esse choque teria ocorrido quando no princípio do século XIX, marcadamente sob a inspiração do movimento romântico na Alemanha, o sentido humano e universalista que o termo carregava, sofrera uma transição que o levava a possuir um novo significado, valorizando o nacional e específico, permitindo sua mutação no sentido de uma “cultura modelar” que deveria se impor as outras “culturas nacionais, quanto mais fortemente for escorada pelo poder do Estado”.

Assim, seguindo esse processo de transformação, a valorização da nacionalidade tornar-se-ia cada vez mais importante na composição do conceito de cultura, levando a uma sua interpretação como (...) *um conjunto de conquistas intelectuais encaradas como o bem próprio, algumas vêzes (sic) mesmo como o bem exclusivo de uma comunidade limitada, que tende a confundir-se com um Estado ou uma nacionalidade*. Reconhecendo assim a variedade de definições e a complexidade da relação existente entre os conceitos de civilização e cultura.

²⁸ AZEVEDO, Fernando de – A cultura brasileira. São Paulo: Ed. Melhoramentos/USP, 1971.

Azevedo encontra uma mediação para o impasse na obra de G. Humboldt, que atribuía ao conceito de civilização uma abrangência maior do que ao conteúdo do termo cultura, pois existiriam “certas qualidades de espírito, que acentuam os aspectos morais e intelectuais da civilização”.

Essa compreensão, segundo Azevedo, estaria próxima à idéia que teriam os povos latinos sobre cultura, onde esta apresentaria “*um certo equilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e a moral e a organização social*”.

Baseando-se na concepção clássica francesa e alemã do conceito, Azevedo esclarece sua posição quanto à cultura, uma vez mais citando Humboldt, como um estado moral, intelectual e artístico (...) *em que os homens souberam elevar-se acima das simples considerações de utilidade social, compreendendo o estudo desinteressado das ciências e das artes.*

Sendo assim, para Azevedo, seria admissível situar a cultura nacional num quadro onde o meio geográfico e étnico, social e histórico, econômico e urbano, formando assim uma mentalidade particular de povo, condicionariam a formação cultural em suas diversas formas e etapas, apontando inclusive para a necessária constituição de instituições mantenedoras e transmissoras desses valores culturais, no interior de uma determinada sociedade.

Reconhecia Azevedo que uma maior complexidade nos marcos da cultura e da civilização tenderia a desenvolver-se, assim:

É preciso, para compreendê-la e explicá-la, situar a cultura nacional no seu quadro geográfico, social e histórico, acompanhá-la nas diferentes etapas de sua evolução, nas suas orientações e tendências, para mostrar, em seguida, quais as instituições que se organizaram, prepostas ao fim de transmiti-la, já sistematizada, de geração em geração para assegurar a sua continuidade no tempo, a sua unidade, a sua difusão e os seus progressos. (AZEVEDO, 1971)

Fernando de Azevedo destacava a importância, para a compreensão do “fenômeno brasileiro”, em se estabelecer uma ponte ligando a cultura brasileira àquela que seria sua fonte fundamental – à civilização ibérica, de forma mais estreita, e ao conjunto da civilização ocidental, no sentido mais amplo. O que levaria à observação da adaptação que esses elementos sofreram sob a influência de nossa evolução histórica e social.

Defendia então Azevedo o postulado de que:

(...) ligando a história da cultura brasileira, de um lado, à das idéias que sôbre (sic) ela influíram e, em geral, à evolução das grandes correntes religiosas, políticas e filosóficas do Ocidente, e, de outro, às condições específicas de nossa formação social, como país, a raça, e as formas de estrutura social, econômica e política, poder-se-á compreender melhor as evoluções paralelas que se operaram, na Europa e no país, sem grande separação da fonte comum, as formas especiais que a cultura entre nós, a facilidade com que se propagaram certas correntes de idéias, como as resistências opostas pela sociedade a outras manifestações e movimentos da cultura ocidental. (AZEVEDO, 1971)

Portanto, segundo Azevedo, se pretende traçar uma síntese da grande complexidade existente na formação histórica de nossa sociedade, assim como dar conta da interdependência entre os fenômenos sociais e das atividades culturais, se deve procurar a ligação destes fatores a uma evolução política, econômica, religiosa “*nos diversos períodos da história ocidental e nacional*”, possibilitando dar um sentido unificado ao país ou, ao contrário, suscitando conflito em “*algumas de suas partes*”.

Num segundo momento de sua obra, reconhece Azevedo que, como componentes simultâneos e geradores de manifestações estratégicas da cultura, encontravam-se os diversos grupos étnicos que deram origem a formação do povo brasileiro. Sendo assim reconhecido como outro pilar fundamental na constituição da nacionalidade.

Azevedo apontava para uma íntima relação entre a “infinita variedade dos grupos humanos” e, uma proporcional, “variedade infinita de quadros geográficos”, na determinação do que chamou de “civilização brasileira”, e que nos seus primórdios teve o litoral como sua base propulsora de onde partiu para transpor a Serra do Mar. Logo, é lícito subentender que para o autor um dos marcos fundadores da nacionalidade encontra-se na chegada de nossos ancestrais lusitanos na “Terra de Santa Cruz”. *Daí o longo período em que a civilização brasileira se manteve “arranhando a praia”*. Sendo assim, entendia Azevedo que:

Foi nesse cenário imenso e perturbador, de um país de clima quente, “de vida aparentemente fácil”, mas na realidade de condições físicas adversas, que se exerceu o esforço colonizador dos portugueses (sic) de que nos proveio, com seus primeiros colonos, a semente, e com que se constituiu o núcleo fundamental do povo brasileiro. (AZEVEDO, 1971)

Fernando de Azevedo reconhecia nessa empreitada, algo muito além do que a simples conquista de mais um território para a glória do venturoso El-rey de Portugal. Via nisso tudo *as origens de um formidável trabalho colonizador e do drama de uma nova nação.*

A caracterização dos vários componentes étnicos que teriam dado origem ao “país e o povo”, forma outra vertente importante na análise de Azevedo quanto à formação nacional brasileira. Destacou a “onda branca” que viria a alastrar-se pelo Brasil afora, através de ininterruptos movimentos migratórios promovidos, durante todo o período colonial, pelo elemento português.

Azevedo não o caracterizava como propriamente representante de “uma raça, no sentido biológico da palavra”, mas sim com uma mistura dos primeiros povos iberos, que receberam do autor o epíteto de “indígenas da península”, com uma série de outros que se encontravam em permanente processo migratório pela península ibérica, destacando exemplos como fenícios, celtas, gregos, judeus, visigodos e árabes.

Mas seria esse povo português, fruto ele próprio de longo e complexo processo de miscigenação, que viria a lançar as bases do “sólido núcleo primitivo e dominante” da população brasileira, ainda segundo o autor, ao promover o caldeamento dele próprio com as duas etnias que então seriam “dominadas” – o ameríndio autóctone e o negro trazido da África, impondo a ambos uma nova língua assim como tradições e costumes de uma outra civilização.

Dessa forma reconhecia o autor a formação de uma admirável variedade de elementos com características físicas próprias, resultado do “cruzamento” das “três raças branca, vermelha e negra”, que no Brasil se misturaram.

Apesar de reconhecer a superioridade numérica dos indivíduos de matriz africana vivendo no Brasil colônia, Azevedo atribuía importância determinante a parcela branca da população na formação do povo brasileiro, que ora se constituía.

Destacava Azevedo a impossibilidade de se calcular com precisão, o número de componentes da população indígena brasileira, por conta da grande variedade de sua

organização em sociedades tribais. Mas atribuía a esse conjunto de habitantes um grande destaque, visto que um de seus troncos mais importantes – o Tupi, por ser possivelmente o mais numeroso e encontrar-se espalhado por todo o litoral, permitiu um contato mais direto e permanente com o elemento português, contribuindo decisivamente na conformação cultural brasileira.

Dos cruzamentos entre índios e portugueses (sic), lembra Roy Nash, “nove talvez em cada dezena, se processaram com mulheres desse extraordinário povo agrícola”,

os tupis, cuja língua se tornou língua geral e cuja cultura era a mais disseminada na América portuguesa (sic). (...) a mestiçagem de brancos e de índios, em cujos descendentes, os mamelucos, se entroncam numerosas famílias do norte do planalto central e se podem buscar as origens da vitalidade de fôrça (sic) expansiva do nomadismo aventureiro dos bandeirantes. (AZEVEDO, 1971)

Premido talvez pelos impressionantes números que a diáspora africana apresentou no Brasil, durante todo o período da escravidão, e mesmo por isso reconhecendo um intercâmbio mais intenso e rápido entre os colonos europeus e os escravos africanos, Azevedo reconhecia ter o elemento negro concorrido de forma mais profunda para o amálgama da nação com suas características e tradições culturais.

Mas muito maior ainda foi a contribuição que trouxe a onda volumosa dos africanos, talvez 3.300.000 segundo os cálculos de R. Simonsen, colhidos em grande número de nações diferentes e importados à grande, quase sem intermitência, até que se estancou a fonte em 1850, com a abolição do tráfico de escravos: a superioridade da cultura negra em relação à dos índios, a intimidade do contato que o regime de escravidão não tardou a estabelecer entre as duas raças, e a utilização dos negros para serviços domésticos, abriram largo campo para essa nova mestiçagem. (AZEVEDO, 1971)

Todavia, apesar desse permanente processo de miscigenação que se praticou no Brasil ter contribuído para diminuir o distanciamento na vida cotidiana entre brancos e negros,

ressalta Azevedo que na estratificação étnica e social os africanos e seus descendentes mais diretos, mesmo aqueles já mestiçados, continuaram localizados nas camadas mais inferiores da sociedade brasileira, mesmo que demonstrassem “cultura superior à dos índios e mesmo dos brancos”.

Se era comum e ainda freqüente o brasileiro, descendente de índios, gloriar-se de sua origem, invocar com orgulho o seu “sangue de caboclo” e sentir-se mais brasileiro por ter nas suas veias, mesclado ao do branco, o sangue da raça autóctone, já não sucedia o mesmo com o mulato que procurava, como ainda hoje, antes dissimular do que alardear a sua origem africana. As três raças branca, vermelha e negra, distribuem-se na estratificação étnica em camadas superiores e hierarquizadas. Os preconceitos raciais, se nunca chegaram a estabelecer conflitos e oposições, sempre também existiram entre nós, para “classificar” e “desclassificar”. (AZEVEDO, 1971)

Além disso, Fernando de Azevedo procurou qualificar o elemento mestiço como portador dos predicados necessários para superar os obstáculos e as intempéries que o meio físico brasileiro proporcionava, pois a consolidação do espaço territorial seria outro fator integrante e fundamental da nação, que então se procurava erigir. Assim, fazendo suas as palavras de Euclides da Cunha, Azevedo o cita:

Para vencermos a terra, (...) houvemos que formar até o homem capaz de combater, - criando-se à imagem dela com as suas rudezas e as suas energias revôltas (sic) -, por maneira a talhar-se no tipo mestiço e inteiramente nôvo (sic) do bandeirante, a figura excepcional do homem que se fêz (sic) bárbaro para estradar o deserto, abrindo as primeiras trilhas do progresso. (AZEVEDO, 1971)

Lembra também o autor que, a assimilação de outros componentes estrangeiros, no processo de formação da nacionalidade brasileira, sendo isso somente possível graças à existência perene de “forte núcleo primitivo como base de comunidade de raça, e em tórno (sic) do qual se formou essa comunidade étnica em consequência de contínua miscigenação”. Afirmava ainda Azevedo que essa assimilação foi favorecida sobremaneira por duas realidades

concretas, que se expressavam primeiro no número inferiorizado de estrangeiros em relação ao núcleo populacional original (portugueses, negros e índios), e, por outro lado, a existência de uma intensa mobilidade por parte da população imigrante, o que facilitou um gradativo rompimento dos laços afetivos e culturais de origem, permitindo sua absorção pelo “mundo dos brasileiros”.

Que este (sic) povo é um amálgama de várias raças, elas mesmas cruzadas e recruzadas, como o português que se tornou pela sua atividade genésica, mobilidade e adaptabilidade ao clima tropical, o núcleo de formação nacional; que por esse (sic) caldeamento incessante, o país se constituiu, na expressão de Mendes Correia, um dos maiores campos de assimilação étnica e social que já existiram. (AZEVEDO, 1971)

Entretanto, não se pode deixar de ressaltar que Azevedo possuía firme expectativa numa ascendência do elemento e das tradições de origem européia, na conformação da nacionalidade brasileira. Credo assim na vanguarda dos elementos brancos na definição étnica e cultural de nosso povo e, dessa forma, outra conclusão não poderia se apresentar senão a de que:

(...) as raças negra e índia estão desaparecendo, absorvidas pelo branco, ou, para empregar a expressão pitoresca de Afrânio Peixoto, “há, crescente, a albumina branca para refinar o mascavo nacional”. (...) as mestiçagens dissolventes (branco e negro), outros elementos físicos e sociais, como os fatores mesológicos, a vitalidade do primitivo núcleo ibérico, a rápida fusão das raças, a comunidade de língua, de costumes e de tradições constituíram, no Brasil, para criar um tipo nacional. (AZEVEDO, 1971)

E, a título de conclusão, Azevedo reafirma essa previsão de forma ufanística, vaticinando um futuro glorioso para a nação brasileira:

A admitir-se que continuem negros e índios a desaparecer, tanto nas diluições sucessivas de sangue branco como pelo processo constante de solução

biológica e social e desde que não seja estancada a imigração, sobretudo de origem mediterrânea, o homem branco não só terá, no Brasil, o seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, mas poderá recolher à velha Europa, - cidadela da raça branca -, antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental a que os brasileiros emprestarão uma luz nova e intensa – a da atmosfera da sua própria civilização. (AZEVEDO, 1971)

Ao tratar da “evolução política e social” e dos aspectos inerentes a formação do Estado-nação no Brasil, Azevedo recorda que já nos fins do século XVIII apresentavam-se sentimentos de unidade nacional, latentes e vivos, proporcionando a propagação da idéia de emancipação nacional.

A comunidade dos perigos corridos e, mais tarde, a lembrança das grandes ações realizadas em comum, “eis por onde o ordinário, observa L. Fébvre, se confirma e se exalta o sentimento nacional”. É em face do inimigo, - constituído a princípio pelo estrangeiro e, depois, pela Metrópole com a sua política fiscal e opressiva -, que os brasileiros começam a reconhecer-se como um mesmo povo. (AZEVEDO, 1971)

Quando o movimento autonomista começa a ganhar formas definitivas, ainda nos tempos joaninos no Brasil, tendo como conseqüência o processo de independência de 1822, alegava Azevedo que já nesse momento o Brasil encontrava-se “unido e constituído”.

Conforme Azevedo, o que ainda podia ser apontado como elemento sobrevivente desse contexto de tumulto e anarquia, era “a sempre conservadora e reacionária às vezes” aristocracia rural. Logo, temos que:

A monocultura, o latifúndio e a escravidão que, nas expressões de Gilberto Freyre, “condicionaram de modo tão decisivo o desenvolvimento social do Brasil”, deviam fornecer ao Império nascente, uma vez assegurada a ordem, os grandes senhores da política, - os barões das terras do massapê, ao norte, e os aristocratas das fazendas do café, ao sul, já na segunda metade do século XIX. (AZEVEDO, 1971)

Conforme Azevedo, a sociedade brasileira de então vivenciou conflitos marcados por forças políticas das mais diversas, como “os choques entre as correntes monárquicas e democráticas, federalistas e unitaristas, absolutistas e liberais”.

Já o ideal republicano, que ainda nos idos do século XVIII apresentou-se, através da “bela expressão idealista da Inconfidência Mineira”, e tendo inspirado posteriormente movimentos como os de Pernambuco em 1817 e 1824, todos foram duramente reprimidos pelas forças ligadas à monarquia. Mas seus ideais sobreviveram, por sua reafirmação em outras plagas, como na América e Europa, e no próprio Brasil onde retomou consistência e apoio político após a “Guerra do Paraguai”.

Assim sendo, no entendimento de Fernando de Azevedo:

O Império representou, em nossa evolução política, o esforço (sic) de unificação, suficiente para que se implantasse a República sem os dois perigos da fragmentação e do caudilhismo. A monarquia, pela ação da força centrípeta que desenvolvem as instituições dinásticas, teve um papel histórico na formação da nacionalidade: (...) transmitindo intata à República a herança territorial legada pelos nossos antepassados. (AZEVEDO, 1971)

Alega Azevedo que mesmo com o advento da República a estrutura social e econômica brasileira permaneceu a mesma, onde a monocultura latifundiária retardou a divisão da grande propriedade. Ao contrário, contando com o apoio de capital estrangeiro e da imigração de mão-de-obra, criou forças para expandir-se, em especial em terras paulistas, onde participou ativamente dessas iniciativas a própria aristocracia rural do estado.

Assim, para Azevedo, não foi surpreendente que “ao unitarismo do regime imperial sucedesse o federalismo”. Este acabou por apresentar-se a melhor forma de manutenção de uma “unidade nacional, em um povo de formação étnica e estrutura social heterogênea”.

A despeito de reconhecer a classe média como inepta para conduzir qualquer movimento social com capacidade de provocar mudanças estratégicas em uma sociedade, Azevedo admite que sua inserção nas campanhas abolicionista e republicana, passou a lhe conferir algum peso político.

Mas se a implantação do regime republicano foi uma vitória dessa classe média, insurgida contra a escravidão, a monarquia e a aristocracia, e ajudada nessa luta pelos desertores da nobreza rural, o poder político, antigamente real ou aristocrata, não se tornou popular senão teoricamente, continuando associados, na realidade, o velho poderio econômico e o novo poder político. É que, quando se proclamou a República, ainda não se havia desenvolvido o capitalismo industrial e, com êle (sic), um proletariado ponderável. (AZEVEDO, 1971)

Dessa feita, conclui o autor que tanto o império como a República federativa vivenciaram óbices que os levaram ao fracasso. O primeiro por não conseguir superar os bloqueios impostos pelo liberalismo e, posteriormente, a segunda por alicerçar-se sobre superestruturas “decalçadas em modelos teóricos” e sustentada por uma elite sem base social.

Mas, se a República não podia tomar senão a forma federativa nem poderia consolidar-se senão mediante a garantia e a coordenação das franquias regionais, o federalismo, sem o complemento essencial dos partidos nacionais, trouxe em seu seio os germes que deviam pôr em perigo a vitalidade do regime e provocar a reação contra as prerrogativas dos estados. A descentralização levada ao extremo entravou a obra de reorganização nacional e, promovendo a substituição de partidos nacionais por partidos locais e a formação de verdadeiras oligarquias.

O processo revolucionário de 1930 ao excluir da cena política “os antigos quadros”, vai ao mesmo tempo necessitar do apoio de novas forças que possam dar sustentação ao novo regime. No embate entre as novas idéias democráticas e as tendências autoritárias, disputa ideológica presente em boa parte do mundo ocidental, a segunda opção ganha espaço no Brasil. Com o acirramento de posições e a necessidade real de se mediar as crises políticas que se sucediam, em 1934, viveu a sociedade brasileira uma nova tentativa de experiência democrática, de curta duração é verdade.

Interpretando esse processo político, Azevedo afirmava que esse período:

(...) de 1931 a 1937, de agitações políticas, de desconfiança em relação às fórmulas antigas e de hesitação à margem de soluções novas, não constitui politicamente, nem progresso nem regresso total, mas uma “fase de incubação”. As indústrias (...) adquirindo novo (sic) impulso e diversificando-se, conforme os meios regionais, em especializações que se completam, tendem a tornar-se um dos instrumentos mais capazes de assegurar uma verdadeira unidade nacional, pelo entrelaçamento dos interesses econômicos. (AZEVEDO, 1971).

Portanto, Concluía Azevedo que qualquer iniciativa de democratização da sociedade estaria numa “razão inversa do desenvolvimento da grande indústria”. A sociedade modificava-se rápida e profundamente, onde as distâncias se encurtavam pela rapidez empreendida pelos novos meios de transporte, com destaque para os serviços aviação recém implantados. Mas, a distinção maior coube ao ramo das comunicações, onde pela primeira vez o rádio foi utilizado como um instrumento de contato direto entre o conjunto da população e os ocupantes do poder central. Assim, proporcionava-se um processo de integração nacional, entre os mais recônditos espaços do território nacional com centro do poder político e econômico.

Segundo Azevedo, ao possibilitar esse contato entre esferas tão díspares da sociedade, prestigiava-se o condutor/chefe da nação e restringia-se a importância de outros instrumentos de mediação política, que não conseguiam estabelecer a mesma aproximação entre eleitores e o governo, por exemplo.

A centralização mais uma vez surge como a única alternativa de se preservar a unidade da nação, superando “as antinomias que subsistem no jogo (sic) das forças econômicas da vida nacional”. De acordo com Azevedo:

O novo (sic) regime instituído, com apoio nas forças armadas, pelo golpe revolucionário de 10 de novembro de 1937, em que desfechou a crise do liberalismo no seio da democracia brasileira, acentua as tendências do presidencialismo, restaura a autoridade central, dissolve o parlamento e os partidos políticos, (...) assume o controle (sic) do poder e da nação, e cerceando as prerrogativas regionais, marca o recuo do federalismo para a centralização. É uma fase nova que se inaugura e em que o princípio da

ordem, da unidade e da defesa nacional se impõe novamente, com toda a sua força, como no período da Regência. (AZEVEDO, 1971).

Para Azevedo, ao mesmo tempo, consolidava-se o Estado nacional corporativo em torno de um projeto de civilização, que priorizava o desenvolvimento urbano e industrial por meio da intervenção racional do Estado, implementado pelas elites políticas com o apoio de setores das elites intelectuais.

É uma dessas mudanças que estamos assistindo, com a introdução da técnica industrial sob o impacto da urbanização, e que, acarretando transformações correlatas na mentalidade, não podem ficar sem conseqüências no caráter nacional, (...) No entanto, parece haver uma unidade orgânica, um núcleo central, durável ainda que móvel, que pouco ou muito lentamente se modifica, e pelo qual, (...) se reconhecem o gênio da nação e o retrato que dêle (sic) aqui se traçou. (AZEVEDO, 1971)

2.2- O projeto de educação nacional e a implantação dos valores estadonovistas

Vários temas e atividades do congresso centraram-se em “*projeções de cenas e festividades patrióticas*” ou na promoção de diligências variadas “*sobre assuntos folclóricos e nacionalistas*”; “*serões de brasilidade*” e “*esclarecimentos de finalidades educativas nacionalistas*”.

O artigo 14 do mesmo regulamento geral determinava que o “*fortalecimento da unidade nacional devia ser, precipuamente, discriminado pelo Congresso de Brasilidade*”. Dentre as tarefas estabelecidas para a efetivação dessa proposta, encontramos as já tradicionais venerações aos símbolos pátrios e a não menos habitual exaltação das virtudes cívicas do presidente da República como “*característicos (sic) psicológicos do povo brasileiro*”.

Considerando a educação como referência basilar desse processo, passo então a analisar alguns aspectos do projeto de educação desenvolvido a partir do Ministério de Educação e Saúde durante o período do Estado Novo Brasileiro.

No que tange o campo da educação brasileira no período observado, não menos destacadas encontravam-se as formas de divulgação desse ideal nacional, aludindo a “*difusão esclarecida dos princípios fundamentais da Constituição de 10 de novembro de 1937*”,

associados a uma “*criação (sic) de um tipo uniforme de Altar da Pátria, em todo o território brasileiro*”, e estabelecendo como elementos multiplicadores desses princípios as unidades escolares, que abraçariam a responsabilidade “*da difusão dos Centros Cívicos, em todos os estabelecimentos de ensino, com as atividades educativas constantes do decreto-lei 2.072, de 8 de março de 1940*”.

Esse decreto procurava definir novos parâmetros de propagação do civismo através do sistema educacional brasileiro, assim como de uma ação orgânica profascista da juventude, provavelmente referenciada em experiências praticadas na Europa dos anos 1930. Portanto,

*A “Juventude Brasileira” foi instituída por um decreto-lei de 1940. Tornando obrigatória a educação cívica, moral e física da infância e da juventude em todo o país o Decreto-lei declara criada uma instituição nacional, com a finalidade de promovê-la, dentro e fora das escolas. São nele definidas, em linhas gerais, a estrutura e organização da “Juventude Brasileira” bem como os objetivos de cada uma destas modalidades de educação.*²⁹

Assim é possível imaginar que a interseção das várias análises e propugnações quanto à questão nacional no Brasil estadonovista, sofreram sobremaneira a influência de intelectuais que se solidarizaram, ou mesmo contribuíram para a edificação do novo modelo de Estado nacional junto às concepções educacionais então concebidas.

Portanto é lícito supor que uma das questões que mais considerações mereceram, no calor dos debates atinentes ao Congresso de Brasilidade, foi o estabelecimento de parâmetros definidores da nacionalidade brasileira, tendo a educação como um de seus mais centrais canais de transmissão.

Com a implantação do Estado Novo no Brasil, em 1937, um modelo de governo com nítida propensão ao autoritarismo, é possível perceber que “*a sociedade política invade áreas da sociedade civil, subordinando-as ao seu controle.*”

O campo educacional sofrerá essa intervenção, talvez mais do que qualquer outro. Desde a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, percebe-se uma destacada

²⁹ HORTA, José Silvério Baia – *A Mobilização da Juventude na Itália (1922-1945), em Portugal (1936-1974) e no Brasil (1937-1945)*, UFAM.

atenção daqueles que assumiram o controle político da nação para com a questão educacional em nosso país, consubstanciadas nas mudanças estruturais que a partir de então são promovidas.

A conjugação dessa ingerência do governo federal entre o sentido da centralização das iniciativas que procuravam transformar a educação brasileira e a construção de uma nação centrada nos valores estadonovistas, apresentava-se de maneira objetiva, desde a promulgação da Constituição de 1934.

Iniciativas como, a fixação de competências no nível administrativo em relação aos respectivos níveis de ensino (Art. 150); a determinação da elaboração de um Plano Nacional de Educação que centralizasse as iniciativas de coordenação e supervisão, de todas as atividades educacionais e em todos os níveis no país (Art. 150a); as formas de financiamento da rede oficial de ensino são regulamentadas no sentido da fixação de quotas financeiras em todos os níveis da administração pública (Art. 156), corroboram essa perspectiva de controle total sobre a educação nacional.

Boa parte dessas iniciativas do governo em relação à educação é absorvida pelo texto constitucional da “Polaca”, como ficou conhecida a Constituição Federal Brasileira de 1937, tal como a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e o ensino religioso de forma facultativa.

São introduzidas com caráter obrigatório as disciplinas de educação moral e política (Art.131), da mesma forma apresenta-se a introdução do ensino voltado para a formação profissional (Art. 129) que dispõe, entre outras questões, sobre a obrigação das indústrias e dos sindicatos quanto à criação de escolas de ensino profissionalizante, garantindo assim a formação de mão-de-obra especializada para filhos de operários.

Assim sendo:

*Temos, pois, no início do período que caracterizava o modelo econômico da substituição de importações, uma tomada de consciência por parte da sociedade política, da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura.*³⁰

³⁰FREITAG, Bárbara – *Escola, Estado & Sociedade*. São Paulo: Ed. Moraes, 5ª ed., 1984.

Sobre a questão do ensino profissionalizante deve-se dar relevo a constatação de que a formação profissional apresenta uma relação direta com o desenvolvimento do sistema industrial, fato que se apresenta com força a partir de 1930 no Brasil. Do mesmo modo devemos observar que, certamente, esse foi um importante elemento nas mudanças, então implantadas na educação brasileira,

Para analisarmos esse ponto em questão, faz-se necessário tentar compreender como a formação técnica é introjetada pelo indivíduo, em particular, e pelo conjunto da sociedade em que se encontra inserido, pois, via de regra, o trabalho profissional técnico pode levar a uma valorização trabalhador e, como consequência, da própria sociedade.

Se observarmos a própria origem do que entendemos por trabalho técnico, perceberemos que pensadores liberais em séculos passados, (Ex. David Ricardo), defendiam a idéia de que uma maior e crescente divisão técnica do trabalho levaria a um aumento da produtividade. Dessa forma, gradativamente a especialização das várias etapas do processo produtivo se tornou uma necessidade do próprio sistema capitalista.

Dá-se um novo entendimento de que a especialização do trabalho apresentava-se não apenas como uma eficiente forma de aumento da produção, mas também de controle do processo produtivo e daquele que o executava, gerando assim uma perda de consciência do valor trabalho, que Marx conceberia como conceito de alienação.

Apesar de em alguns estados da federação o ensino profissionalizante ter sido implementado com razoável sucesso, já em outras unidades o sistema permaneceu bastante desestruturado.

*Na realidade, o sistema capitalista que emergia passou a depender dessas características, pois a reprodutividade ampliada do capital se dava a partir do aumento da exploração da força de trabalho sobre o grau de alienação produzido na sociedade.*³¹

³¹ SEPULVEDA, José Antonio Miranda – “O ensino técnico no Brasil”. In: *A FAETEC e a Educação no Brasil: Reflexão e Transformação*. Rio de Janeiro: Imprint 2001 Gráfica e Editora Ltda.

Nesse contexto as primeiras leis que verdadeiramente regulamentaram o ensino técnico-profissional no Brasil, só foram promulgadas em 1942. O conjunto de decretos que aparecem nessa nova legislação explicita a preocupação em contemplar os vários segmentos da economia nacional (indústria, comércio, agricultura). Paralelamente aos cursos profissionalizantes de conteúdo regular e contínuo, existiam também os chamados cursos artesanais (duração curta) e aqueles caracterizados como de aprendizagem industrial ou de “qualificação”.

O ensino industrial passou a ser organizado nacionalmente e de responsabilidade dos empregadores, fato que mais tarde contribuiu para a formação do que ficou conhecido por “sistema S”, com destaque para o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).

Como dito anteriormente, essa foi uma transformação que acompanhava o processo de substituição de importações de produtos responsáveis pelo abastecimento do mercado interno brasileiro, assim esperava-se que as próprias indústrias formassem a necessária mão-de-obra que viria a suprir a carência de trabalhadores especializados.

Essa política educacional desenvolvida durante o Estado Novo Brasileiro é fruto de profundas transformações ocorridas na infraestrutura da economia, que diversificava rapidamente a produção industrial gerando diretamente uma maior qualificação da força de trabalho, ou seja, apresenta-se uma necessidade de treinamento para dar conta de um novo mundo do labor que então se consolidava no Brasil. Conforme um pronunciamento do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, fazia-se necessário “*criar um exército de trabalho para o bem da nação*”.

Diante do exposto ficava a questão, onde recrutar os soldados para esse “exército”? Dentro da configuração da nova sociedade de classes que se afirmava, certamente não era junto aos extratos da classe dominante que se encontraria o contingente de futuros alunos das escolas profissionalizantes. De seus componentes esperava-se que viessem a ocupar os quadros dirigentes da sociedade e, assim, em sua grande maioria ainda seriam oriundos das escolas particulares, em boa parte confessionais, não demonstrando interesse em vincular seus membros ao ensino técnico.

Já em relação às camadas médias, em especial urbanas, também não era possível estabelecer uma grande identificação com a proposta de profissionalização através das escolas técnicas, pois esses setores acreditavam na educação como uma estratégia de ascensão social, procurando assim priorizar o ensino propedêutico e uma futura titulação acadêmica.

Dessa forma,

“Resta a reduzida classe operária, formada parcialmente pelos trabalhadores urbanos e rurais imigrados ao Brasil nas décadas anteriores, bem como populações nacionais migradas para os centros urbanos, semi ou desqualificadas, ou seja, “o exército industrial de reserva”. Assim as escolas técnicas vão ser a escola para “os filhos dos outros”, ou melhor, a única via de ascensão do operário.” (FREITAG, 1984)

Portanto o sistema educacional organizado pelo Estado Novo no Brasil, ao fim e ao cabo, estabelecia oportunidades marcadas por uma “dicotomia da estrutura de classes”, que definia que tipo de escola caberia a cada futuro estudante. É correto observar que a estrutura de formação de mão-de-obra então apresentada, possibilitava “uma maior produtividade do setor industrial”. Em outras palavras, o próprio Estado brasileiro financiaria as condições para uma maior extração de “mais-valia dos trabalhadores”.

A ideia de construção da brasilidade realizada também através da educação manifestava uma carga ideológica muito forte. Essa era uma perspectiva que não ficava muito clara, até que se atentasse para a questão da formação da “identidade étnica e cultural do povo brasileiro”.

Intelectuais como Alberto Torres e Silvio Romero alertavam para a complexidade da consolidação da unidade nacional, por conta das correntes migratórias que através dos sucessivos processos de ocupação e povoamento de determinadas regiões do território nacional desenvolveram “nacionalidades outras dentro do Brasil”.

Diante disto, *Manoel Bonfim, na mesma linha, alertava no final do século XIX e início deste XX para a urgência de se reformular o ensino primário, unificando-o e nacionalizando a escola primária.*³²

Comparando grande parte das manifestações sobre a relação estabelecida entre educação e nacionalidade, observa-se a proposição da “reformulação da estrutura do ensino

³² SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena M. B. & COSTA, Vanda M. R. – *Tempos de Capanema*. São Paulo: Ed. FGV & Ed. Paz e Terra, 2000.

primário” assim como da “criação de escolas nacionais” com o fito de barrar o desenvolvimento e/ou consolidação de núcleos populacionais estrangeiros.

Importante nesse sentido foi a contribuição do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), durante boa parte do tempo dirigido por Lourenço Filho, órgão vinculado ao Ministério da Educação e que garantia em grande medida subsídios para ação política de nacionalização do ensino, necessária para o projeto estratégico de unidade nacional. *Em certas regiões do país a necessidade da Escola Nacional é bastante grande; abri-la é conquistar milhares de cidadãos para a pátria.*

Nesse sentido pode-se deduzir que a questão da nacionalização do ensino encontrou grande receptividade junto à administração do Estado Novo brasileiro, e isso se explica por conta da escolha por um modelo de Estado autoritário. Essa opção político-ideológica permitia a “imposição de procedimentos coercitivos”, da mesma forma que a “construção e consolidação do Estado Nacional”.

Para o modelo de Estado que então se estruturava no Brasil, no final dos anos 1930, não poderia haver qualquer tolerância com a existência de “quistos” sociais estrangeiros estabelecidos no Brasil. Desse modo, não era incomum encontrarmos manifestações que cobravam uma “postura mais rígida” por parte do governo para a solução do problema.

O importante pensador brasileiro da época Oliveira Vianna assim se pronunciava acerca desse contexto:

“Nossos sistemas escolares, aliás, têm concorrido, não para corrigir e, sim, para agravar esta falha de nossa formação social: nas nossas escolas temos procurado sem dúvida, dar instrução à nossa mocidade, cultura geral ou especial; mas não nos temos preocupado nunca, a sério, em inculcar-lhe, de maneira sistemática, planejada, nenhum sentido de vida coletiva, nenhuma idéia de sacrifício individual em favor do grupo, nenhum espírito de devoção à coletividade; em suma, nenhum princípio, hábito ou tradição de solidariedade social ou de cooperação.” (Oliveira Vianna, In: Schwartzman, 2000).

Uma educação que valorizasse o indivíduo mostrar-se-ia em dissonância com o estratégico projeto de construção para a brasilidade, que necessitava para o seu êxito da

imposição de “certas práticas disciplinares” necessárias para a introdução de uma “consciência cívica”, que passasse a fazer parte do coletivo social.

Ora se partimos dessa concepção, é admissível deduzir que os núcleos estrangeiros estabelecidos há muito em território brasileiro ao conservarem *vivos seus laços de nacionalidade pelo estreitamento de suas próprias tradições culturais*, acabavam por fazer despontar nossas próprias contradições sociais.

Dentre os grupos de não nacionais que ocupavam zonas de colonização, já há algumas décadas, e que chamavam atenção das autoridades do governo estadonovista, destacavam-se os teuto-brasileiros. De fato as observações desses agrupamentos acabaram por apontar os reais valores que se pretendiam atingir com o povo brasileiro, ou seja, como dito por Oliveira Viana (...) *um sentimento de orgulho nacional, de grandeza nacional, de superioridade nacional. Este ideal (...) é o que há de ser a fonte alimentadora do “espírito brasileiro” anêmico, débil, inoperante.*

Do ponto de vista de alguns intelectuais o grande empecilho para que o povo brasileiro alcançasse a “mística da superioridade”, o que seria algo determinante para a construção dessa brasilidade, era o fato de nossas debilidades carecerem, já a muito, de uma solução urgente.

Se o projeto estadonovista trazia em seu bojo o ideal da unidade nacional em todos os sentidos de sua formação, era natural que a construção do novo sistema educacional apontasse para uma homogeneização da transmissão de conhecimento e valores *a feição dos sentimentos e ideais coletivos*, para toda a população e em todos os recônditos do espaço geográfico brasileiro.

No dizer dos autores de *Tempos de Capanema* esse era um sério obstáculo a ser superado, pois

Esse objetivo conflitava, por uma parte, com a existência de experiências pedagógicas distintas e frequentemente incompatíveis entre si, que deveriam ser controladas mediante a padronização do ensino e a unidade de programas, currículos, compêndios e metodologias de ensino. Além disto, e muito mais seriamente, ele entrava em choque com a existência de núcleos estrangeiros nas zonas de colonização. (Schwartzman, 2000)

Portanto a questão da nacionalização da educação, no conjunto do território brasileiro, colocava-se como uma iniciativa emergencial. A consolidação do Estado Nacional era o fio condutor de todos os processos de interferência dos órgãos oficiais, ligados ao aparelho do Estado Novo brasileiro, não existia espaço político algum para a manutenção e convivência desse projeto ideológico com *grupos culturais estrangeiros fortes e estruturados nas regiões de colonização*.

A rigidez de alguns discursos se fazia sentir a partir do entendimento que somente através de intervenções diretas do Estado, com o fito de disciplinar e homogeneizar determinados procedimentos e comportamentos no âmago de comunidades de matriz cultural estrangeira, poderia se dar a superação dessas práticas culturais arraigadas e fora do controle do Ministério da Educação.

O projeto de unidade nacional que então se impunha, apresentava uma necessidade de introdução junto aos habitantes do Brasil, nacionais ou estrangeiros, da consciência cada vez maior de uma sociedade corporativa onde a valorização de conceitos cívicos e morais, encharcados de nacionalismo, garantissem a consolidação desse projeto de nação.

Se atentarmos com acuidade para o cerne desse tipo de discurso, perceberemos uma contradição, pois, em verdade, muito do que era apontado como características permanentes de grupos estrangeiros presentes no Brasil a serem coibidas e, conflitantes com o fortalecimento da unidade nacional estadonovista, mostravam-se em realidade como algo a chamar a atenção para as nossas próprias deficiências e dificuldades, tal qual um espelho que revelasse a imagem das distorções sociais ocultas a serem ultrapassadas.

Pesquisadores que se dedicaram a examinar a questão dos guetos estrangeiros, estabelecidos em plagas brasileiras, e que preservavam sua cultura e suas tradições, indicam que eram aqueles de origem germânica ou, como já dito, teuto-brasileiros que mais exacerbavam sua nacionalidade. Para a formação de um *sentimento de orgulho nacional, de grandeza nacional, de superioridade nacional*, ou por outra de uma “mística nacional” deveriam os brasileiros tomar como exemplo o espírito de corpo, a disciplina, a consciência e a devoção a uma nacionalidade, constituída a partir de um Estado-nação localizado do outro lado do oceano atlântico, cultuada por essas populações do Brasil meridional.

Em conformidade com essa análise é razoável deduzir que a padronização de um projeto educacional brasileiro, *a feição dos sentimentos e ideais coletivos em que afinal o senso de unidade e de comunhão nacional repousam*, colocava-se em conflito com a permanência de

práticas distintas e localizadas que respondiam a questões específicas de cada comunidade atendida. No caso das chamadas zonas de colonização estrangeira a introdução e afirmação de um projeto educacional unificado nacionalmente, apresentava-se como uma intromissão nas formas de repassar os seus respectivos valores culturais, com destaque para a transmissão de suas línguas pátrias e/ou tradicionais.

Em resumo

“o abasileiramento” destes núcleos de imigrantes era visto como um dos elementos cruciais do grande projeto cívico a ser cumprido através da educação, tarefa que acabou se exercendo de forma muito mais repressiva do que propriamente pedagógica, mas na qual o Ministério da Educação se empenharia a fundo.(Schwartzman, 2000)

2.3- A construção da unidade nacional em seus vários aspectos

Uma das mais claras propostas de composição de um espírito nacional no Brasil pode ser encontrada no conteúdo em epígrafe, onde se identifica a tendência de dar forma à nação partindo de determinadas identidades históricas, o que se consolidaria *com a consciência nítida e profunda do respeito às forças vivas dos nossos maiores, sintetizadas nos seus feitos e glórias (sic), e a afirmação de nossas tendências, originalidades, necessidades, costumes e tradições.*

Em conteúdo desenvolvido pelo professor João Batista de Melo e Souza na unidade temática histórica do Congresso de Brasilidade, está proposto a construção de nossa nacionalidade como uma integração entre “passado, presente e futuro” da História brasileira. Sua argumentação ostenta a justeza desse método ao determinar que, *ninguém de boa fé poderá negar a relevância (sic) de que se revestem os conhecimentos da História na solução das crises e vicissitudes por quê tem passado e passarão sempre as coletividades humanas.*

Dessa forma, esperando encontrar no passado os subsídios necessários a seu intento, partiu de determinantes raízes histórico-sociais brasileiras que apontariam (...) *o melhor caminho, quais os meios eficazes para evitar os danos e acidentes possíveis* para o lançamento dos alicerces de uma teoria geral da brasilidade.

Sendo assim, Souza estabeleceu um panorama da História do Brasil para consolidar o conceito que procurava comprovar, conduzindo-se em passeio pelas diversas etapas de nossa

formação social, política, econômica e cultural, sempre enaltecendo o papel decisivo que cumpriu o povo brasileiro, ladeado por seus próceres.

Percebe-se aqui uma valorização desse “povo” brasileiro, por parte do autor, como o elemento central no processo formação nacional que então se empreendia. Afirmava Souza que *fora o povo por longo tempo caluniado e incompreendido, não obstante haver sido o fautor máximo da grandeza territorial, do povoamento e do enriquecimento da Pátria.*

Citando algumas ações coletivas simbólicas da população em vários pontos do Brasil, desde reações a pilhagens de nossas riquezas por estrangeiros, passando pelo sacrifício de mártires que já sofriam as agruras dos cárceres, chegava à clássica exaltação da “Conjuração Mineira” idealizando a imortalização do “impávido Tiradentes”, que teria demonstrado através de suas ações *como a população culta do país se deixou possuir das idéias nobres do século XVIII, preparando-se assim o terreno para que a campanha em prol da liberdade pudesse vicejar e florir.*

Souza ainda ressalta a importância da transplantação da monarquia portuguesa para o Brasil, que teria imprimido um novo rumo e ritmo a ruptura entre a colônia brasileira e a metrópole portuguesa, além de engrandecer a figura do “Patriarca da Independência” elevado à condição de principal mentor do processo de autonomia política do Brasil, o qual (...) *graças à ação de José Bonifácio, vai culminar no episódio do Ipiranga.*

Em relação ao império brasileiro o autor reconhece nesse período a grandeza de *sua missão histórica, que consistiu sobretudo, na conservação da unidade nacional periclitante, evitando o perigo da fragmentação política.* Aditou ainda a superação, no seu ocaso, do *magno problema da abolição, e encaminhados outros vários, pertinentes ao progresso do país e ao bem estar do povo.*

Indicando como fronteira entre o passado e o presente da nação brasileira, Souza aponta a implantação do regime republicano, em 1889, como responsável pela: (...) *instituição definitiva do sistema democrático. Considerava que a República liberal havia possibilitado um forte impulso a todas as atividades sociais e econômicas no Brasil.*

De outra feita, Souza lançou mão do, à época indefectível, presidente Getúlio Vargas para provar de modo evidente como a história presente, continuidade natural de uma indelével história pretérita, poderia ser fator integrante e definidor da nacionalidade. A favor de sua argumentação Souza citava Vargas:

*O culto dos heróis e das glórias (sic) passadas não pode traduzir-se numa atitude de pura contemplação, de passividade esteril (sic). Há de revestir, antes, a grandiosidade de um compromisso público, projetando deante (sic) de nós as figuras máximas da história pátria, a exigirem, pela memória (sic) dos seus feitos, que saibamos perpetuar-lhes o exemplo e manter o ritmo da prosperidade nacional.*³³

Citando exemplos históricos desde o sistema das capitanias até a República liberal, hegemônica por uma corrente descentralizadora, Souza identifica a permanência de um poder político pulverizado entre as províncias, durante o império, e, posteriormente, os estados, no período republicano, em detrimento do poder central.

Demonstrando seu total compromisso com o projeto político do Estado Novo, Souza tomou como referência a “Constituição de 10 de novembro”, elemento fundamental no fortalecimento do *governo da União e, portanto a unidade nacional, minada pelos sentimentos regionalistas.*

Do exposto pelo autor pode-se concluir que o Brasil em sua trajetória histórica foi movido por duas forças contrárias, uma que atendeu as expectativas de uma elite segmentada e regional, enquanto outra, mais forte e ativa, exercia uma ação *centrípeta, devida à consciência (sic) nacional que anima o povo brasileiro, e que por sua vez, emana da origem comum, das crenças (sic) religiosas, das tradições, da língua, e da confiança inabalável em nossos altos destinos.* Por essa forma creditava o autor ao povo brasileiro uma expectativa de certa forma de “destino manifesto”.

Souza tentava evidenciar em seu texto que a centralização política, envidada pelo governo brasileiro pós 1930, apresentava-se como elemento preponderante para a consolidação de um projeto nacional para o Brasil. Nesse sentido fica evidente seu entendimento sobre a necessidade histórica de uma composição, entre afirmar-se a nação e a atuação de um Estado centralizado, pois:

³³ SOUZA, João Batista de Melo – “Unidade Histórica”. In: NACIONAL, Liga de Defesa - *Regulamento Geral do Primeiro Congresso de Brasilidade*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1941.

Compreendida sob esse aspecto, nossa História demonstra claramente que a obra de reconsolidação da unidade nacional se impunha, antes que os males oriundos da demasiada descentralização política se tornassem irremediáveis. Destarte, a profunda alteração que a Constituição de 10 de novembro introduziu no organismo nacional não surpreende a quem conhece as etapas anteriores de nossa evolução histórica. Ao contrário, a própria História, se pudesse, permitiria prever essa revolução. (SOUZA, 1941)

Quanto ao que o futuro reservava à nação brasileira, Souza não arriscou prognósticos peremptórios. Acreditava que para isso seria mister conhecer em profundidade elementos que determinassem aquele contexto vivenciado, assim como os outros que estavam por se apresentar. Portanto, acreditava o autor, que *incerta e aleatória será, portanto, toda a previsão que se pretenda fundamentar sobre base tão precária.*

Entretanto se não fosse possível projeção alguma, a sua simples expectativa da construção de uma nacionalidade através da compreensão e análise da histórica, encontrar-se-ia esvaziada de completo sentido. Todavia se não era possível atribuir-se uma precisão matemática à história, era plenamente possível *esperar que os fatos se realizem dentro de um roteiro que os nossos antecedentes e nossas condições atuais nos permitem traçar.*

Souza reconhece a ilicitude da previsão histórica, mas não condena a idealização da mesma desde que *preparemos sua realização por todos os meios ao nosso alcance.* Contudo é nesse momento que explicita sua crença no destino imutável de uma nação, baseando-se apenas numa profissão de fé onde *cada povo tem, como cada humana creatura (sic), uma missão a cumprir.*

O professor Souza concluiu suas considerações sobre a formação de uma unidade nacional do Brasil, convocando todos os brasileiros a assumirem uma verdadeira cruzada no sentido de conhecerem sua História. Procurando assim estabelecer um amálgama entre o conhecimento histórico, o espírito nacional e o regime do Estado Novo.

Como avalista desse encontro necessário, mais uma vez o autor lança mão de um discurso do presidente Vargas, dessa vez apelando para que as novas gerações fossem o instrumento constitutivo dessa liga inquebrantável que então se procurava fundir. Vargas afirmava a esse respeito que:

É necessário formar nessas crianças e nesses adolescentes a mentalidade capaz de levar o país aos seus destinos, mas conservando os traços fundamentais de nossa fisionomia histórica, com o espírito tradicional da nacionalidade, que o regime instituído é o único apto a cultivar na sua verdade. A essa necessidade correspondem os artigos da nossa Constituição sobre a matéria (sic) educativa, orientando-a no sentido essencialmente cívico e nacionalista. (SOUZA, 1941)

Vale aqui destacar que dentro dessa orientação cívico-nacionalista à escola brasileira que então se outorgava, desenvolveu-se um forte caráter ritualístico que procurava exaltar princípios que valorizassem a nação como as grandes paradas e concentrações públicas, utilizando-se aí grande contingente de estudantes. Como paradigma dessas manifestações, de cunho grandiloquente, promovidas pelas autoridades do Estado Novo brasileiro ligadas à educação, apresentou-se o projeto que instituiu nas escolas públicas o “canto orfeônico”.

Pensando que manifestações envolvendo o cinema, o rádio e também a música, carregavam para o mundo escolar um misto de educação, cultura e proselitismo político, é difícil estabelecer onde um começava e o outro acabava nesse entrelaçamento promovido pelos responsáveis em pensar a escola brasileira.

Sob o planejamento e direção de Heitor Villa-Lobos se introduz no currículo escolar um programa de desenvolvimento da educação artística através da música, mas precisamente utilizando-se do canto coral popular ou “canto orfeônico”. Nas palavras do próprio Villa-Lobos *Nenhuma arte exerce sobre as massas uma influência tão grande quanto à música. Ela é capaz de tocar os espíritos menos desenvolvidos, até mesmo os animais. Ao mesmo tempo, nenhuma arte leva às massas mais substância.*

Há nesse contexto um amálgama entre a música e a propagação da educação cívica. Villa-Lobos procura ressaltar princípios de *vontade e de cooperação, que vivia disperso, sem unidade de ação, sem a coesão necessária à formação de uma grande nacionalidade.* Afirmava o maestro que através da educação musical um despertar de valores inatos possibilitaria que (...) *gerações renovadas por uma bela disciplina da vida social, em benefício do país, cantando e trabalhando, e ao cantar, devotando-se à pátria.*

Foi lugar comum nas discussões promovidas pelo Congresso de Brasilidade, justificar o contexto político daquele momento histórico como a consequência natural de uma realidade alicerçada nas questões nacionalistas. Assim, mais uma vez, aparece o Estado

brasileiro não só como avalista daquele modelo de nação, mas, ao avesso, como um produto necessário da própria construção nacional tida como inexorável.

No texto base que orienta esse debate, localizado na unidade temática relativa ao conteúdo político (Unidade Política), escrito pelo Professor Deodato de Moraes, explicita-se uma concepção de nacionalidade alegadamente inédita, pois se cada nação era um (...) *complexo de fatores próprios (sic) e originais, uma realidade viva e distinta, deve ter, naturalmente, maneiras exclusivas de cuidar do bem estar, da paz e da felicidade do seu povo.*³⁴

Destarte o Estado teria como função delimitar realidades concretas como trabalho, justiça e educação, partindo da formação histórica, social, intelectual e moral de cada povo. Portanto essa concepção determinava que *a espontaneidade nativa dos interesses nacionais sobrepuja, de um lado, o espírito universalista, doutrinário e hipotético, e, de outro, as ambições dos regionalismos efêmeros e dos agrupamentos tendenciosos.*

Avançando nessa linha de raciocínio, Moraes concebia a consciência da nacionalidade como algo que se desenvolvia e agregava-se de forma dinâmica, paralelamente a uma compreensão nítida dos caracteres culturais e das aspirações sociais de um povo. Para um melhor esclarecimento de sua tese procurou avizinhar esse conceito com o de liberdade estadonovista, onde:

(...) cultua-se a liberdade, mas dentro de principios (sic) novos de cooperação, interdependencia (sic), solidariedade e disciplina nacionais. Entendendo que o fundamento da liberdade está, assim, circunscrito pelos interesses do Estado que ausculta a nação e respeita suas realidades. (MORAIS, 1941)

Adiante Moraes procurou elaborar o seu entendimento de democracia, onde o Estado funcionaria como um interventor na orientação e distribuição, de maneira racional:

(...) dos valores políticos, econômicos, jurídicos, culturais e sociais para melhor aproveitamento das energias (...) e mais perfeito equilíbrio da propria (sic) democracia. Sendo assim, nesse modelo de Estado Nacional, a democracia seria acima de tudo socializadora pois nasceria e se

³⁴ MORAIS, Deodato de – “Unidade Política”. In: NACIONAL, Liga de defesa – “Unidades Temáticas”. In: *Regulamento Geral do Primeiro Congresso de Brasilidade*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1941.

desenvolveria (...) dentro do espírito de participação direta das forças vivas e renovadas, da própria nação. (MORAIS, 1941)

O autor também ressalta um ponto estrutural da nacionalidade que então se esperava erigir, a doutrina do poder centralizado. Seria uma referência para a coordenação de todas as atividades nacionais, concebendo-lhe assim à nação uma “unidade reconstrutora”, mas sem (...) *destruir a espontaneidade das aspirações e sem desprezar as reservas da vitalidade social.*

Esse entendimento da estrutura nacional permitia a elaboração de um outro modelo, o de “homem padrão”. Este produto direto da realidade gerada pelo Estado nacional seria o símbolo do corporativismo social que se procurava estabelecer, através de sua máxima expressão - *o trabalho*. Morais descrevia esse indivíduo como elemento (...) *conciente (sic) do seu valor como expoente da liberdade racionalizada que se alimenta do trabalho, da cooperação e do sacrifício de todas as forças criadoras (sic) e socializantes.*

Porém o que parece dar substância e conteúdo aquele signo da nacionalidade brasileira, era a expectativa do próprio tornar-se um misto de resultado do Estado nacional e divulgador de seus mais caros valores. No que parece uma evidente referência a isso, Morais afirmava que:

(...) esse homem forma-se e multiplica-se também à luz dos postulados do Estado Nacional. Ele é o guarda vigilante das tradições históricas e culturais da nacionalidade, a concretização dos ideais de soberania e da paz do povo, o defensor inteligente e entusiasta da nova doutrina democrática e dos novos princípios (sic) de humanitarismo social. (MORAIS, 1941)

Procurou o autor, em certa feita, propor que essa percepção do “nacional” fosse “internacionalizada”, entendendo que as expressões da civilização de cada época acompanhadas pelas “legítimas cristalizações de cada nacionalidade”, possibilitariam a esses indivíduos (...) *criar (sic) uma sociedade internacional baseada no sentimento profundo dos valores nacionais de cada Estado.* Especialmente em se respeitando o governo que fosse a exaltação de uma compatibilidade entre as tradições nacionais e as justas aspirações do próprio povo.

Talvez numa tentativa de integração entre o respeito à soberania de cada formação nacional e uma sincera proposta de sua construção por parte do Estado, entendia Morais que *a*

internacionalização das fórmulas político-sociais, regulada pelas exigências econômicas e culturais de cada Estado, é o supremo ideal a que pode atingir a sociedade humana para salvaguardar a verdadeira felicidade dos povos da terra.

Para Morais o delineamento de um Estado que se enquadrasse em todas as proposições anteriores, deveria estar representado na forma de um “Estado Nacionalista”. Este se fundaria no consentimento público, pois estaria consubstanciado na própria autoridade do povo, impregnado da representação maior de sua legitimidade: “o seu bem estar, a sua liberdade, as suas aspirações”.

Concebendo esse consentimento como “expressão de uma alma coletiva”, que numa via se traduzia em plena confiança depositada no chefe da nação e por outra na sua “existência pacífica e forte”, defendia Morais que (...) *a opinião pública é uma segura manifestação dessa vitalidade que convém auscultar para fundir realmente o interesse da massa no interesse do Estado.*

O maior exemplo de como se compreendia a fusão, acima proposta, entre o povo e o Estado-nação, pode ser observado de maneira muito transparente quando o autor atribuiu a esse “corpo” uno a exigência de sua defesa contra *interesses mesquinhos e ideologias exóticas e maléficas*, ao líder maior do Estado Novo.

Acreditava Morais que *depositando a coletividade no Chefe da Nação a sua propria (sic) soberania, o Estado torna-se, por esse consentimento público, a única autoridade incumbida de dirigir e orientar todas as forças vivas nacionais sob as suas mais ocultas, porém legítimas aspirações.*

Explicitando seu ideal de constituição da nacionalidade, Morais entendia que *O Estado é a justiça, como é a economia, a finança, a cultura e a propria (sic) educação.* Por essa forma o indivíduo/cidadão como parcela isolada deixa de existir, lançando mão dos direitos que considera adquiridos somente em função do corpo social que passa a integrar.

Tudo que possa diminuir ou enfraquecer a autoridade do Estado-nação devia ser repudiado, pois contrário estaria ao espírito do consentimento público. Qualquer manifestação só deveria ser considerada dentro da lógica corporativista, que então se implantava no Brasil. Dizia Morais a esse respeito que *opinião só possuem as classes organizadas que põem a salvo, antes do mais, a segurança do regime e o interesse da massa.*

Considerando a corporação uma espécie de “alma” do pensamento daqueles que a ela se agregavam, compreendia o autor que esse movimento criava uma fusão entre o indivíduo

e o corpo social. Procurou demonstrar sua proposta como a novidade de uma “terceira via”, afirmando que esta era uma:

(...) fórmula evoluída do capitalismo, o corporativismo é o meio termo ideal da descentralização econômica e financeira; se não permite, de um lado, o desenvolvimento do liberalismo, opõe, por outro, firme barreira as intenções comunistas. É ele que dá forma viva e palpitante ao desejo da coletividade.
(MORAIS, 1941)

Rebatendo possíveis críticas de agrupamentos liberais, Morais é muito objetivo ao afirmar que o corporativismo não “*suprime nem oprime a liberdade individual: limita-a*”. Entendia que essa limitação estabelecia-se para melhor defender e preservar as liberdades naquela sociedade, contra interesses privados ou o arbítrio imposto por organizações fundadas no interesse de grupos “constituídos à sombra da anarquia geral”.

Concebendo o sistema educacional como peça chave e estratégica na consolidação desse ideal de nacionalidade, Morais explanou o entendimento de que *a educação também passa da esfera dos interesses privados para constituir atribuição exclusiva do Estado Nacionalista*. Pois, de fato, caberia ao próprio Estado *traçar as diretrizes gerais da cultura e do ensino, tendo em vista a garantia do regime e as aspirações mais fortes e legítimas da Nação*.

Morais em seu discernimento quanto a questão nacional procurou elaborar uma definição centrada na integração permanente entre Estado, povo e nação, ressaltando as respectivas qualidades e tradições. Dessa forma, indicou que *o Estado Brasileiro é a expressão viva e palpitante da alma nacional brasileira*. Portanto se era nacionalista por princípio, encarnaria as condições genuínas das realidades impostas pela tradição e cultura, assim como as contingências sociais, seus imperativos econômicos e suas características ideológicas.

Atribuiu a essa caracterização o princípio formador de um “Estado Novo Político”, que seria *por este modo, o reflexo do estado novo moral e psíquico que inunda a alma de cinquenta (sic) milhões de patrícios crente e fiéis aos seus princípios de povo independente e feliz*. Essa nova forma desembocaria naturalmente num Estado brasileiro autoritário.

Estabelecendo os limites das liberdades pessoais, Morais defendia a idéia de que estas deveriam se apresentar como projeções das “realidades substanciais em benefício da Pátria”. Destarte, o Estado nacionalista brasileiro tinha que ser, por isso mesmo, autoritário, mas

não porque tenha sido imposto por forças políticas emergentes, *mas porque as legítimas expressões da vontade popular o quiseram e assim o mantêm.*

Portanto é possível presumir que esse projeto de nação tenha se esboçado com a “revolução de 30”, conforme indica o autor ao considerar que esta (...) *foi a expansão mais ou menos violenta das energias ocultas da alma nacional*, e se delineado com mais clareza com o golpe de 10 de novembro de 1937, restaurando-se, segundo o próprio Getúlio Vargas, como:

(...) a Nação na sua autoridade e liberdade de ação: - na sua autoridade, dando-lhe os instrumentos de poder real e efetivo com que possa sobrepor-se as influencias (sic) desagregadoras, internas ou externas; na sua liberdade, abrindo o plenário (sic) do julgamento nacional sobre os meios e os fins do Governo e deixando-a construir livremente a sua historia (sic) e o seu destino. (MORAIS, 1941)

Desse modo a própria “constituição de 37” teria traçado normas objetivas de uma consolidação nacional, partindo-se dos valores de brasilidade então estabelecidos.

Contudo a nacionalização da cultura e da educação deveria sobrepor-se a isso, deixando de ser um derivativo da evolução da sociedade para se tornar uma imposição preliminar ao processo de construção do Estado-nação.

No processo de construção nacional que se desenvolveu com o Estado Novo brasileiro, a organização do ensino ocupará um lugar central nesse processo, como veremos no capítulo que se segue.

CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO PERMEADA PELA RAÇA

O congresso de brasilidade expressou a ideologia dominante nos círculos governistas e entre alguns intelectuais, o que enfatizava o imperativo de superar uma pretensa degeneração do povo brasileiro. Nesse sentido se pode perceber que duas frentes de intervenção foram propostas pelo governo estadonovista. A primeira delas visava a formação ética, moral e cívica do povo brasileiro, envolvendo iniciativas que extrapolavam a educação formal tais como o congresso de brasilidade. Já numa segunda frente centrou foco na organização do ensino, promovendo um projeto de educação compatível com a ideologia vigente no processo de modernização conservadora então em curso, como demonstraremos a seguir.

Na primeira metade do século XX, destacando-se os quinze anos de governo Vargas e, dentro desse, o período do Estado Novo, as instituições educacionais brasileiras sofreram profundas transformações. As políticas públicas que guiaram essas modificações foram em muito impregnadas por conceitos raciais, que operavam no sentido de superar uma possível degeneração do povo brasileiro através da implantação de um sistema escolar universal guiado por uma política eugenista. Essa superação era vista por muitos intelectuais e pensadores da questão como um caminho para o embranquecimento do povo brasileiro.

Inicialmente a inspiração para esse “salto de qualidade” étnico veio de concepções científicas gestadas fora do Brasil e que, a época, eram vistas como inquestionáveis por amplos setores da sociedade brasileira. Em função da impossibilidade da plena transferência e aplicabilidade automática de boa parte dessas teorias, correntes nacionalistas, mas não menos preocupadas com a questão, trataram de desenvolver conceitos que pudessem ser adotados à conjuntura social então vigente, contemplando assim as características nacionais brasileiras.

Nesse capítulo procurarei desenvolver argumentos que corroborem essa tese, onde independente da origem teórica, autóctone ou estrangeira, seus defensores dedicaram uma *fé irrestrita na capacidade do Estado de funcionar de maneira técnica e científica para transformar a nação*.³⁵

3.1 – Raça, educação e saúde

Tomando como referência o sistema escolar do então Distrito Federal, atual município do Rio de Janeiro, será objeto de análise boa parte da teoria e prática utilizadas nessa tentativa de universalizar a educação básica, do período, que em muito trazia em seu bojo uma

³⁵ DÁVILA, Jerry – *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917/1945*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

tentativa de modificação de um povo pobre, em geral não-branco, *em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele.* (Dávila, 2006)

Devemos considerar que as políticas públicas adotadas pelas autoridades do Estado Novo brasileiro, se por um lado promoviam a inclusão de parcelas significativas da população que até aquele contexto histórico encontravam-se apartadas do sistema educacional, por outro estabeleciam regras de definição daqueles que seriam atendidos pelas escolas através de critérios, ditos científicos, apontando alunos (as) pobres, em grande parte não-brancos, como representantes de uma formação étnica deficiente em vários aspectos fisiológicos, psicológicos, etc; que deveria ser superada. *As práticas educacionais eram muitas vezes paternalistas, até autoritárias, agindo sobre o indivíduo com o objetivo de não apenas a superação dos problemas da composição racial da população brasileira, mas também da transformação da nação que se esperava erigir.* (Dávila, 2006)

O debate acerca da hierarquia racial que tem suas origens na Europa do século XIX, portanto no auge da “revolução industrial”, avança no sentido de uma radicalização muito por conta do fenômeno do nazismo na Europa, já no período entre as duas guerras mundiais. Como já dito anteriormente na introdução deste trabalho, ambas as opções não encontraram terreno fértil para o seu desenvolvimento junto à sociedade e a nação brasileira. Assim pode-se presumir que, na verdade, *a ideia da inferioridade racial cedeu lugar à ideia da maleabilidade dos seres humanos*, onde o conceito eugenista de gradativas transformações desses seres através de intervenções de caráter médico-científico associadas a outras de cunho cultural-educacional, poderiam alcançar resultados satisfatórios no caso do estabelecimento de um novo padrão étnico, com características substancialmente da população branca, para o conjunto do povo brasileiro.

Dessa forma é possível inferir que o pensamento a respeito da questão racial no Brasil, cumpriu um papel destacado na elaboração do projeto brasileiro de educação pública, onde intelectuais e cientistas renomados contribuíram para fazer da escola um importante instrumento para imposição de suas experiências e interpretações quanto à formação da raça e nação no Brasil do Estado Novo.

Entre a derradeira fase da Grande Guerra e o término da segunda guerra mundial houve uma expressiva ampliação do sistema público escolar no Brasil, em geral, e no Distrito Federal em particular, o que acabou por garantir a inclusão de largas parcelas populacionais até aquele momento excluídas de um programa de escolarização formal. Esse contingente era sobretudo formado por crianças e jovens pobres e não-brancos.

As autoridades responsáveis por coordenar essa expansão, em boa parte formada por educadores, pretendiam alcançar *o aperfeiçoamento eugênico da raça*. Esse era um objetivo manifestado a partir da conjugação de programas ligados ao Ministério da Educação e Saúde.³⁶ De fato essa visão colocava-se como uma espécie de senso comum que permeava a elite cultural brasileira, elite essa que tendia a aceitar que a população não-branca era, via de regra, formada por elementos degenerados. Adotavam assim uma espécie de psicologia social ao entender a nação como um corpo, e assim se apresentava *a nação como um homem doente*, já que em grande medida formada por uma população carente das qualidades eugênicas então demandadas.

Arvorando-se de preceitos técnicos e modernos essa elite passa a incorporar a questão da educação pública como um dos caminhos para a superação das mazelas raciais que se supunha sofrer a nação brasileira. A aceitação dessa reunião de idéias junto à sociedade foi grande e de certa forma inquestionável, já que as políticas públicas defendidas tinham como referência uma lógica científico-social que aparentava trazer em seu âmago a redenção para toda a nocividade apresentada pela conformação racial brasileira.

Um marco para que esses conceitos ganhassem força no Brasil foi a expedição realizada pelos médicos Arthur Neiva e Belisário Pena, ao observar as reais condições de saúde e higiene da população brasileira que habitava as plagas interioranas do país. Como uma das principais conclusões apresentadas pelos dois cientistas destacou-se a indicação para a formação de um órgão público que assumisse a direção de um projeto que mesclasse educação e saúde para todo o conjunto populacional do Brasil.³⁷

Aqueles indivíduos que assumiram diretamente essa tarefa, certamente carregavam em suas concepções uma carga ideológica racial muito marcada pela dominação política e intelectual, de uma classe dominante influenciada por valores sociais e culturais, dentre outros, provenientes da sociedade européia. Apesar de já reconhecermos formulações de caráter nacionalista que chegariam mesmo a valorizar a mestiçagem, como algumas proposições a esse respeito que foram apresentadas por Alberto Torres alguns anos antes, esses elementos eram quase que sem exceção vinculados a essa elite dominante predominantemente branca, trazendo assim de forma arraigada seus valores e conceitos tradicionais. Isso posto é factível pensar na forte influência que esses ideais tiveram sobre as políticas educacionais então propostas.

³⁶ Comissão Nacional de Ensino Primário, Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC.

³⁷ LIMA, Nísia Trindade & HOCHMAN, Gilberto – **Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitário da Primeira República**. In: MAIO, Marcos Chor & SANTOS, Ricardo Ventura (org.) – *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz / CCBB, 1996.

Dessa forma procurava-se dar nova feição a educação brasileira procurando imprimir a mesma, características que a aproximassem de um perfil científico, ao contrário do que até aquele momento se havia estabelecido. É admissível pensar que essa perspectiva trazia conceitos e valores ligados a uma burguesia que possuía um projeto próximo da noção do “homem ideal”, entendido como aquele que daria sustentação ao Estado-nação que se pretendia edificar, percebendo-se a relação entre as características desse ideal permeadas pelo entendimento de uma melhoria da raça.

Sendo assim a questão racial no Brasil passou a não ser entendida apenas como um paradigma meramente biológico, mas que apresentaria elementos formadores também ligados à saúde, cultura e educação, dentre outros. Ou seja, procurava-se estabelecer um entendimento de que conceitos definidores do aspecto racial deveriam expressar uma modernidade científica, que expusesse uma espécie de “linha do tempo” da nação brasileira onde as características de uma população marcadamente negra (preguiça, ignorância, degenerescência social...) representariam o passado primitivo dessa nação.

Portanto o contraponto seria o estabelecimento de um conjunto de elementos definidores da brancura que demonstrasse somente virtudes e qualidades superiores (saúde, educação, cultura...), uma “superioridade darwinista”, representando o futuro. Restava então o soerguimento de uma ponte histórico-social que levasse a nação brasileira do passado ao futuro. Essa visão ganha força e a ideia de uma população mestiça passa a sensibilizar nossa intelectualidade, principalmente no pós 1930, quando obras de fôlego, como a de Gilberto Freyre, ganham espaço dando a sustentação teórica necessária para fugir ao determinismo do pensamento racial europeu.

Rompe-se com o entendimento de um atraso social permanente, em função de um passado escravista que trazia como consequência uma composição ampla, se não majoritária, de segmentos não-brancos na população brasileira. Admitia-se com o aporte dessas novas teorias que os elementos degenerativos que compunham grande parte do contingente populacional teriam sido adquiridos, portanto não eram atávicos, sendo assim passíveis de correção.

Destarte da mesma forma que as características “negativas” da negritude poderiam ser superadas, a “positividade” da brancura poderia se esvaír, fazendo-se necessária a intervenção de um ente poderoso e respeitado que pudesse garantir a exclusão dos “genes” sociais da degenerescência e a incorporação das qualidades intrínsecas a uma raça superior. Essa entidade era o Estado. A ponte começava a ser construída.

Ao assumir essa tarefa o Estado brasileiro que procurava se reorganizar, agora muito centralizado nas decisões do poder executivo, ao criar o Ministério da Educação e Saúde

apontava para o fio condutor do processo de “regeneração” da população brasileira, ao combinar intervenções junto à educação pública incorporadas às ações que qualificassem a saúde, tudo baseado numa lógica científica e moderna.

Partindo de conceitos que permitiam uma maior maleabilidade ao definir e apontar os problemas raciais brasileiros, estabelecia-se uma interseção entre negritude e brancura que levaria a percepção de que defeitos e qualidades não eram exclusivos de nenhum segmento populacional. Assim sendo, *Branços pobres poderiam ser degenerados, e alguns brasileiros de cor podiam escapar à degeneração embranquecendo por meio da ascensão social*. Entendendo-se “ascensão social” como basicamente a superação das mazelas que o passado étnico trazia, percebe-se o importante papel que foi conferido à educação pública brasileira, o que levou a uma verdadeira cruzada, empreendida por educadores e demais cientistas sociais e da saúde, no sentido de se constituir uma rede de instituições públicas que dessem conta de ultrapassar os obstáculos que mantinham a população agrilhoadada àquela degeneração social então vigente.

A rede pública de educação se expande paralelamente a um forte movimento de cunho nacionalista, ponto basilar das ações do Estado brasileiro na era Vargas, que se sustentava em estudos e pesquisas acerca do povo e da sociedade brasileira, para combater as teses que desqualificavam os segmentos não-brancos da população e exaltar uma celebrada “democracia racial” como uma “característica nacional positiva”. Dentre vários autores nacionais que escreveram a esse respeito, ganhou relevo à obra *Casa Grande e Senzala* (1933), do supracitado Gilberto Freyre. Para ele a mestiçagem e a variedade de grupos raciais existentes no Brasil demonstravam uma vigorosa qualidade em oposição aos conceitos tradicionais que atribuíam a esse aspecto uma indelével fraqueza. Na verdade Freyre caracterizava as deficiências apontadas como uma conseqüência muito mais dos baixos níveis de educação e saúde, do que propriamente uma particularidade genética.

3.2 – A hora e a vez da eugenia

Era a hora e a vez da eugenia. Um respeitado antropólogo da época, Franz Boas, trabalhava com a hipótese de que ações eugênicas junto a determinados grupos populacionais poderiam colaborar para a “eliminação” de indivíduos que não se encaixassem no perfil da nova sociedade que se esperava edificar. A eugenia, entendida como uma prática científica, não era concebida de forma unânime. Boas era um dos representantes da chamada “eugenia leve” caracterizada por iniciativas ligadas a saúde e higiene públicas, educação, cultura, psicologia e

a educação física, dentre outras áreas do conhecimento, que objetivavam uma “melhora” gradual das qualidades eugênicas de um grupo populacional.

Mas é forçoso reconhecer que outra vertente da ciência eugênica também se apresentava nos idos do período entre guerras, aquela que ficou conhecida como “eugenia pesada”. Essa por sua vez se traduzia numa ação mais violenta e, muitas vezes desumana, para se alcançar a “purificação” de uma raça. Praticada tanto em países com um sistema democrático-liberal consolidado, como EUA e Reino Unido, como em Estados totalitários tal qual a Alemanha nazista, baseava-se no expurgo de acervos populacionais que apresentassem características físicas e/ou psicológicas que pudessem ser transmitidas hereditariamente, através da esterilização de homens, mulheres e crianças, ou mesmo da simples eliminação física desses indivíduos muitas vezes tomando a forma de um genocídio.

Desse modo a argumentação sustentada pela “eugenia leve” vinha ao encontro das expectativas geradas por boa parte da intelectualidade nacional, que mesmo admitindo caracteres sociais e biológicos rebaixados por representativo segmento do povo brasileiro, acreditava na superação dessas “chagas” que o passado escravocrata insistia em nos apresentar. Como corolário dessa possível intervenção teríamos a consolidação do projeto nacional modernizante, desenvolvimentista e autoritário, uma espécie de “nacionalismo eugênico”. Esse enlace entre política e ciência possibilitou a criação de programas de saúde e educação que procurariam estabelecer os alicerces de uma nova nação desvinculada de um passado primitivo.

Os implementadores dessas políticas percebiam na educação pública a grande chance de uma intervenção social mais ampla. Ao perceber a escola como um grande laboratório, esses reformadores acabaram por estabelecer uma hierarquização social dentro da mesma ao apontar que elementos deveriam ou não sofrer as ações propostas pela ciência eugênica, através de uma mediação de suas ações que flutuavam entre a intencionalidade e a inconsciência. O estabelecimento dessa hierarquia acabou por desnudar a opção de ideal eugênico que se esperava obter, indiscutivelmente ligado a padrões e valores de uma classe média branca.

Portanto a escola pública elementar que se pensava ampliar e reformar, se apresentava eivada, para além dos conteúdos curriculares básicos, de elementos práticos e teóricos de saúde, da formação de mão-de-obra, higiene e daquilo que talvez pudesse refletir de forma melhor a “qualificação da raça”: a educação física.

A reforma do sistema escolar nacional que então se pretendia dar execução tratava das questões curriculares, mas também de aspectos administrativos que teriam que dar suporte a realização do cotidiano escolar, estabelecendo até mesmo padrões de formação e atuação dos

profissionais envolvidos no processo. Essa ampliação da escola pública reformada foi implementada inicialmente na capital federal, levando a educação eugênica também a estados do sudeste e nordeste, chegando mesmo a alcançar parte da Amazônia. As iniciativas citadas acima tiveram sua execução iniciada a partir da segunda década do século XX, mas sua consolidação e ampliação em ritmo mais acelerado somente se consubstanciou após a implantação do Ministério da Educação e Saúde (MES), criado pouco tempo depois da chamada “Revolução de 1930”.

O projeto nacionalista de modernização conservadora que se apresentou no pós 1930 favoreceu sobremaneira o desenvolvimento da reforma do sistema escolar no Brasil, mormente porque as concepções modernizantes calcadas na ciência estabeleciam uma área de confluência entre os interesses do governo brasileiro e da burguesia nacional ligada à indústria. Ambos os setores acreditavam numa organização social, política, econômica e mesmo cultural de nossa sociedade que se baseasse num perfil de racionalidade científica.³⁸

Reafirmando certo etnocentrismo, esses segmentos intelectuais pensavam que somente uma intervenção daqueles que detinham o conhecimento formal e científico é que poderia promover uma transformação redentora das classes populares brasileiras, que em muito deviam seu atraso a composição étnica que as marcou historicamente.

Esse encontro de objetivos entre o governo brasileiro e os setores liberais da sociedade sofreu abalos, principalmente a partir dos debates constitucionais de 1933/1934 quando segmentos conservadores ligados especialmente a Igreja católica pressionaram as autoridades governamentais contra as iniciativas tomadas por indivíduos ligados ao projeto de educação pública apresentado pelos assim chamados “pioneiros da educação nova”. Preocupava sobremaneira esses segmentos conservadores da sociedade a proposta de uma priorização de verbas oficiais para uma escola pública e, acima de tudo, laica, da mesma forma que o afastamento da Igreja no que tange à sua participação na definição de políticas públicas para a educação.

Mesmo com a diminuição dos espaços de atuação política que trouxe o advento do Estado Novo brasileiro (1937/1945), e o aumento da participação conservadora católica junto às políticas educacionais, o planejamento e desenvolvimento das iniciativas propostas por intelectuais como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira sofreram poucos abalos ou mudanças de rumo a sua implantação como política oficial do Estado brasileiro. A manutenção de Gustavo Capanema a frente do MES, durante grande parte desse período, demonstra que houve

³⁸ DECCA, Edgar de – *O silêncio dos vencidos*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

uma linha de ação que não se perdeu durante toda a primeira fase da era Vargas, no que diz respeito à educação.

A seguir para que se tenha uma noção de como a questão racial se imbricou com a questão educacional, vejamos duas interessantes situações, respectivamente, a figura do “Jeca Tatu”³⁹ e a representação esculpida do “Homem Brasileiro”⁴⁰ que deveria ser colocada a frente do Ministério da Educação e Saúde.

O escritor Monteiro Lobato, idealizador do “Jeca”, no início de suas atividades literárias e editoriais apresentava uma postura racista como demonstra sua afirmação, quando ainda estudante de direito, que concebia o Brasil como (...) *filho de pais inferiores... dando como resultado um tipo imprestável, incapaz de continuar a se desenvolver sem o concurso vivificador do sangue dalguma raça original (...)*.

Para Lobato o “caipira” era o signo maior do atraso social da nação. Mas, alguns anos depois, acabou por migrar para o campo dos que acreditavam ser aquele contexto apenas uma herança histórica e fruto das condições da existência que então se lhe apresentava. Esse convencimento de que as mazelas de nossa sociedade eram apenas consequência de condicionamentos socioeconômicos, apareceria mais tarde em outro texto de Lobato, “A Ressurreição de Jeca Tatu”, onde o caipira aparece curado de seus males, concluindo o autor que “O Jeca não é assim: está assim”. Ou por outra, percebia o importante papel que a educação de braços dados com a saúde poderia cumprir. Afirmava um panfleto de 1935 que “O Jeca é analfabeto porque vive na miséria! Vive na miséria porque é doente! É doente porque é analfabeto!”⁴¹

Ganhava corpo essa teoria, tanto que a escola pública vai em muito incorporar esse preceito. A ação mútua de médicos e educadores faz com que seja possível encontrar professores atuando junto a entidades como a Liga Pró-saneamento, e profissionais da área de saúde participando diretamente da administração da educação pública. *A preocupação com a “redenção” do Brasil reuniu a educação e a saúde em um empenho comum.*

Em 1938, início do Estado Novo, percebia-se a grandiloquência que tomava conta da administração pública federal por conta da proposição de grandes obras públicas, e dentro dessas a construção de imponentes prédios para sede dos ministérios. O ministério da educação

³⁹ Personagem criado pelo escritor conservador e nacionalista Monteiro Lobato, em 1914, que procurou através da figura do “Jeca” expressar sua visão quanto à situação de degeneração em que considerava se encontrar grande parte da população brasileira.

⁴⁰ O ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, encomendou uma escultura para adornar a entrada do novo prédio ministerial. Essa deveria caracterizar o novo “Homem Brasileiro”, fruto das intervenções eugenísticas que se pretendia promover no país.

⁴¹ *O urubu de nosso progresso*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1935. Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC.

e saúde talvez se apresente como o maior exemplo desse projeto. O “Palácio da Cultura”, como ficou conhecido, poderia ser encarado como o amálgama das manifestações culturais nacionalistas. Para engalanar ainda mais a grande obra da arquitetura nacional, Capanema havia encomendado uma escultura que ornamentasse a entrada do ministério. Essa estátua deveria ser a manifestação cabal do “Homem Brasileiro”, símbolo de “uma engenharia racial e social”, antes de tudo resultado da intervenção direta da ação ministerial junto à sociedade.

Dirigindo-se a intelectuais envolvidos no debate sobre a conformação do perfil dos novos filhos da nação, Capanema levanta a questão: “Como será o corpo do homem brasileiro, do futuro homem brasileiro, não do homem vulgar ou inferior, mas do melhor exemplar da raça”.⁴² Essa preocupação do ministro apresentava-se em função de sua interpretação a respeito da escultura que então se apresentou, visto que essa trazia as características não do “futuro homem brasileiro”, como pretendia o ministro, mas sim do que se enxergava no Brasil real, daquele momento.

O fato gerou polêmica. O autor da obra justificou seu trabalho como sendo a expressão viva daquilo que ele via e percebia. Já outros, como Juvenil Rocha Vaz, professor da Escola de Medicina do Rio de Janeiro, pensava que a escultura deveria possuir expressões arianas. (Lissofsky, 1996) Contudo outros pensadores respeitados daquela conjuntura afirmavam que a obra de arte deveria manifestar uma espécie de caldeamento das raças, como preferia Oliveira Vianna⁴³. Ainda havia aqueles que pretendiam o abortamento do projeto, na medida em que qualquer que fosse a imagem escolhida acabaria por já se apresentar defasada, visto os projetos de intervenção eugênica junto à população, em especial nas escolas, que mais cedo ou mais tarde apresentariam seus resultados.

Esses dois eventos demonstram com clareza como a educação, nas suas mais diversas esferas, colocava-se presente no debate referente à questão racial no Brasil.

3.3 – A descentralização das políticas públicas educacionais

Enquanto as intervenções na área da saúde eram gerenciadas a partir de iniciativas do governo federal a educação apresentou forma de atuação distinta, pois seu caráter nacional implicava num outro sentido de sua evolução. As iniciativas para a implantação de um projeto inclusivo de populações pobres e/ou não-brancas partiam do local onde se realizavam, mas sua

⁴² Carta de Gustavo Capanema a Oliveira Viana, 30 de agosto de 1937. In: LISSOVSKY, Mauricio & SÁ, Paulo Sergio Moraes de (Org.) – *As colunas da educação: a construção do Ministério de Educação e Saúde*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.

⁴³ CAVALCANTI, Lauro – *As preocupações do belo: arquitetura moderna brasileira dos anos 30/40*. Rio de Janeiro: Ed. Taurus, 1995.

gestão estratégica se dava a partir da intervenção de elementos ligados a uma elite intelectual nacional que, via de regra, apresentava propostas reformistas para a educação nacional.

Senão, vejamos Anísio Teixeira, baiano de nascimento e que havia estudado com John Dewey nos EUA, assumiu a direção do sistema escolar do Rio de Janeiro. Assim como Manoel Lourenço Filho que vem de São Paulo para atuar como responsável pela educação do Ceará, transferindo-se posteriormente para a direção do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Também Fernando de Azevedo se transfere de São Paulo para a capital do país, atuando como diretor do sistema escolar nos anos anteriores a Revolução de 1930. Antes desse também Carneiro Leão atuou a frente do mesmo sistema escolar, assim como, proveniente do Recife, colaborou com as reformas educacionais de seu estado natal, Pernambuco. Todos eles apresentavam uma semelhança em suas atuações - a racionalidade científica, que se exigia para a reforma da educação no Brasil.

O sistema educacional da capital federal era o maior do país, atraindo, portanto, aqueles que pleiteavam atuar nas imaginadas transformações da educação pública brasileira. Durante sua passagem pelo Rio de Janeiro afirmava Carneiro Leão que, o sistema escolar do Distrito Federal *deveria servir de modelo para toda a República*.⁴⁴ Destarte é plausível imaginar que *Eles não só tratavam o sistema escolar do Rio como modelo, usavam-no como espaço onde podiam desenvolver e refinar as ciências eugênicas e sociais que asseguravam a missão educacional de construir a “raça brasileira”*. (Dávila, 2006)

Ao assumir o Departamento de Educação do Distrito Federal, em 1931, Anísio Teixeira contou com a colaboração de educadores que apresentavam concepções dentro da lógica que se esperava de um nacionalismo eugênico. Educadores de renome nacional como Roquete Pinto, Arthur Ramos, Afrânio Peixoto dentre outros, colocavam-se a frente de programas de educação e saúde que deveriam ser experimentados junto ao contingente de alunos e alunas que se encontravam matriculados nas escolas da cidade. Cerca de cem mil crianças e jovens com referências sociais das mais diversas e características étnico-raciais as mais variadas possíveis, transformavam o sistema escolar do Rio de Janeiro num verdadeiro laboratório social.

Diferentemente de outros países da América Latina o governo estadonovista brasileiro, mesmo que ainda dentro da perspectiva da modernização conservadora, não adotou o caminho da extrema centralização no que diz respeito às políticas públicas para a educação. Na verdade optou por uma postura mais de regulação, tratando muito mais de supervisionar as

⁴⁴ FÁVERO, M de L A & BRITTO, J. de M. (Org.) – *Dicionário de educadores do Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

normas estabelecidas pelo MES para os estados e municípios brasileiros. De fato a atuação mais direta que podemos detectar dos representantes do governo federal brasileiro, junto às escolas de educação básica, foi sua intervenção no sentido de proibir a utilização de línguas estrangeiras nas escolas que atendiam aos colonos, com destaque para a região sul do país, assim como a exigência prévia de certificação de nacionalidade brasileira para aqueles professores que atuavam junto a essas escolas.⁴⁵

Todavia, a bem da verdade, o MES tomou outras iniciativas importantes em sua trajetória durante a era Vargas, como arvorar para a sua esfera a responsabilidade de gestão da política de preservação do patrimônio artístico, histórico e cultural da nação, com a criação do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), em 1937, assim como orientar a atuação do Imperial Colégio Pedro II que serviria de referência nacional para o conjunto das escolas secundárias brasileiras. Mas é justamente em relação à educação elementar que se percebe uma ação menos enfática por parte do governo federal, pois segundo dados estatísticos levantados à época, em média somente 0,5% do orçamento do MES eram destinados à educação pública primária, o que acabava por assentar uma atuação mais determinante das políticas públicas estaduais e municipais no âmbito desse nível escolar.⁴⁶

Contudo não se deve por isso pensar que o governo federal não vislumbrasse a real dimensão que a educação deveria ocupar no projeto de modernização conservadora, que então se iniciava com a “Revolução de 30”. O próprio líder do movimento e àquela altura dos acontecimentos Presidente da Junta Provisória que governava o país, Getúlio Vargas, no seu primeiro discurso nessa nova condição, prometia a formação de um novo ministério que tivesse como centro de suas atribuições o “saneamento moral e físico” da população brasileira, através desse instrumento de ação social que viria a ser pouco tempo mais tarde o Ministério da Educação e Saúde.⁴⁷

Num primeiro momento o MES esteve sob a direção de Francisco Campos, que possuía uma formação intelectual robusta e era um notório simpatizante do movimento fascista europeu. Responsável pela reforma da educação pública que recentemente havia sido implementada no estado de Minas Gerais, trazia como centro de sua atuação a frente de projetos pedagógicos a precedência da educação secundária, em grande parte de iniciativa privada, e da superior, relegando a uma posição subalterna, na sua escala de prioridades, a educação elementar. Isto posto é lícito presumir que se reafirmava assim, os pressupostos de

⁴⁵ SCHWARTZMAN, Simon et al. – *Tempos de Capanema*. São Paulo: EDUSP, 1984.

⁴⁶ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de – *Custo do ensino público, primário geral, 1932/1941*. Coleção Freitas, Arquivo Nacional, AP 48, Caixa 55, Pasta 116.

⁴⁷ *O Ministério da Educação e Saúde no quinquênio 1937-1942*. Cultura Política 2, nº 21, 1942.

uma sociedade de classes, onde a escola pública elementar era em geral o limite social e destinada para os setores populacionais mais pauperizados.

Entretanto quem acabou por dar formas finais a MES foi Gustavo Capanema, até por conta de sua permanência por um maior período de tempo, mais de uma década, a frente das políticas públicas educacionais brasileiras. Mesmo mantendo as linhas mestras anteriormente traçadas, Capanema sem dúvida procurou delinear um perfil de ministério também afinado com a arte e a cultura nacional, enfatizando manifestações e acervos históricos e folclóricos, tornando a educação permeável às mesmas. Paradigmáticas foram as diversas contratações ou o financiamento de atividades realizadas por expressivos nomes da intelectualidade brasileira, por iniciativa do MES. À guisa de exemplo se deve lembrar de Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Villa Lobos, Oliveira Vianna, Gilberto Freyre, além de outros, a despeito da postura política de alguns em apoio ao regime político autoritário representado pelo Estado Novo brasileiro, e outros nem tanto. Não se pode colocar de lado a importante atuação do ministério junto às políticas públicas de saúde, bastando lembrar que a meritória Fundação Oswaldo Cruz, responsável por relevantes pesquisas e pela formação de quadros para atuar junto às atividades de saúde pública no Brasil, que também se encontravam sob a tutela do MES.

Além da criação de uma Escola Técnica Nacional e de várias outras de educação caracterizada como vocacional, já demonstrando uma preocupação do governo quanto ao ensino profissionalizante; da manutenção paralelamente da Universidade do Brasil e da Faculdade Nacional de Filosofia, no âmbito do ensino público superior; não foi esquecida a criação da Escola Nacional de Educação Física que assumiria a responsabilidade pela formação curricular, de caráter eugênico, de professores que eram demandados pelo novo sistema educacional brasileiro.

Mesmo com todas as limitações que o próprio MES havia estabelecido para a sua atuação junto à educação elementar, por iniciativa da chamada “Reforma Capanema” (1942) implantou-se um amplo programa de educação secundária vinculada em boa parte a um ensino profissionalizante, ampliando o leque desse programa poucos anos mais tarde, em 1946, para responder a uma necessidade nacional específica envolvendo escolas normais, agrícolas e elementares.

Há que se ressaltar também a parceria estabelecida, nesse mesmo período, entre o MES e setores do empresariado brasileiro, que deu origem ao que posteriormente ficaria conhecido como “Sistema S” (SENAI, SENAC...) e que procurava suprir a carência de mão-de-

obra para o comércio e a indústria nacional, que iniciava um rápido desenvolvimento, através de cursos rápidos e práticos em sua maioria.

3.4 – Pesquisa e sistematização das políticas públicas em educação e saúde no Brasil

Fechando o ciclo aqui descrito das grandes iniciativas promovidas pelo MES, deve-se salientar que a criação do Serviço da Estatística de Educação e Saúde (Sees), inicialmente dirigido por Teixeira de Freitas, que em conjunto com outras iniciativas semelhantes desenvolvidas a partir de diversas áreas do conhecimento daria lugar ao atual IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A ação prática do Sees em comum acordo com o INEP, de Lourenço Filho, determinou um monitoramento mais qualificado por parte do governo federal em relação ao conjunto do sistema educacional brasileiro, fosse este relacionado aos estados ou aos municípios, precisando assim os resultados das iniciativas propostas pelo MES em relação à educação brasileira.

As políticas públicas propostas pelo governo federal durante o Estado Novo para a educação, surtiram um efeito estupendo se forem comparados os índices entre as primeiras décadas do século XX e o período em questão, relacionados a número de alunos matriculados, a quantidade de professores ativos e o aumento de instituições públicas de ensino em atividade nos diversos níveis da educação, destacando-se aqui a educação elementar que abarcava nesse contexto 90% dos estudantes e 75% dos profissionais da educação em sala de aula.⁴⁸

A educação mostrava sua capacidade de mobilização social, mesmo compreendendo que muito havia a ser feito para que fosse alcançada uma universalização do ensino elementar no Brasil. Para, além disso, de forma indubitável, o sistema educacional tornava-se gradativamente uma inegável fonte de empregos, em especial para as mulheres e *de modo irrevogável um principal ponto de contato entre a população e o Estado*.

Apesar da enorme expansão da educação pública no conjunto da sociedade brasileira, era possível constatar importantes variações de região para região do país, muito por conta da permanência de uma política educacional descentralizada, do ponto de vista da administração pública, o que não deixava de causar certa surpresa, na medida em que vivia o país sob um governo altamente centralizador em suas iniciativas. O campo da saúde, por exemplo, sofreu uma intervenção federal direta como uma extensão do entendimento de que os problemas nacionais de saúde eram de ordem endêmica, espalhando-se para além de fronteiras que salvaguardavam uma lógica política descentralizada.

⁴⁸ Relatório do INEP (Ministério da educação e Saúde). Coleção Lourenço Filho, CPDOC/FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS RJ.

O fato é que problemas de ordem educacional como o analfabetismo não se irradiavam tal qual uma epidemia, ao contrário podiam ser localizados e mensurados afetando assim, mais ou menos determinadas regiões do país, classes sociais específicas, assim como grupos raciais que possuíam suas condições de vida determinadas por uma herança histórica específica. Portanto, apesar das políticas públicas de saúde e educação serem emanadas de um mesmo centro de administração, o MES, as endemias não escolhiam classes sociais ou segmento racial específico para se manifestar, facilitando assim uma ação direta das políticas centralizadoras do governo federal.

De toda a forma deve-se levar em consideração o projeto de modernização conservadora, então em curso no país, que necessitava impor *uma imagem mais civilizada do Brasil e a perfeição eugênica da raça até o desenvolvimento de uma força de trabalho habilitada ou a mitigação dos extremos de pobreza*. Assim, devemos compreender as variações regionais como um fator determinante para as opções escolhidas pelo governo central em relação às políticas públicas destinadas à educação.⁴⁹

Outro elemento a ser observado nesse mesmo sentido é a disparidade que se constatava entre os investimentos disponibilizados, e os óbvios resultados como consequência maior ou menor da presença dos mesmos, entre as áreas urbanizadas e as regiões rurais do Brasil, fato reconhecido até mesmo pelo próprio MES. O Distrito Federal uma vez mais servia como um parâmetro clássico para a análise dessa questão, mesmo reconhecendo-se a amplitude de seu sistema escolar que conseguia alcançar tenuamente a região rural no em torno do Rio de Janeiro. Como afirmava Teixeira de Freitas em um de seus estudos sobre demografia no Brasil, *“deixando de lado os centros metropolitanos (...) podemos chamar o Brasil de uma vasta reserva rural*.

Traçando um paralelo entre dois contextos que contraditoriamente em algum ponto se tocam, se o sistema escolar brasileiro apresentava dificuldades em levar educação de qualidade à zona rural e alcançar os mesmos resultados obtidos em meios urbanos, o mesmo se dava quando se tentava atingir, através desse mesmo sistema, os segmentos étnico-raciais brasileiros considerados não-brancos. Regiões geograficamente marcadas por uma população geneticamente herdeira de elementos africanos e/ou indígenas, eram exatamente aquelas que recebiam os menores investimentos na área de educação. Isso pode ser confirmado observando-se as informações contidas no Censo de 1940. Como um claro exemplo temos o fato de que no estado da Bahia, que apresentava alta concentração populacional não-branca, estatisticamente

⁴⁹ “Ensino primário geral, organização escolar e movimento nas unidades federativas em 1944”. Coleção Teixeira de Freitas, Arquivo Nacional, AP 48, Caixa 19, Pasta 36.

falando menos de uma criança em cada seis recebia os benefícios proporcionados pela escola elementar de então.

Contudo mesmo em regiões onde as políticas estaduais e municipais de educação eram estimuladas de maneira mais ativa e determinada, identificamos ainda assim que crianças não-brancas não conseguiam atingir os mesmos índices de crianças brancas, referentes à taxas de alfabetização ou mesmo de conclusão do curso primário, ainda segundo o censo de 1940.⁵⁰ Segundo Jerry Dávila, excluindo-se a região do Distrito Federal, tradicionalmente referência para o conjunto do país, os índices de alfabetização apresentados nacionalmente pelos segmentos não-brancos da população, flutuavam em torno da metade do número atingido pelos alunos e alunas considerados brancos. Mesmo se considerarmos os indivíduos então compreendidos como pardos, veremos que esses superavam os alunos apontados como negros, ainda que de forma não tão acentuada.

Todavia, nos afirma Jerry Dávila que

Os pardos também não se aproximavam dos brancos ou formavam um tipo de categoria intermediária. (...) a taxa de alfabetização mais alta no Distrito Federal é indicativa do alcance quase universal do sistema escolar, embora não reflita outras barreiras que os afrodescendentes enfrentavam na busca da ampliação de sua educação. (Dávila, 2006)

Por tudo que já foi dito, sem dúvida no período estadonovista podemos inferir que o Distrito Federal apresentou os melhores resultados naquilo que diz respeito à qualificação do ensino brasileiro. Isso talvez se explique muito em função da adoção de elementos basilares para a obtenção de tal sucesso, tais como os maiores investimentos feitos no segmento educacional, a construção da maior rede de escolas dentro de um único município e a aplicação direta das principais reformas educacionais já propostas, apresentando-se o DF como um laboratório social.

Se considerarmos como uma das metas de políticas públicas educacionais a universalização da educação elementar, é possível constatar conquistas como o que indica dois terços das crianças cariocas, entre sete e doze anos de idade, em plena atividade escolar no ano de 1935. Ou ainda constatarmos que os investimentos *per capita* em educação no DF

⁵⁰ “Alfabetização em relação à cor, nos estados”. Arquivo Gustavo Capanema. CPDOC/FGV – RJ.

correspondiam a algo em torno de quatro vezes o que se aplicava considerando-se uma média nacional.⁵¹

Certamente o fato da cidade do Rio de Janeiro historicamente abrigar a capital federal, colaborou de forma decisiva para que a mesma fosse reconhecida como a locomotiva que puxaria o comboio das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais em curso na nação brasileira.

Nesse contexto é razoável supor que a escola pública no Brasil tenha se tornado uma importante referência para a definição de padrões de sociabilidade e integração da população em termos nacionais e nacionalistas, como era o esperado do projeto de modernização conservadora em curso. Da mesma forma o papel da escola passa a ser determinante na delicada questão da formação de mão-de-obra necessária para o acompanhamento do desenvolvimento industrial que então se apresentava em diversas regiões e também no Distrito Federal.

Se for fato que paralelamente a todo o crescimento que se percebia na indústria e na rede escolar, crescia também a população não-branca da cidade do Rio de Janeiro e que essa, em grande parte, travava contato pela primeira vez com a educação regular, também não deixa de ser realidade que *o nível de integração e mobilidade de que desfrutavam era menor que o dos brancos*. Por todos os aspectos já citados a cidade em quase todos os seus aspectos e sua rede escolar, destacadamente, reverberava nacionalmente suas tendências. Portanto, ficavam expostas as formas e as abordagens com que as reformas educacionais aplicadas lidavam não só com o paradigma de classe como com as questões raciais e étnicas que se apresentavam junto à sociedade brasileira.

Como já apontado, o desenvolvimento sistema escolar do DF e do Brasil, em seu conjunto, se relacionou diretamente não só com as transformações socioeconômicas nacionais, mas também com os reflexos que estas traziam para a própria estrutura urbana e social da cidade. Se existiram alguns estudos e mesmo projetos aplicados a uma espécie de viabilização do DF na contemporaneidade urbano-industrial, prioritariamente, tivemos também trabalhos de fôlego realizados no sentido de se compreender melhor a questão racial no Brasil dentro dessa nova perspectiva que o Estado Novo brasileiro representava.

3.5 – Influências da expansão e das reformas urbanas sobre a educação no Distrito Federal

⁵¹ “População geral e em idade escolar, em 1935”. Seção de Documentação e Intercâmbio, Inep, 1939. Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC.

Apesar de ser uma consequência do mundo pós segunda guerra mundial, cabe destacar um conjunto de projetos de pesquisa patrocinados pela UNESCO, em 1953, que reuniu intelectuais das mais diversas partes do mundo, inclusive brasileiros, que procuraram apresentar o Brasil como modelo de integração étnico-racial. No interior desse trabalho destacavam-se observações acerca das modificações urbanas e sociais, pelas quais passou a cidade do Rio de Janeiro, e dentro delas o sistema escolar.

Essas análises, ao fim e ao cabo, entendiam que o DF havia sofrido uma expansão geográfica em todos os sentidos e direções, determinando assim de forma indelével uma padronização de classe e etnia na ocupação de seus diversos territórios, influenciando diretamente o próprio sistema escolar da cidade que via de regra, ainda hoje, é perceptível.

Sendo assim, é exemplar o fato de que quase toda a intelectualidade envolvida nos projetos de modernização conservadora, incluídas aí as reformas educacionais, assim como o conjunto da classe dominante que então residia no DF, passasse a ocupar a região que receberia maior atenção do poder público em detrimento da maioria da população que ficava apartada ou nas favelas, que se formavam nos morros da cidade, ou nos chamados subúrbios e regiões mais afastadas da região central do município, existindo em contrapartida nesses logradouros uma expressiva precariedade ou falta de dos serviços públicos.

Destarte, é razoável supor que a divisão espacial da cidade, após as diversas intervenções urbanísticas, desde Pereira Passos durante a belle-époque carioca, passando por Alfredo Agache, que teria parte de seu projeto posto em prática somente no governo Vargas, determinasse em muito a posterior distribuição de recursos para as áreas ocupadas por populações mais pobres e, em sua maioria, não-brancas como identificado pelo próprio Censo de 1940. Apesar dessas intervenções urbanas sofridas pela cidade, sua região central continuava sendo o eixo condutor das atividades financeiras e comerciais, porém sofrendo uma redução em sua concentração populacional.

O fluxo migratório se acentuava na medida em que o processo de industrialização avançava, transferindo mão-de-obra desqualificada do campo para a cidade e em boa parte formada por indivíduos não-brancos. Em situação não muito diferente de outras levas migratórias internas percebia-se que essas pessoas *Chegavam às grandes capitais em completa ruína financeira, sem compromissos de trabalho (...) e sem conhecimentos técnicos ou especializações que lhes assegurassem colocação imediata nos quadros do operariado (...).*⁵²

⁵² GOULART, José Alípio – *Favelas do Distrito Federal*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, Ministério da Agricultura, 1957.

Apesar de oficialmente o poder público através de seus representantes, em especial os responsáveis pela organização do espaço urbano da cidade como Alfredo Agache, condenarem o crescimento desordenado dos subúrbios cariocas o que levava a problemas de toda ordem, com destaque para o sistema viário que se integrava a esses bairros, segundo ainda o Censo de 1940 promovido pelo IBGE, a chamada zona suburbana dobrava sua densidade demográfica entre os anos de 1920 e 1940.

O poder público passou então a identificar uma mazela herdada pela reforma Pereira Passos, pois o “Hausman brasileiro”⁵³ ao expulsar e, num segundo momento, espalhar a população pobre da cidade por vastas e distantes áreas do território municipal, consolidou um quadro de total carência de serviços públicos que deveriam atender a essa população, como também gerou um enorme ônus financeiro para àquela administração quando da implantação desses mesmos serviços básicos. Assim era possível identificar que uma *dispersão da população por núcleos residenciais remotos, desprovidos de meios de comunicação e de requisitos elementares de higiene urbana (...) encareceram os serviços públicos em proporções incompatíveis*.⁵⁴

Sendo assim devemos entender que essa nova disposição espacial da população do Distrito Federal, implicava também numa carência relativa à oferta de trabalho e de educação regular, visto que grande parte da indústria, comércio e serviços, assim como a própria rede escolar não haviam acompanhado na mesma proporção essa transferência populacional para longe da região central da cidade, fica reforçada a tese de que, via de regra, as primeiras reformas urbanas do Rio de Janeiro, no século passado, seguiram padrões que definiam claramente os espaços da municipalidade por raça e classe social.

Essas modificações tiveram como consequência direta a formação de bairros populares extremamente pauperizados e que abrigavam majoritariamente a população pobre e não-branca da cidade. Nesse sentido Jerry Dávila afirma que *No censo de 1940, 27% dos habitantes da cidade se declaravam não-brancos, contra 35% dos moradores do subúrbio. A proporção de não-brancos entre a população aumentava conforme a distância do centro*. Todavia essa dispersão populacional não se deu apenas em direção a plagas municipais

⁵³ Barão Georges-Eugène Haussman, prefeito da cidade de Paris durante o governo de Napoleão III, que transfigura a capital francesa pondo fim a suas características medievais e dando-lhe o contorno que ainda hoje apresenta, com largas avenidas e monumentos espalhados em suas diversas praças públicas.

⁵⁴ LIMA, A. – *O problema do prédio escolar no Distrito Federal*. Rio de Janeiro: Cultura Política 1, nº 5, 1941.

distantes, mas também para as comunidades que se formavam nos morros cariocas, junto à região central da cidade, e que ficaram popularmente conhecidas como *favelas*.⁵⁵

Como nos define de maneira objetiva o saudoso professor Oswaldo Porto Rocha,

*O termo favela tem sido objeto de controvérsia. É praticamente certo que sua origem é baiana, e aqui foi introduzido no final do século XIX, juntamente com a chegada dos combatentes baianos da “Campanha de Canudos”. Existem duas versões para o termo. A primeira delas aponta para a própria guerra de Canudos, onde existia uma colina com esse nome. A segunda versão também se remete a Canudos, porém localiza numa espécie vegetal, uma gramínea, muito comum no sertão baiano, que tinha esse nome.*⁵⁶

Pode-se reconhecer que grande parte dos segmentos populacionais não-brancos cariocas, moradores de favelas, tinha como mote para a localização de sua moradia, a proximidade com as oportunidades empregatícias que se faziam presentes nas regiões centrais da cidade. Dessa feita, conforme o censo de 1950 cerca de 70% dos moradores de comunidades faveladas eram não-brancos, assim como algo em torno a dois terços desse mesmo contingente compunham-se por migrantes, vindos de regiões interioranas próximas a capital federal ou mesmo de outros estados brasileiros.⁵⁷

Entretanto o conceito que se procurou popularizar em torno do que eram as favelas, implicava num entendimento de que aquela região da cidade estava indelevelmente ligada a estereótipos raciais da população não-branca, levando a identificá-las com “antros de doença e criminalidade”.

Nas palavras de Alfredo Agache as favelas foram

Construídas contra todos os preceitos de hygiene, sem canalizações d’água, sem esgotos, sem serviço de limpeza pública, sem ordem, (...) as favellas constituem um perigo (...) para todos os bairros atravez dos quaes se infiltram.

⁵⁵ Formadas inicialmente nos morros da região central do Rio de Janeiro, eram concentrações habitacionais populares, feitas de paredes de estuque e teto de latas de zinco, em sua origem, sem serem contempladas por qualquer tipo de serviço público. Contemporaneamente a maioria dessas casas já é feita de alvenaria e servida, pelo menos, de rede elétrica, água potável e telefonia, apresentando uma concentração exagerada de habitações, coisa que não se identificava em seus primórdios.

⁵⁶ ROCHA, Oswaldo Porto – *A era das demolições: cidade do Rio de Janeiro 1870-1920*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Biblioteca Carioca vol. 1, 1986.

⁵⁷ PINTO, L. A. Costa – *O negro no rio de Janeiro: relações de raça numa sociedade em mudança*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1953.

*A sua lepra suja a vizinhança das praias e dos bairros mais graciosamente dotados pela natureza.*⁵⁸

Esse tipo de concepção ganhou o “senso comum” e a visão técnica daqueles que tinham sob sua responsabilidade a tarefa de levar serviços públicos de qualidade à população, dentre eles a educação pública regular, e aliada à perspectiva de um processo generalizado de higienização da cidade, muitas vezes as favelas foram não apenas eliminadas como o seu local de assentamento destruído, como a famosa demolição do morro do Castelo sob a justificativa de melhorar a circulação do ar na cidade. O próprio governo do Estado Novo entendia que as favelas mais do que um problema de saúde pública, era na verdade um problema judicial.⁵⁹

Mas não só nas favelas encontrava-se grande percentual de população não-branca no Distrito Federal brasileiro à época. Números que impressionam também foram apresentados em relação à zona sul da cidade, mostrando que um grande contingente populacional não-branco empregava-se na prestação de serviços domésticos ou de baixa qualificação junto às moradias da elite carioca. Impressiona o número de que um terço das mulheres consideradas negras da cidade do Rio de Janeiro, acima de doze anos, encontrava-se envolvida de alguma forma com o trabalho doméstico. (Pinto, 1953) Esse percentual influía decisivamente em outros, envolvendo não só a observação quanto à raça, mas também quanto ao gênero, a saber: *A prevalência de mulheres de cor entre as empregadas domésticas na Zona sul era tal que, nesses bairros, 24% da população era não-branca. (...) No bairro mais elegante, Copacabana, três quartos da população não-branca eram mulheres.* (Dávila, 2006)

Assim é exequível pensar que também as políticas públicas referentes à educação para essa região da cidade, foram em muito influenciadas por esses dados estatísticos. Enquanto em sua grande maioria os filhos da elite da zona sul carioca, com destaque para o bairro de Copacabana, freqüentavam colégios particulares muitas vezes ligados à ordens religiosas, em contrapartida esse mesmo bairro apresentava *o menor número de vagas em escolas públicas elementares entre todos os bairros da cidade.*

De acordo com Dávila *Em 1932, o Departamento de Educação estimava que a população em idade escolar do bairro era de 8.500 moradores, mas suas duas escolas tinham uma capacidade de apenas 640 alunos (que foi ampliada para acomodar 850 alunos por meio do funcionamento em três turnos).* (Dávila, 2006) Essas informações surpreendem, posto que

⁵⁸ AGACHE, Alfred – *Cidade do rio de Janeiro: extensão, remodelação e embelezamento.* Paris: Foyer Brésilien, 1930. IN: DÁVILA, Jerry – *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945.* São Paulo: Editora UNESP, 2005.

⁵⁹ CRUZ, H. Dias – *Os morros cariocas no novo regime.* Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica, 1941.

fosse lugar comum associar população não-branca a espaços urbanos favelizados, ou quando muito nos rincões mais afastados da cidade.

3.6 – Educação como instrumento de mobilidade social

Tida como uma das análises mais aceitas em relação aos estudos de raça associado à classe, encontra-se àquela ligada ao pensamento de Florestan Fernandes. O foco de seu pensamento apontava para uma tendência ao desaparecimento das desigualdades raciais, quando da incorporação do contingente não-branco da população brasileira ao mercado de trabalho formal, o que faria com que *se tornassem plenos participantes da sociedade de classes*. Fernandes concebia em seu pensamento que as mazelas sociais se apresentavam por sobre o conjunto da população não-branca, muito por conta das *desvantagens culturais, sociais e econômicas* que a escravidão fez se abater sobre os brasileiros não-brancos.

Assim sendo, Fernandes afirmava que o sistema social baseado na divisão em classes sociais não se permitiria dar *origem a um mínimo de homogeneidade e de equidade na distribuição das probabilidades de valorizar no mercado ‘o poder de posse de bens e de trabalho’, base na qual se poderá construir uma estratificação social de fundamentos univocamente econômicos,*⁶⁰ justificando dessa forma o quadro socioeconômico reservado ao estoque populacional não-branco no Brasil.

Em que pese à correção analítica de Fernandes é fato que a distribuição espacial desse segmento populacional, colaborou em muito para o abismo social que o separava em grande medida do acesso a uma educação pública de qualidade, por exemplo, o que em última análise demonstrava que, no Rio de Janeiro, a distância no espaço físico poderia em grande medida determinar a distância no plano social.

Orientando-nos por esse raciocínio pode-se entender que

a educação (...) passou a ter um papel de suma importância, especialmente pelo fato de ela ter sido, tradicionalmente, em nossa sociedade, monopólio do branco, e ser, portanto, um atributo objetivo e subjetivo de enorme significação no diferenciar um negro da massa dos negros e promovê-lo a uma posição socialmente mais próxima do branco. (Pinto, 1953)

⁶⁰ FERNADES, Florestan – *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1968.

Destarte se considerarmos que quanto maiores os índices de alfabetização, maiores seriam as chances de mobilidade social da população não-branca, então podemos atentar para o fato de que quanto maior a proximidade do centro urbano maior seria sua chance de alcançar essa situação. Como já vimos, os bairros de maior concentração não-branca eram exatamente os que agregavam os agrupamentos menos favorecidos e/ou marginalizados, socialmente, muito por conta de seu baixo índice de alfabetização. Ainda tomando os espaços favelizados da cidade como paradigma, no supracitado censo de 1940, realizado pelo IBGE, encontramos um altíssimo índice de 62% de analfabetismo nessas concentrações populacionais.

Contudo existiu certa contradição na construção desse processo, pois na mesma cidade do Rio de Janeiro a maior parte da população não-branca podia ser considerada alfabetizada, em contraponto ao restante do país. O que nos permite deduzir que houve uma expansão da educação pública no conjunto da municipalidade, mesmo com todas as considerações já apontadas anteriormente. Assim é possível inferir que *o crescimento do sistema escolar ultrapassou o crescimento da cidade, e transformou o Rio em um dos primeiros lugares do Brasil a quebrar o “tradicional ‘monopólio do branco’”*, no que tange à educação. (Dávila, 2006)

Todo esse conjunto de informações possibilitou um gradual planejamento da expansão do sistema público de escolas no então Distrito Federal, a partir de cada uma das reformas educacionais associadas às intervenções urbanísticas promovidas na cidade. Nos primeiros anos após a chamada revolução de 30 até mesmo em espaços urbanos favelizados foram abertas escolas públicas. Dessa forma o próprio sistema oficial de educação acabou por criar uma atração natural das populações não-brancas pelo processo de escolarização, gerando índices de alfabetização, em muitos casos, superiores a médias históricas de alguns agrupamentos sociais de população basicamente branca.

3.7 – Um novo perfil para os profissionais da educação

Até esse ponto se fez referência aqueles que foram alvo do sistema público escolar, distinguindo-se aqui a cidade do Rio de Janeiro. Entretanto se faz mister não esquecer de observar as condições e as transformações pelas quais passaram os profissionais da educação, nesse conjunto de acontecimentos envolvendo a História da educação brasileira essencialmente no recorte temporal proposto pelo trabalho, mas não exclusivamente.

Um momento de inflexão importante se deu quando da definição do formato que se esperava para o professor, que teria que assumir as tarefas inerentes ao projeto de modernização

conservadora perpetrado pelo conjunto de instituições estatais e paraestatais criadas pelo governo estadonovista, ligadas direta ou indiretamente a questão educacional no Brasil.

Desde o final do século XIX que boa parte dos estados brasileiros tomou a iniciativa de criar “escolas normais”, com o fito de normatizar uma formação mais qualificada do magistério. Como já citado em outros momentos desse trabalho, a capital federal além de servir como uma espécie de espaço privilegiado para experimentações, também servia de parâmetro para o restante do país. Desse modo, desde quando os “pioneiros da educação” lançam seu manifesto pela “educação nova”, até o momento que Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Manoel Lourenço Filho, cada um há seu tempo e sua específica contribuição, dão formas finais ao tão esperado projeto do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, esperava-se ter alcançado o modelo ideal.

Anteriormente as ditas escolas normais na verdade ocupavam um espaço, quase que totalmente vazio relativo ao ensino secundário adido por alguns conteúdos que hoje entendemos como parte integrante de um curso de pedagogia. Cabe chamar a atenção para o fato de que na alvorada do século XX, era bastante e suficiente a conclusão do ensino secundário para se lecionar em qualquer escola de nível elementar e em qualquer ponto do território nacional.

A formação profissional do magistério foi colocada como tarefa prioritária do poder público, muito em função da emergência do debate racial que então se apresentava em contextos nacionais e internacionais. No caso brasileiro, como já visto, ganhou destaque o deslocamento das análises, sobre a questão em tela, do campo biológico para o cultural. Como a escola passou a ser reconhecida como fundamental instrumento para o desenvolvimento do projeto eugênico nacional, compreende-se a relevância que ganhou o treinamento de profissionais ligados à educação.

Gradativamente os cursos que profissionalizavam os professores passaram a introduzir estudos cada vez mais especializados das ciências sociais, tais como sociologia, antropologia e psicologia, apresentando-se como novidade as cadeiras que serviriam mais diretamente aos estudos e necessidades de sustentação do projeto eugênico, sobressaindo questões ligadas à higiene e a puericultura.⁶¹

Afrânio Peixoto, um dos principais eugenistas brasileiros das primeiras décadas do século XX, partilhou suas experiências em medicina legal e divulgou os estudos provenientes

⁶¹ A puericultura foi entendida, nesse contexto, como a ciência que determinava os cuidados que se deveria ter nos períodos pré e pós-natal, já que a eugenia recomendava atenção e observação durante todo o período da gestação até o nascimento, como medidas importantes no sentido de diminuir possíveis deficiências físicas e/ou mentais.

da “criminologia italiana”⁶², conjugando essas suas experiências com a tentativa de formação de professores quando dirigia o Departamento de Instrução Pública do Rio de Janeiro, em 1917. É interessante observar que, coincidentemente, quando da aceitação da teoria que reconhecia a degeneração racial como um fenômeno adquirido, um médico eugenista venha a assumir a direção do mais importante sistema educacional do país. Provavelmente a principal herança deixada pela reforma promovida por Afrânio Peixoto na educação do Distrito Federal, tenha sido a separação da educação secundária e o ensino pedagógico profissional, localizando esse último como um curso pós-secundário.

Mas na realidade a reforma educacional que pode se reconhecer como determinante, no sentido da definição do ensino normal no Brasil, foi a promovida por Francisco Campos⁶³ que, à época, exercia a função de secretário estadual do interior do estado de Minas Gerais. Tomando como referência o modelo europeu e estadunidense de educação, Campos instituiu um curso normal com características de curso superior, pois argumentava que as escolas normais deviam se apresentar *exclusivamente à ciência e à prática de técnicas pedagógicas*. Para Campos, então, *o ensino normal não é uma propedêutica intelectual, um simples instrumento de iniciação e de cultura geral; (...) visa (...) à aquisição de uma technica psicologica, (...) intellectual e (...) moral*.⁶⁴

A reforma de Francisco Campos passou a uma condição modelar no tocante à formação profissional do magistério, durante a era Vargas. O próprio Anísio Teixeira reconheceu essa influência quando da elaboração do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Esse paradigma, em que se tornou a escola normal mineira, possibilitou a seus alunos a condição de pioneiros do estudo formal da psicologia no Brasil, assim como o único segmento, fora da área médica, a estudar, pesquisar e lecionar cadeiras vinculadas ao pensamento eugênico, como a puericultura.

No caso do Rio de Janeiro deve-se dar destaque ao período de 1927 a 1934, quando a educação do Distrito Federal também passou por uma reforma estrutural, sob a orientação, num primeiro momento, de Fernando de Azevedo e, posteriormente, de Anísio Teixeira.

⁶² Essa variante da antropologia física propunha o desvio do foco do crime para o criminoso, que deveria ser observado a partir de três categorias: físico, antropológico e social. Nessa “escola” havia um predomínio evidente dos dois primeiros fatores. Tinha como um dos seus princípios mentores Cesare Lombroso, médico positivista italiano que desenvolveu a teoria da antropologia criminal.

⁶³ Conhecido pela alcunha de “Chico Ciência”, por sua cultura e erudição, Campos foi o responsável pela concepção do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, assim como o principal mentor da Constituição corporativa que daria sustentação ao Estado Novo, dando aplicabilidade a mesma na condição de ministro da justiça, cargo que exerceu até 1942.

⁶⁴ CAMPOS, Francisco – *Regulamento do ensino normal do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1930.

Concebida com o intuito de gerar um modelo para a nação, a nova escola normal no Rio de Janeiro passou a funcionar tal qual *um filtro entre o público e a política educacional*. O treinamento profissional de professores deveria determinar o seu público alvo, que passou a ter um recorte demarcado por gênero, raça e classe. Isso era percebido quando se estabelecia a restrição do

treinamento de professores a um grupo de mulheres cada vez mais de elite e dava-lhes o treinamento técnico e a sociabilização necessários para se identificarem com os paradigmas científico-sociais e em lugar das comunidades a serem educadas. O novo Instituto de Educação reforçou os obstáculos enfrentados por brasileiros de cor tanto na educação quanto no emprego. (Dávila, 2006)

Ao ser transferida do centro do Rio para um tradicional bairro da zona norte carioca, a Tijuca, a escola normal passou a funcionar num suntuoso prédio. Esse novo perfil arquitetônico demonstrava em sua concretude material a relação com a nova concepção que se tinha para a formação de professores no Brasil. Pode-se entender que *a localização do prédio e sua elaborada semelhança com um colégio jesuíta ajudou a promover a nova imagem da escola normal como uma instalação mais acessível à elite*. De forma paralela instituía-se essa profissionalização nos parâmetros de um curso pós-secundário, marcadamente influenciado por um currículo permeado por um conteúdo sociológico ligado ao pensamento de John Dewey e Emile Durkheim. Esses novos contornos deram forma final ao que passou a ser o Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ). A reestruturação proposta por Anísio Teixeira estabelecia um Instituto de Educação dividido em três níveis: uma escola elementar, outra voltada para o ensino secundário e, finalmente, “a cereja do bolo” que era a Escola de Professores, reconhecida como um curso universitário.

Além das chamadas cadeiras “pedagógicas” de cunho quase que exclusivamente profissionalizantes, a formação de quem frequentava a Escola de Professores era eivada de conteúdo propedêutico. Segundo Anísio Teixeira

Não se tratava, sómente, de elevar esse preparo ao nível universitário para dar ao professor a cultura básica necessária à largueza de visitas e à compreensão exacta do mundo contemporâneo... Era indispensável que sobre

*esse edifício de cultura geral se erguesse o da nova cultura profissional e científica do mestre.*⁶⁵

Não se deve olvidar que esse projeto original de escola normal que então se concebeu, se inseria num projeto mais amplo onde a supervalorização nacionalista determinava, via de regra, a orientação da educação brasileira. A valorização do trabalho e o amor à nação eram elementos permanentemente inseridos no cotidiano escolar dos alunos, consubstanciados em práticas como a dos trabalhos artesanais e o famoso canto coral, valorizando tanto o trabalho quanto a cultura nacional e o sentimento patriótico.

Outrossim, a educação física ganha relevo nesse contexto, por conta de sua estreita ligação com a transmissão e a prática de normas eugênicas que se faziam extremamente necessárias no bojo do projeto de educação e nação que se concebeu. Fazia-se necessário repassar a *orientação da Educação Física dentro de um plano baseado em um contínuo aperfeiçoamento físico, mental, moral e social.*⁶⁶

Alguns procedimentos instituídos para o processo de seleção de ingresso ao IERJ permitem compor algumas ilações acerca da marginalização de determinados agrupamentos sociais presentes em nossa população. Conforme argumenta Jerry Dávila os procedimentos estabelecidos pelo IERJ

revelavam quatro níveis em que os professores de cor aspirantes poderiam ser marginalizados. Primeiro, os três anos adicionais de estudo colocavam a carreira fora do alcance dos aspirantes mais pobres. Segundo, uma bateria de exames de admissão baseados em rígidos critérios acadêmicos, físicos, estéticos e psicológicos estabelecia padrões hostis para a admissão. Terceiro, os alunos do Instituto eram rotineiramente avaliados por seus colegas de classe, o que colocava os membros de uma minoria não-branca sob o olhar regulador subjetivo de seus colegas brancos. Finalmente, menos da metade dos alunos formados na escola secundária era admitida na Escola de Professores, o que estreitava ainda mais os canais e reforçava os critérios profissionalizantes para ser contratado como professor da prefeitura. (Dávila, 2006)

⁶⁵ TEIXEIRA, Anísio – *o sistema escolar do Rio de Janeiro*. DF: Boletim de Educação Pública 1, nº 4.

⁶⁶ RODRIGUES, M. de Q. – *Educação Física: programa do curso normal do Instituto de Educação*. DF: Revista de Educação Pública 2, nº 2, 1944.

Mesmo reconhecendo que a exclusão racial não fosse um princípio deliberado por aqueles responsáveis pela aplicação das políticas públicas em educação, é forçoso reconhecer que a argumentação de Dávila se baseia numa realidade concreta das relações sociais então estabelecidas. Nunca é demais lembrar que no Brasil, em geral, a pobreza tem cor. Além disso, é inegável que o projeto de formação profissional de professores foi elaborado a partir de expectativas criadas no seio da elite intelectual brasileira. De acordo com Anísio Teixeira *o objetivo de preparar elites técnicas equivalentes ou superiores às dos demais países [criou a] necessidade de uma verdadeira pesquisa de talentos e de inteligências privilegiada.*

A avaliação dos alunos do Instituto se iniciava no momento do ingresso na instituição e se prolongava durante os oito anos de curso, pois o ingresso só era possível via a escola secundária, além do que não se aceitavam transferências externas. No primeiro momento do processo seletivo ficava estabelecido o número de somente duzentas vagas, e já se delineava um corte a partir do gênero quando nos primeiros concursos de acesso não mais do que 10% dos aprovados eram homens, para num processo relativamente rápido passar a aprovar somente mulheres.

Outros filtros podem ser identificados tais como o critério etário, entre doze e dezesseis anos, excluindo aqueles estudantes que por motivos outros tivessem interrompido sua formação escolar; o rigor estabelecido pelos conteúdos necessários para a realização do concurso, pois, na maioria das vezes, aqueles que obtinham a aprovação haviam freqüentado dispendiosos cursos preparatórios, o que em princípio excluía o acervo de candidatos oriundos das classes populares. Mas além dos exames exclusivamente acadêmicos utilizava-se de uma avaliação de ordem psicológica, originalmente estadunidense, conhecido como “Teste Alfa”⁶⁷. Esse tipo de avaliação e testagem procurava apontar os candidatos “mais capazes”.

Entretanto preliminarmente aos testes acadêmicos e de inteligência aplicava-se um exame de saúde, de caráter eliminatório. Dessa forma

*decidiu-se iniciar a seleção com o exame médico, que atingiria, assim a quantos requeressem admissão (...) constituindo-se(...) em centro irradiador de educação higiênica e sanitária para alguns milhares de indivíduos, dado que a propaganda (...) atua também nos pais e demais pessoas das famílias dos candidatos.*⁶⁸

⁶⁷ Exame psicológico desenvolvido pelo exército estadunidense, durante a Primeira Grande Guerra, que servia para estabelecer estudos quanto às diferenças de capacidades entre etnias, raças e influência do meio geográfico entre os recrutas.

⁶⁸ BRITO, Mário de – *A admissão à escola secundária*. DF: Arquivos do Instituto de Educação 1, nº 1, 1934.

As considerações anteriores clarificam a forma como as autoridades responsáveis pelo ingresso no IERJ incluíam preocupações eugênicas. Esse tipo de exame transformava-se num *espetáculo público que projetava a imagem de uma hierarquia social medicamente meritocrática. O exame médico era um ritual elaborado que celebrava normas eugênicas de saúde.* (Dávila, 2006) As normas de peso e altura exigidas para aprovação no IERJ tomavam como modelo um *ideal eugênico restrito*, que já era questionado pela Frente Negra de São Paulo e que denunciava os critérios adotados para admissão à Guarda Civil paulista, muito semelhantes aqueles acolhidos pelo ISERJ. De toda forma o candidato acabava por disseminar as regras eugênicas, pois em caso de reprovação essas normas acabavam por se espalhar pela comunidade original de cada candidato.

Não obstante, a admissão na escola secundária não oferecia garantias de um futuro exercício profissional no magistério. Um percentual em torno de menos de 50% dos aprovados na escola secundária conseguia ingressar na Escola de Professores. O contingente que conseguia superar mais essa etapa era avaliado e aprovado não *apenas pelo desempenho acadêmico, mas eram selecionados com base [em suas] condições de saúde, temperamento e inteligência.* Mais uma vez as aulas de educação física eram colocadas num patamar central para a avaliação do alunado, pois era recorrente a observação do desempenho de cada um através de “exames periódicos de robustez”. Por conta da necessidade de avaliação permanente de critérios como temperamento e inteligência, Lourenço Filho alegava a necessidade de se cursar a escola secundária em sua totalidade.

Se levarmos em conta que as condições eugênicas exigidas eram uma espécie de sinonímia das características da população branca, é possível então identificar que mesmo aqueles poucos não-brancos que conseguiam ingressar na escola secundária, deveriam enfrentar mais *um obstáculo adicional para entrar na Escola de Professores.*

Qualidades como a disciplina, nacionalismo e saúde deveriam fazer parte do novo profissional que se esperava formar no IERJ. E era através da educação física que se esperava manifestar de forma efetiva esses atributos. A exibição em cerimônias públicas apresentava-se como grande oportunidade para demonstrar como a resultante final desse processo, tanto quanto a afirmação de um *movimento eugênico* que seguia na *criação de uma raça “mais saudável”.* Dávila observa *apresentações de cantos corais nacionalistas e exibições disciplinadas de educação física fundiam o progressismo da Escola Nova com os mais vastos projetos nacionalistas e disciplinares do Estado.*

Pode se considerar que nacionalismo e disciplina eram características essenciais na preparação de professores que deveriam refletir *um conjunto de valores de classe e socialmente conservadores*. Sendo assim, é razoável supor que o projeto de formação desses profissionais da educação também trazia no seu bojo, uma espécie de pontos de ligação que tomassem como referência essas mesmas características no sentido de fundir na personalidade desse futuro profissional a disciplina do militar, a valorização da ciência tal como vista na ação profissional do médico e o nacionalismo como elemento catalisador, o que proporcionaria o reconhecimento de que *os futuros professores eram preparados para assumir o papel de defensores da raça e da ordem social*.

De alguma forma procurava-se estabelecer um paralelo entre o exercício do magistério e a prática da medicina, assim como o status social do professor através de uma escala salarial similar à *dos oficiais militares iniciantes*. De fato o volume de investimentos praticados para a qualificação da identidade dos professores junto ao conjunto da população, justificava-se pelo prestígio profissional que se esperava alcançar. Portanto era necessário estabelecer com a categoria profissional do magistério uma relação de confiança, no sentido de seu reconhecimento como uma “classe defensora” do projeto de modernização conservadora. À vista disso há que se reconhecer que

Dada a autonomia com que os professores orientavam suas classes e a importância da à educação como “o meio de salvação pública” (...) construir um corpo de professores que se identificasse com a ideologia oficial e os valores estabelecidos era fundamental para a construção da nação. (Dávila, 2006)

Para reforçar esses laços ideológicos durante o período do Estado Novo a ligação entre militares e a educação pode ser estreitada na medida em que se identifica a presença de oficiais militares junto ao Departamento de educação, assim como ocupando a direção do IERJ em vários momentos.

Em linhas gerais, professores não-brancos teriam perdido espaço por conta de uma série de pré-requisitos que então passaram a ser exigidos na formação do magistério, exigências que passavam por fatores como *modernização, tecnização e profissionalização*. Isso leva a crer que houve um enrijecimento e uma complexificação das hierarquias sociais que se estabeleceram quando da implantação de procedimentos de racionalização e valorização

científica na organização das instituições públicas brasileiras. Assim, *as complexas redes de políticas tecnocráticas fixaram lugares e papéis sociais em termos de raça, classe e gênero.*

Utilizando-se de uma codificação científica, educadores e outros agentes públicos conseguiram evitar o debate a respeito de questões ligadas à raça no Brasil. Uma modernidade técnica proporcionou a elaboração de teorias que possibilitavam o tangenciamento do assunto, sem que explicitamente viesse à baila. A objetividade científica e profissional acabou por mascarar o debate real. Fica evidente assim que não se pode caracterizar as políticas públicas voltadas para a educação, durante a era Vargas em sua totalidade ou mesmo no recorte temporal do Estado Novo, como de cunho racista. Todavia é possível identificar nas ações de administradores e ideólogos ligados ao estabelecimento do novo projeto educacional proposto para o período histórico observado, uma série de iniciativas que, sob o manto da cientificidade, acabavam por serem *hostis à integração racial* no Brasil.

Na verdade todo esse conjunto de propostas e iniciativas para a modernização da educação no Brasil acabava por manifestar antigas visões subjetivas quanto à discussão de elementos como raça, classe e nação em nosso país. Essa aparência tecnicista adotadas pelas políticas públicas ora implantadas, gerou caracterizações definitivas que foram determinantes para a *perda de oportunidades profissionais para adultos e limitadas oportunidades educacionais para as crianças*, que compunham os setores populacionais não-brancos. De toda forma, mesmo que não houvesse o reconhecimento formal do peso que o conceito de raça sempre teve nas políticas públicas educacionais brasileiras implementadas pelo conjunto dos reformadores educacionais supracitados, essas mesmas políticas na verdade terminavam por refletir valores raciais presentes no conjunto das classes dominantes nacionais.

Fato é que

Mais de setenta anos depois que a escola normal foi reorganizada como Instituto de Educação, a educação pública está firmemente presa a tudo o que os reformadores tentaram apagar. Os professores são mal treinados e mal pagos. As crianças saudáveis e ricas em geral freqüentam as escolas particulares, ou às vezes religiosas, e até pai que moram nas favelas lutam para colocar suas crianças em escolas privadas. (Dávila, 2006)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) o homem branco não só terá, no Brasil, o seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, mas poderá recolher à velha Europa (...) antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental a que os brasileiros emprestarão uma luz nova e intensa – a da atmosfera de sua própria civilização. (Fernando de Azevedo)

Os educadores que trabalhavam no Rio de Janeiro estabeleceram uma fórmula para colocar em prática o sistema escolar que aperfeiçoaria a raça. Esse sistema escolar utilizava a brancura como reta de chegada (Jerry Dávila)

A presente dissertação procurou ter como eixo principal a análise e exposição do conteúdo presente nas fontes primárias referentes ao Primeiro Congresso de Brasilidade e sua relação com a construção da unidade nacional, assim como o papel que a educação cumpriu nesse contexto destacando ainda o debate em torno das questões étnico-raciais no interior do projeto de modernização conservadora, na conjuntura política marcada pelo Estado Novo brasileiro.

Procurei, além disso, agregar conteúdos bibliográficos que pudessem colaborar com a interpretação do recorte e dos temas escolhidos e com a principal área de interesse do trabalho, qual seja, a educação brasileira e sua relação com os conceitos de raça e nação que a perpassaram. Exemplo disso é a discussão sobre o projeto de Estado nacional corporativo outorgado por Getúlio Vargas, e seus aliados, à sociedade brasileira a partir de 1937 e a tentativa de se definir a formação étnica de seu povo, acompanhada de toda a polêmica que um assunto como esse naturalmente apresenta.

Tanto em relação à primeira questão como quanto à posterior, procurei identificar nas fontes o máximo de informações possíveis que permitissem compreender o entendimento que os congressistas tinham a respeito dos dois pontos propostos.

Foi possível identificar um grande comprometimento e simpatia, por boa parte dos indivíduos envolvidos na elaboração do material, que serviu como uma espécie de “tese-

guia” para o desenrolar dos trabalhos congressuais que, salvo engano, recebeu apoio institucional e era realizado em todos os municípios brasileiros que tivessem condições de apresentar alguma manifestação envolvendo os assuntos acima elencados.

Importante também foi a observação do material iconográfico que possibilitou a confirmação de algumas hipóteses acerca do Congresso, como a proposital intenção da realização das atividades congressuais dentro de um período de tempo que envolvesse o maior número possível de datas cívicas, incluindo também o aniversário do Estado Novo, data que carecia ser fixada no imaginário popular, nesse sentido cumprindo a escola uma função de relevo.

Ficava estabelecida uma fronteira histórica entre um Brasil atrasado economicamente, descentralizado politicamente, privatizado institucionalmente, e a nova sociedade corporativa que se formava com o fito de superar essas adversidades que, segundo a posição oficial, impediam a integração da maioria da população à modernidade urbana e industrial, referência para o Estado-nação que se pretendia erigir.

Ao observar esse fecundo material, secundado por bibliografia específica e rica em conteúdo, passei a interpretar o Congresso como um evento que teve a capacidade de promover um amálgama de indivíduos das mais diversas origens e tradições (homens e mulheres, civis e militares...) em sua elaboração e execução. A simpatia e ao mesmo tempo a permanente tentativa de identificação entre a produção congressual e os objetivos do governo central também me pareceram latentes.

As entidades promotoras do Congresso (Liga de Defesa Nacional, o Centro Carioca e o Sindicato dos Educadores) demonstraram concretamente a rede de apoio social montada em torno das deliberações que partiam do “Palácio das Águias”. A defesa do projeto de governo centralizado e único em condições de promover a transição do país ao patamar superior da modernidade, indicando outra marca das manifestações do Congresso de Brasilidade em sua primeira versão em 1941.

A exaltação a Vargas e a permanente inclusão de seus pensamentos e considerações acerca de motivos concernentes à nacionalidade, que então se esperava consolidar, é mais um signo registrado nas atividades congressuais.

Apesar de não se apresentar em nenhum momento como uma atividade governamental, é importante registrar que o envolvimento direto ou indireto de autoridades

de quase todos os escalões do poder público, nas mais variadas atividades e funções, foi possível de ser registrado.

Quanto à questão relacionada ao intrincado tema da formação étnica do povo brasileiro, fator determinante naquele projeto de nação, o Congresso possibilitou perceber a preocupação que seus participantes manifestavam em relação a ela.

Em muitos momentos registrou-se um afã na apresentação de propostas e ações efetivas que tivessem a capacidade de definir a questão, superando assim um entrave para o que possivelmente esperava o governo - a construção de uma sociedade referenciada no “mundo do trabalho” e sua integração social a este.

Acreditavam os congressistas que o conjunto da população teria suas carências supridas por um Estado provedor, mas que se mostrasse ao mesmo tempo regulador, centralizador e vigilante.

A idéia da superação de diferenças étnico-eugênicas se daria, assim, pela introdução do indivíduo no corpo social da nação, que teria a capacidade de promover a igualdade. Pois como cita Fernando de Azevedo em sua fundamental obra, *A Cultura Brasileira*, quanto mais centralizada as ações do Estado, maior seria a igualdade alcançada, contudo, comprometendo a liberdade e a autonomia do cidadão.

Identifica-se no Congresso uma espécie de proposta “enciclopedista”, na medida em que foi possível observar a tentativa de qualificação do debate em torno dos temas propostos, com destaque para discussão dos conceitos de etnia e nação, que perpassaram quase todas as iniciativas e ações congressuais, assim como um sem número de polêmicas acerca dos mais variados óbices que se apresentavam concretamente e que precisavam ser superados para se consolidar uma nação moderna e desenvolvida, como questões relativas à tentativa de acabar com a tuberculose no Brasil ou discutir as questões relacionadas com a segurança nacional.

Portanto defendo a hipótese de que a experiência do Congresso de Brasilidade, em sua primeira versão, demonstrava o espírito que os apoiadores do Estado Novo esperavam perenizar com a formação daquela sociedade moderna e corporativa. Qual seja a superação dos entraves que o isolacionismo institucional gerava para as intervenções tidas como estratégicas pelo Estado e a incorporação das grandes massas laborais, parceiras que seriam no esforço de modernização do país. Uma permuta entre a liberdade do indivíduo e a igualdade do cidadão, impasse que até hoje, penso eu, não foi totalmente superado.

Durante a realização do Congresso de Brasilidade houve uma preocupação em demarcar a questão da nacionalidade, colocando-se como um dos fios condutores do mesmo e se fazendo presente em todas as unidades temáticas propostas.

Dentro dessa perspectiva destacou-se a apreciação quanto a um projeto educacional que se enquadrasse e, ao mesmo tempo, servisse como impulsionador da “unidade nacional”, assim como a atuação de alguns pensadores brasileiros que tiveram sua produção intelectual em algum momento ligada ao “espírito do Estado nacional” que então se apresentava.

Da mesma forma que identificamos o Congresso de Brasilidade como uma iniciativa não oficial por parte do governo federal, entre este e os intelectuais citados as relações oscilavam entre uma afinidade programática e / ou ideológica tanto quanto algum tipo de colaboração ou participação com a estrutura burocrática do Estado Novo brasileiro.

Foram apresentadas as interpretações de Estado-nação e seus projetos de construção dentro de uma abordagem que compreendesse uma modernização conservadora, conduzida pela ação direta de um Estado forte.

O primeiro intelectual que se tratou no texto foi Azevedo Amaral, que apresentou uma perspectiva de nação soberana formada no reflexo das sociedades localizadas nos grandes centros do capitalismo, adotando uma tentativa de ultrapassar o determinismo econômico através de um planejamento racional. Essa visão do contexto político, social, econômico e cultural procurava apontar uma saída para o que era percebido como a dificuldade maior exatamente a política liberal, já fragilizada pela crise de 1929, juntamente com um agrarismo arraigado que se perpetuava na história do país, colocando-se como marcas do império e da República velha no Brasil.

Portanto propunha, em última análise, uma sociedade capitalista regulada por um Estado interventor, mas que admitia a participação ativa do capital estrangeiro na economia nacional. Procurava assim se desvencilhar do dilema teórico que então se apresentava, a saber, a conjugação entre a constituição da nova nação brasileira e superação daquele determinismo presente.

Para tanto se consubstanciou um processo de evolução própria, partindo de etapas sucessivas dentro do que se esperava em relação ao soerguimento de uma civilização superior, o que se daria dentro do campo da organização política prioritariamente.

Por conseguinte o que se esperava conceber passava pelo fortalecimento de um Estado nacional autoritário, compreendido como um estágio fundacional representando uma espécie de “primeiro Estado brasileiro”. Para Amaral a lógica racional determinista deveria ser ultrapassada por paradigmas distintos, como a força e a riqueza que só se fariam presentes dentro da consolidação da “unidade nacional”, no interior de uma visão autoritária.

Nesse sentido assumiu um papel determinante, na perspectiva de integração entre o povo e o governo, o então presidente Getúlio Vargas que demonstrava enorme vocação agregadora de indivíduos com capacidade de se expressar politicamente. Com isso se esperava conquistar uma espécie de hegemonia ideológica por sobre o conjunto da sociedade brasileira, proporcionando assim uma legitimação social que permitisse um maior controle do aparelho estatal.

Em resumo o que Azevedo Amaral apresentava era uma opção para a construção de uma verdadeira nacionalidade brasileira, que necessitaria para o seu fortalecimento, em alguns casos, da criação de instituições de caráter nacional que pudessem assumir funções gestoras em setores estratégicos da sociedade.

Uma outra abordagem apresentada mas ainda dentro de um panorama autoritário de sociedade, foi aquela relacionada ao pensamento de Oliveira Vianna, que centrava-se numa consolidação da nacionalidade brasileira tomando-se como referência a constituição de um rol de reformas no plano institucional, que deveriam ser encaminhadas a partir de uma modernização do Estado e da nação observando-se um rígido controle da ordem social.

A análise do grau de desenvolvimento de uma nação poderia ser medida pelos níveis de esplendor e anarquia apresentados pela sociedade vinculada a esse entendimento de nacionalidade. No caso brasileiro, no início da década de 1930, o que se colocava era a ausência de um Estado-nação com a capacidade de formular um modelo de sociedade que se apresentasse de maneira hegemônica.

Desse modo, para Vianna, essa carência sociológica apontava para um obstáculo na construção de uma modernidade e desenvolvimento social, dentro dos parâmetros apresentados pelos Estados do centro capitalista. Mas nesse ponto de sua elaboração emergia uma contradição em relação à organização de um Estado nos moldes liberais, sendo num primeiro momento seu paradigma, pois na base de sustentação de uma nacionalidade brasileira defendia a existência de um Estado forte.

A explicação para o atraso socioeconômico latente em nossa sociedade encontrar-se-ia na imposição de uma República politicamente descentralizada e privatizada nas suas iniciativas, principalmente no que tange a ordem econômica. Sendo assim, um governo autoritário se fazia necessário como um instrumento de transição para uma sociedade mais democrática.

Ao contrário do que afirmavam seus detratores, aponte para uma compreensão de que Oliveira Vianna não defendia um “agrarismo” como modelo social, mas tão somente a manutenção de elementos tradicionais de nossa cultura nacional, o que era bem diferente. Na verdade suas expectativas giravam em torno de iniciativas governamentais que pudessem lançar de si instituições com capacidade ordenadora do Estado, da nação e da própria população.

Vianna ainda explicitou sua crença na construção de uma nacionalidade genuinamente brasileira tomando como referência a primazia dos interesses públicos preservados no interior do Estado, com prejuízo dos benefícios até então concedidos a partir de relações constituídas na esfera privada. Isso levaria a uma institucionalização da sociedade em forma corporativa, relacionada diretamente a um Estado centralizador das iniciativas políticas, sociais e econômicas, porém apresentando um caráter universalista.

Importante foi também realçar a proposta de criação dos “conselhos técnicos econômicos”, instrumentos que visavam uma capilarização do Estado nacional no cotidiano da sociedade, trazendo como contrapartida uma visualização mais nítida da realidade em que se encontrava a população brasileira em suas várias faces.

Desse modo, pode-se concluir acerca do pensamento de Oliveira Vianna que a consolidação de uma unidade nacional no Brasil só se faria possível através da presença de um Estado centralizado e forte, que tivesse como fito a garantia de projetos sociais que valorizassem o espírito corporativo.

Quanto às considerações a respeito do conceito de nação encontradas em Fernando de Azevedo, pode-se estabelecer como ponto de partida a premissa de que uma nação só pode se constituir quando elementos como cultura, civilização e raça, se apresentarem de forma articulada, unitária e inseridos nos diversos contextos sociais.

Para Azevedo deve-se destacar nesse conjunto a cultura, vista como definidora do próprio entendimento da nacionalidade. Mesmo que exista um sentido universalista em sua compreensão, nunca deixará de possuir um aspecto determinante ligado a algumas

tradições nacionais. Essa caracterização na verdade não opõe a universalidade do conceito a um seu caráter nacional, pois isso só se estabeleceria se houvesse uma hierarquização de um aspecto sobre o outro.

Para Azevedo essa polêmica se apresentou no início do século XIX, na Alemanha, quando o “romantismo” indica uma proposta de cultura modelar e, portanto, universal que na verdade deveria submeter outras definições de cunho nacionalista. Por conseguinte cumprem os Estados nacionais um papel destacado quando da tentativa de imposição de um padrão cultural.

A valorização da cultura como centro de uma nacionalidade estaria intrinsecamente ligada a aspectos formadores de uma civilização, onde uma mentalidade social particularizada e hegemônica condicionaria a formação cultural de um povo. Assim, por exemplo, a cultura brasileira deveria identificar sua referência central na civilização ibérica e, de forma mais abrangente, no conjunto da civilização ocidental, todavia reconhecendo aspectos autônomos na sua consolidação.

Outro aspecto basilar a ser considerado quanto a nossa tradição cultural encontra-se, ainda segundo Azevedo, na diversidade étnica que se apresenta na formação da civilização brasileira, destacando-se a presença do elemento português como condutor do processo de colonização, da população autóctone e do africano, além de outros componentes de diversas correntes migratórias que aqui acabaram por se estabelecer. Nesse sentido vai afirmar o seu entendimento de que existia uma forte ascendência do elemento europeu na definição étnica e cultural do povo brasileiro.

Em relação à formação de um Estado nacional em suas características mais centrais, indica Fernando de Azevedo a existência, já em fins do século XVIII, de sentimentos de caráter político e social que apontariam para uma proposta de unidade nacional. Para ele já durante o processo de independência o Brasil encontrava-se verdadeiramente unificado, o que levaria no período regencial a uma disputa pelo projeto de nação que se deveria impor a sociedade como um todo.

Para Azevedo se o unitarismo do império garantiu a unidade territorial do Brasil, é na República que se consolidará o federalismo reconhecido como a melhor forma de se manter a unidade nacional, respeitando a heterogeneidade do povo brasileiro em relação a sua formação étnica e cultural, destacando-se a importância política de uma “classe média” que se formou durante as campanhas abolicionista e republicana.

O advento da República não significou o automático desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Conforme Azevedo isso se deu em grande medida pela ausência de uma representação política nacional e pela exagerada descentralização que estimulava favorecimentos às oligarquias regionais. Com a chamada “revolução de 30” encerrava-se um ciclo histórico, mas ainda assim se fazia necessário a consolidação de novos e amplos apoios políticos em escala nacional.

Já nos primeiros anos pós 1930 Azevedo reconhece o crescimento de tendências políticas autoritárias, que se favorecerão em muito as mudanças nos hábitos e costumes da sociedade brasileira, mormente o que diz respeito aos meios de comunicações, apresentando-se o rádio de forma destacada.

Como a centralização do poder político aparece como a melhor alternativa para garantir a unidade nacional, afirma Azevedo que o reconhecimento por parte daqueles que ocupam o aparelho de Estado no sentido da gradativa diminuição de importância dos instrumentos de mediação política entre o povo e o poder central, acaba por levar à consolidação de um Estado Nacional corporativo referenciado num projeto civilizatório que trazia em seu bojo uma concepção desenvolvimentista urbano-industrial, ancorada na intervenção direta do Estado.

Todas essas propostas direta ou indiretamente foram observadas pela direção do Estado Novo brasileiro, influenciando sobremaneira o campo educacional quanto à implantação desses novos valores políticos e sociais.

Como é possível verificar no transcorrer do texto a educação foi utilizada de forma sistemática para a solidificação do projeto estadonovista e no âmbito do próprio Congresso de Brasilidade, “esclarecimentos educativos nacionalistas” deveriam jogar um papel relevante na edificação da unidade nacional. As unidades escolares se apresentaram como instrumentos multiplicadores desses princípios por todo o território nacional.

Vários decretos governamentais garantiram, através do sistema educacional brasileiro, a propagação do civismo. Nesse sentido tivemos de maneira mais radicalizada uma espécie de ação política orgânica de jovens brasileiros, quando da formação da organização protofascista “Juventude Brasileira”.

Quando a educação no Brasil passa a sofrer a intervenção política como consequência do projeto de modernização conservadora, tivemos como corolário prático dessa conjuntura com a introdução obrigatória da educação cívica, moral e física nos

currículos escolares. O controle sobre a educação brasileira que se estabelece por parte do Estado Novo, já se esboçava desde a formulação de Constituição de 1934.

A construção de brasilidade através da educação possibilitou uma forte manifestação ideológica no conjunto das propostas pedagógicas que se deram naquele contexto histórico. Se o projeto estadonovista apontava um ideal de unidade da nação, o sistema educacional deveria permitir a homogeneização da transmissão do conhecimento e dos valores à “feição dos ideais coletivos”.

Portanto a escola colocou-se como uma peça estratégica no projeto de unidade nacional, trabalhando no sentido da introdução da consciência de uma sociedade corporativa e na valorização de preceitos cívicos e morais eivados de nacionalismo.

Com o advento do Estado Novo foram geradas políticas públicas para a educação, o que acabou por promover profundas transformações em especial na escola pública brasileira como um todo, todavia de maneira mais incisiva no então Distrito Federal que passou a funcionar como uma espécie de laboratório, para a experimentação das novas iniciativas propostas sobre educação no Brasil. Dentre elas encontravam-se as que propunham superar uma possível degeneração de parcelas expressivas do povo brasileiro, através da implantação de um sistema escolar universal guiado por uma política de educação eugenista.

Foram apresentadas observações que apontaram para um debate “científico” sobre a questão eugênica e étnico-racial, que inicialmente se apresentaram a partir de paradigmas estrangeiros de difícil aplicabilidade em terras brasileiras. Por conseguinte, como vimos, houve uma adaptação que acabou por promover um giro do campo biológico para o campo cultural, garantindo a contemplação de características nacionais brasileiras nesse sentido.

O que se construiu foi uma conjugação dos conceitos Estado, ciência e nação, onde a escola atuou como elemento catalisador do processo social, sendo o Estado o único ente com capacidade de utilizar-se de práticas científicas, amplamente reconhecidas como signo da modernidade, para a intervenção necessária junto a transformação da nação que se desejava unitária e simbólica do ponto de vista dos valores da cultura e da civilização brasileira.

Esperava-se que a população brasileira pudesse sofrer gradativas transformações eugênicas, graças às intervenções de caráter médico-científico conjugadas

com tantas outras que o mundo escolar pudesse apontar num sentido cultural-educacional a ser seguido. Assim, a combinação de iniciativas entre os campos médico e educacional jogou um peso importante na tentativa do aperfeiçoamento eugênico da raça.

Entendeu-se a nação como um corpo que se apresentaria doente e necessitando, portanto, de uma intervenção médica-científica que possibilitasse a superação de suas mazelas, nesse caso basicamente de cunho social. Uma carga ideológica racial se fez presente expressando uma dominação política e intelectual por parte da classe dominante brasileira, reflexo direto de concepções provenientes da sociedade européia.

A mestiçagem foi um elemento importante para o debate, pois trazia em si características nacionalistas, contudo era ainda uma expressão da elite intelectual brasileira marcadamente branca e carregada de valores históricos que concebiam o “homem ideal” dentro de parâmetros tradicionais de uma sociedade burguesa, que procurava apagar o passado escravocrata do Brasil que sobremaneira se manifestava explicitamente em grande parte de sua população.

Portanto foi dentro desses marcos políticos e sociais que se pensou uma reforma da educação brasileira baseada em princípios científicos, e que dessem sustentação ao novo projeto de nação que então se apresentava. A escola deveria atuar no sentido de consolidar uma visão científica para a superação de uma “linha do tempo”, onde o passado estaria ligado às características do atraso proporcionado pela escravidão e o futuro descortinaria uma formação moderna entendida essa modernidade como parte de uma interseção com a ciência o que, do ponto de vista de uma formação étnico-cultural do povo brasileiro, nos levaria a uma “superioridade darwinista”.

A opção pelo conceito de mestiçagem como caracterização de nossa população ganhou corpo junto aos pensadores da questão, como uma saída positiva do impasse durante a era Vargas. Como se passou ao entendimento de que a possível degeneração da população era um elemento adquirido e não um problema de procedência, através de ações concretas tomando como base os princípios da eugenia estabeleceu-se um conjunto de intervenções de ordem científica combinando saúde e educação que levariam a superação desse óbice.

Assim sendo a rede pública de educação se expandiu dentro de uma perspectiva nacionalista e de valorização da teoria conhecida como “democracia racial”, em oposição aos conceitos tradicionais de valorização de princípios vindos de fora do país demonstrando com isso uma “característica nacional positiva”. Assim posto, apresentava-se ao novo projeto de

nação que os problemas cotidianos da população estavam ligados às deficiências no plano da saúde e da educação adquiridas ao longo de nossa formação histórica, não sendo portanto questões ligadas a qualquer tipo de particularidade genética.

Aspectos de ordem curricular, como a introdução da educação física, e administrativa se apresentaram como uma necessidade extrema para a reforma do sistema educacional nacional, assim como o estabelecimento de padrões de formação e atuação dos novos professores. Essa reforma se encaixava também num processo para além dos muros da escola, pois o projeto de modernização conservadora estabelecia uma racionalidade científica como um parâmetro importante no que se refere ao próprio processo de industrialização nacional, fazendo com que a educação tenha que dar solução para o problema de qualificação da mão-de-obra brasileira.

Se por um lado o próprio sistema educacional tornou-se uma fonte de emprego especialmente para o segmento feminino da população, por outro lado a educação também apresentou uma enorme capacidade de mobilização social colocando-se como importante ponto de contato entre a população e o Estado.

Apesar da integração percebida entre saúde e educação, onde a própria idealização do MES (Ministério de Educação e Saúde) demonstrou isso, identifica-se da mesma forma uma diferenciação quanto à intervenção do Estado em relação a cada área. Se no campo da saúde a ação estatal se dava a partir de iniciativas oriundas diretamente do governo federal, em relação à educação a gestão se dava de forma descentralizada onde em muitas oportunidades eram as ações estaduais e / ou municipais que se apresentavam como determinantes.

Os problemas da educação variavam em grande medida muitas vezes de região para região, enquanto aqueles relacionados à saúde podiam se apresentar com uma amplitude nacional, como no exemplo citado de uma epidemia, facilitando assim a atuação mais direta e centralizada do governo federal.

De fato essa conjugação de fatores, entre saúde e educação, apresentados no transcorrer do texto demonstram que o projeto de modernização conservadora desenvolvido no Brasil, necessitou em sua implantação de *uma imagem mais civilizada* assim como de *uma perfeição eugênica da raça*, que levaria ao necessário resultado do *desenvolvimento de uma força de trabalho habilitada*, qualificando duplamente o cidadão-trabalhador brasileiro.

Destarte, durante o Estado Novo, a escola pública no Brasil tornou-se referência fundamental para padronizar e integrar socialmente componentes da população brasileira *em termos nacionais e nacionalistas*. Todavia, se era possível observar um crescimento latente tanto da rede escolar quanto da indústria no Brasil como um todo, e na capital federal especificamente, ladeava esse contexto também o crescimento da população não-branca que na verdade passou a ter acesso a uma escolaridade regular inédita, mas que não conseguiram alcançar o mesmo nível de mobilidade social obtido pelo restante da população.

Também foi observada a relação entre a distribuição da população dentro do espaço urbano e o acesso à educação, onde se constatou uma carência de serviços públicos em áreas periféricas da cidade ou naquelas de ocupação dita irregular. E foi exatamente nessas áreas que se encontrou a maior concentração de pobreza e, coincidentemente, uma majoritária população não-branca. Ou por outra, os setores mais pobres da população da cidade do Rio de Janeiro e, por extensão, do Brasil tinham cor e endereço específicos.

Desse modo se consideramos que quanto maior for a escolarização maior será a oportunidade de ascensão social, entenderemos com mais clareza o que significou a carência de escolas nas áreas supracitadas, bastando lembrar que, segundo o censo de 1940, 62% da população dessas localidades integravam o contingente de analfabetos do país. Em que pese existir uma contradição nessa conjuntura, já que a população não-branca da então capital federal podia ser considerada em sua maioria alfabetizada, estabelecendo assim um contraponto em relação ao restante do país.

Sendo assim se pode considerar que a rede escolar do Rio de Janeiro obteve um crescimento de tal monta que transformou o município num elemento paradigmático, à vista disso foi dentro de seus limites geográficos que se apresentou *a quebra do monopólio* da população branca em relação à questão educacional, pois mesmo com todas as carências já registradas, o sistema oficial de educação se fez presente mesmo em áreas favelizadas ou periféricas exercendo uma *atração natural sobre as populações não-brancas* pelo processo educacional regular.

Por fim, mas não menos importante, apresenta-se a questão da formação dos professores a partir da criação dos *Institutos de Educação*, onde cada vez mais se introduz componentes curriculares ligados às ciências sociais sobressaindo aspectos do projeto eugênico nacional com a presença em destaque de conteúdos ligados à higiene e a puericultura, elementos basilares para a educação eugênica.

O curso de formação de professores passa a integrar a educação superior, só o alcançando aquele, ou cada vez mais aquela, que conseguisse superar as inúmeras barreiras pedagógicas e sociais então apresentadas no caminho para o seu acesso, excluindo, por conta disso, boa parte da população desejosa de ingressar no magistério público.

Portanto esses vários aspectos apontados indicam uma total reformulação na formação profissional dos professores, marcada a partir de então por um processo de *modernização, tecnização e profissionalização*, determinando assim *lugares e papéis sociais* para o conjunto da população dependendo de sua origem de classe, de sua composição étnico-racial e, em grande medida, do seu pertencimento de gênero.

Apesar do perfil tecnicista que se procurou atribuir a formação do novo magistério, essas práticas acabaram por refletir valores, hábitos e costumes que se manifestaram e em muito definiram os rumos do projeto conservador de modernização da sociedade brasileira, em curso durante o Estado Novo, conduzidos de forma determinada por intelectuais ligados ao poder político dominante.

A título de conclusão devemos considerar que mesmo sendo uma experiência localizada *seja na representação mestiça de finais do século XIX, seja na reelaboração culturalista dos anos 30, eis que o tema da identidade e da busca de uma singularidade local aparece novamente transvestido nesse país tão afeito à criação de novos mitos de brasilidade.*⁶⁹

⁶⁹ SCHWARCZ, Lilia Moritz – *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

FONTES, DEPOIMENTOS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONTES

NACIONAL, Liga de Defesa - *Regulamento Geral do Primeiro Congresso de Brasilidade*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1941.

NACIONAL, Liga de defesa – “Unidades Temáticas”. In: *Regulamento Geral do Primeiro Congresso de Brasilidade*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1941.

Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, novembro de 1941-1944.

Jornal do Comércio. Rio de Janeiro, novembro de 1941-1944.

Jornal O Globo. Rio de Janeiro, novembro de 1941-1944.

Jornal Correio da Manhã. Rio de Janeiro, novembro de 1941-1944.

DEPOIMENTOS

Depoimento a Luiz Felipe de Carvalho:

Roberto Accioli, Rio de Janeiro, 15/04/1997.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Azevedo – *O Estado autoritário e a realidade nacional*. Brasília: Ed. UNB/Câmara dos Deputados, 1981.

_____ - *Ensaio brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. Yankee, 1930.

_____ - *Renovação nacional*. Rio de Janeiro: DNP, 1936.

ANDERSON, Benedict – *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

ARENDRT, Hannah – *The origins of totalitarianism*. New York: Harvest Books, 1973.

AZEVEDO, Fernando de – *A cultura brasileira*. São Paulo: Ed. Melhoramentos/USP, 1971.

BALAKRISHNAN, Gopal (Org.) – *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2000.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado – *Nacionalidade e Literatura*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1992.

- BOMILCAR, Álvaro – *O preconceito de raça no Brasil*. Rio de Janeiro: Typ. Aurora, 1916.
- BOMENY, Helena (org.) – *constelação Capanema*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.
- BOSI, Alfredo – *Dialética da Colonização*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2003.
- BURKE, Peter – *A escrita da história*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992
- CAMBI, Franco – *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CARONE, Edgard – *A República Nova (1930 – 1937)*. São Paulo: Ed. Difel, 1976.
- _____ - *O Estado Novo (1937 – 1945)*. São Paulo: Ed. Difel, 1977.
- CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, RONALDO (Orgs.) – *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1997
- _____ – “Iconografia e História”, em: *Cadernos ICHF*, Nº 32. Niterói: EDUFF, 1990..
- CUNHA, Euclides da – *Os Sertões*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1973.
- CUNHA, Luiz Antônio – *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Ed. Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 1999.
- NACIONAL, Liga de Defesa – *Regulamento Geral do Congresso de Brasilidade*. Rio de Janeiro: Gráfica “O Globo”, 1941.
- DÁVILA, Jerry – *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil (1917 – 1945)*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.
- DARWIN, Charles – *A origem das espécies*. São Paulo: Hemus, 1968.
- DEL ROIO, Marcos – *Os prismas de Gramsci: a fórmula política da frente única (1919 – 1926)*. São Paulo: Ed. Xamã, 2005.
- DOMINGUES, Heloísa Maria Bertol – “Os intelectuais e o poder na construção da memória nacional”, em: *Tempo Brasileiro*, nº 86. São Paulo, 1986.
- DOMINGUES, Octávio – *Hereditariedade e eugenia: suas bases, suas teorias, suas aplicações práticas*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1936.
- FAORO, Raimundo – *Os donos do poder*. Porto Alegre: Ed. Globo, vol. 1 e 2, 1977.
- FAUSTO, Boris – *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1994.

_____ - *História Geral da Civilização Brasileira: Brasil Republicano*. São Paulo: DIFEL, v.10, 1977.

FERNANDES, Florestan – *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Ed. Global, 2007.

_____ - *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Ed. Global, 2008.

FREITAG, Bárbara – *Escola, Estado & Sociedade*. São Paulo: Ed. Moraes, 5ª ed., 1980.

FREYRE, Gilberto – *Interpretação do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1947.

_____ – *Casa-Grande & Senzala*. Lisboa: Coleção Livro do Brasil, 1957.

_____ – *Sobrados e Mucambos*. Rio de Janeiro: Cia. Ed. Nacional, 1936.

GEARY, Patrick – *O mito das nações – a invenção do nacionalismo*. São Paulo: Conrad Ed., 2005.

GOMES, Angela de Castro – *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

_____ (org.) – *Capanema: o Ministro e seu Ministério*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000.

GOULD, Stephen Jay – *Darwin e os grandes enigmas da vida*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1987.

GRAMSCI, Antonio – *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.

_____ - *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1984.

_____ - *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1984.

HASENBALG, Carlos A. – *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

HOBBSBAWM, Eric J. – *Nações e nacionalismos desde 1780*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1990.

HOBBSBAWM, Eric J. & RANGER, Terence - *A invenção das tradições*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2006.

- HOETINK, H. – *Caribbean and race relations: a study of two variants*. New York: Oxford University Press., 1967.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de – *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1979.
- LEITE, Dante Moreira – *O caráter nacional brasileiro*. São Paulo: UNESP, 2002.
- LEMOS, Maria Teresa Toríbio Brittes – *Alberto Torres: contribuição para o estudo das idéias no Brasil*. Rio de Janeiro: Quartet Editora e comunicação, 1995.
- LÉVI-STRAUSS, Claude – *Raça e História*. Lisboa: Ed. Presença, 1981.
- LIPPI, Oliveira Lúcia (org.) – *Elite intelectual e debate político nos anos 30: uma bibliografia comentada*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980.
- _____ - “O pensamento de Azevedo Amaral”. In: *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MAGALDI, ALVES & GONDRA (org.) – *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- MAIO, Marcos Chor (org.) – *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.
- MATTOSO, Katia de Queirós – *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.
- MARX, Karl & ENGELS, Friederich – *Obras Escolhidas*. São Paulo: Ed. Alfa-Ômega, 1978.
- MEDEIROS, Jarbas – “Introdução ao pensamento político autoritário brasileiro (1914 – 1945): Oliveira Vianna”, In: *Revista de Ciência Política – abr/jun, v. 17, nº 2*. Rio de Janeiro: s/ed.
- MICELLI, Sérgio – *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920 – 1945)*. São Paulo: Ed. Difel, 1979.
- _____ - *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001.
- MORSE, Richard. M. – *O espelho de próspero: culturas e idéias nas Américas*. São Paulo: Cia das Letras, 1988.
- MOTA, Carlos Guilherme – *Ideologia da cultura brasileira (1933 – 1974)*. São Paulo: Ed. Ática, 1974.
- OLIVEIRA JR, Antonio Ribeiro de- “A imagem como discurso”, em: *Cadernos ICHF nº 32*. Niterói: EdUFF, 1990.
- ORTIZ, Renato – *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

- PAIVA, Vanilda – “Oliveira Vianna: nacionalismo ou racismo?”, em: *Encontros com a civilização brasileira*, nº 3. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1973.
- PÉCAULT, Daniel – *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ed. Ática, 1990.
- PEIXOTO, Ana Maria Casasanta – *Educação e Estado novo em Minas Gerais*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- PIVA, Luiz Guilherme – *Ladrihadores e semeadores: a modernização brasileira no pensamento político de Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda, Azevedo Amaral e Nestor Duarte (1920-1940)*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- PORTELLI, Hugues – *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977.
- QUEIROZ, MARIA Isaura Pereira de – “Identidade cultural, identidade nacional no Brasil”, em: *Tempo Social*, nº 1. São Paulo: EDUSP, 1989.
- RODRIGUES, Nina – *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1933.
- ROMANELLI, Otaísa de Oliveira – *História da Educação no Brasil (1930 – 1973)*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
- RUGAI BASTOS, Élide (org.) – *O pensamento de Oliveira Vianna*. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.
- SAVIANI, Dermeval – *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena M. B. & COSTA, Vanda M. R. – *Tempos de Capanema*. São Paulo: Ed. FGV & Ed. Paz e Terra, 2000.
- SCWARRCZ, Lilia Moritz – *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930)*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1993.
- SEPULVEDA, José Antonio Miranda – “O ensino técnico no Brasil”. In: *A FAETEC e a Educação no Brasil: Reflexão e Transformação*. Rio de Janeiro: Imprint 2001 Gráfica e Editora Ltda.
- SILVA, Alberto Ribeiro da – *Sinal Fechado: a música popular brasileira sob censura*. Rio de Janeiro: Obra Aberta, 1994.
- SILVA, Francisco Carlos Teixeira da (org.) – *Dicionário Crítico do Pensamento da Direita: Idéias, instituições e personagens*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Mauad Editora, 2000.

SILVA, José Luiz F. W. da – “História e cinema”, em: História em cadernos, v. 2, nº 1. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1984.

SKIDMORE, Thomas E. – *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1976.

TRINDADE, Héglio – *Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 1930*. São Paulo: 1979.

VENÂNCIO Filho, Alberto. “Introdução”. In: VIANNA, Oliveira. *Problemas de direito corporativo*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2ª Ed., 1983.

VIANA Filho, Luís – *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1990.

VIANNA, Ataliba P. – *Gente sem raça*. São Paulo: Ed. Nacional, 1944.

VIANNA, F. J. de Oliveira – *Evolução do povo brasileiro*. São Paulo: Ed. Nacional, 1938.

_____ - *Populações Meridionais do Brasil*. Belo Horizonte/Niterói: Itatiaia/UFF, vol. 1, 1987.

_____ - *Problemas de política objetiva*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1945.

_____ - *Problemas do direito corporativo*. Brasília: Câmara dos deputados, 1983.

VIANNA, Luiz Werneck – *A Revolução Passiva: iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2007.

_____ - *Liberalismo e sindicato no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1976.

XAVIER, Libania Nacif – *O Brasil como laboratório – educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

ANEXO DE FOTOGRAFIAS

Lâmina 1:

“Filhos de colonos e bugrinhos compartilham da parada da pátria”

Lâmina 2:

“Tiro de guerra, nº 377, escolares do Grupo Escolar “Professor Orestes Guimarães”, Colégio Paroquial e autoridades municipais, em frente ao Altar da Pátria, armado à praça Dr. Getúlio Vargas, nas festividades de encerramento do Primeiro Congresso de Brasilidade, em 19 de novembro. Município S. Bento – S. Catarina” (foto superior)

Não existe nenhum registro ou referência acerca da foto inferior

Lâmina 3:

“Mães brasileiras e seus filhos participantes do concurso de saúde (sic) infantil - Liga de Defesa Nacional do Rio Grande do Sul”

Lâmina 4:

“Semana da Pátria Crianças Premiadas Concurso Saúde (sic) Infantil. Iniciativa da Liga de Defesa Nacional. Colaboração e Orientação do Departamento Estadual de Saúde (sic) Porto Alegre. 2-9-1943”

Lâmina 5:

“Festa da Nacionalidade 4º Congresso de Brasilidade Santo Antonio da Platina Estado do Paraná” (foto superior esquerda)

“Festa da Nacionalidade 4º Congresso de Brasilidade Santo Antonio da Platina”
(foto superior direita)

“Festa da Nacionalidade 4º Congresso de Brasilidade Santo Antonio da Platina”
(foto inferior esquerda)

“Festa da Nacionalidade 4º Congresso de Brasilidade Santo Antonio da Platina”
(foto inferior direita)

Nesse conjunto percebe-se a intensa participação de estudantes nas atividades do Congresso de Brasilidade.

Lâmina 6:

“Chegada da “Juventude Brasileira” ao cine Éden onde teve lugar (sic) importante sessão cívica, a 10.11.1941. Cidade de Rio Novo Bahia” (foto menor)

“Em Novo Hamburgo momento em que é inflamada a Pira da Patria (sic)” (foto maior)

Lâmina 7:

“Corrida de Revesamento (sic) – S. Salvador-Baia-Parque Farroupulha-Porto Alegre. A maior do mundo. Um atleta por kilometro (sic) percorrido. O atleta campeão sul-americano que inflamou “A Pira da Pátria” (sic). Na fotografia “o jornalista Túlio de Rose” chefe da embaixada do fogo simbólico”

Lâmina 8:

“O atleta inflamando a Pira da Pátria”

Lâmina 9:

“2º Congresso de Brasilidade em Caetes - Minas. (sic). 10 a 19-11-942. José Nunes Mello Guimarães, Prefeito. Dr. Djalma Pinheiro Chagas discursando”

Lâmina 10:

“Primeiro Congresso de Brasilidade em Campinas - São Paulo – A morte do voluntario (sic) – do drama “armando, o voluntario” (sic), da autoria do tenente Joaquim de Almeida Goulart. Teatro Municipal - 19-11-1941. Encerramento do 1º Congresso de Brasilidade, em Campinas”

Lâmina 11:

“2º congresso de Brasilidade em Caeté - Minas. 10 a 19-11-42. José Nunes Mello Guimarães (?). Dia 10-11-942. O Sr. Prefeito Municipal em seu discurso de abertura do Congresso e de dissertação (?) dos temas: “Unidade Americana” e “Unidade Patriótica.”

Lâmina12:

“2º Congresso de Brasilidade em Caeté. 10 a 19-11-942. José Nunes Mello Guimarães (?), Prefeito. Assistência do dia da Inauguração”

Lâmina 13: “Ao Congresso de Brasilidade Oferece Eli Nogueira --- (?)”, propaganda pró aliados, durante a 2ª Guerra Mundial – 23/10/1942