

A EDUCAÇÃO NO PROJETO NACIONALISTA DO PRIMEIRO GOVERNO VARGAS (1930-1945)

Silvia Helena Andrade de Brito

1. Introdução

Tendo como objeto de suas preocupações o projeto educacional do primeiro governo Vargas (1930-1945), este trabalho não poderia se furtar, dada as condições sociais do período histórico em questão, em enveredar pela análise do nacionalismo encetado pelo Estado entre os anos 30 e a primeira metade da década de 40. Desta forma, esta se torna a pedra de toque a partir da qual se fará a análise da ação pública no campo educacional, neste momento histórico.

Para tal, esboça-se inicialmente um panorama sintético do desenvolvimento da sociedade capitalista neste segundo ciclo de sua fase monopólica, e como dentro dela criaram-se as condições para o vicejo de ambições nacionalizantes.

Em seguida, e tendo como pressuposto as condicionantes histórico-sociais anteriormente mencionadas, faz-se necessário identificar a questão educacional neste contexto, cuidando para que se distingam, para além dos discursos oficiais, a intencionalidade e a materialização do nacionalismo no campo da educação brasileira. Para tal, são descritas as principais reformas levadas a cabo pelo Estado, em seu intento de estabelecer uma educação pública de âmbito nacional.

Uma vez reconhecida a ação do governo brasileiro em matéria de educação, as conclusões do presente trabalho estabelecem uma interlocução com algumas das idéias correntes sobre o tema na historiografia educacional, problematizando ainda as interpretações sobre as medidas nacionalizantes que o primeiro governo Vargas levou à prática neste contexto histórico.

2. Um projeto nacionalista para o Brasil: as propostas do primeiro governo Vargas

A primeira questão a ser aqui discutida é o conteúdo e a forma como um determinado projeto nacionalista, encampado pelo Estado, manifestou-se nesta primeira fase da era Vargas, abrangendo os anos de 1930 a 1945.

Pode-se constatar, compilando a documentação e a bibliografia à disposição a respeito deste tema¹, a existência de vários recortes sobre a questão nacional, no Brasil, no período em questão. Seja pelo fato de que a questão nacional esteve presente, de formas diversas e em distintos graus, nos projetos econômicos e políticos desenvolvidos pelo Estado nesse momento histórico, seja em razão de que diferentes entendimentos sobre o mesmo tema foram objeto e bandeira de luta de setores organizados da sociedade, como sindicatos, partidos políticos — de matizes ideológicos tão diversos como o PCB e os integralistas —, torna-se necessária uma qualificação mais precisa do que foi o nacionalismo de que ora se fala neste trabalho. O que permite dizer, em concordância com CORSI (2000, p.14), que o projeto nacional permanece neste contexto como eixo abstrato, como ideal declarado por todos, daí surgindo a necessidade de qualificar-se mais precisamente de que nacionalismo o governo Vargas falava e que propostas nacionalistas levou adiante em sua prática política.

Para tanto, é preciso fazer menção ao panorama econômico e político internacional, considerando a situação do modo de produção capitalista em termos internacionais.

Em termos do capital monopolista — etapa diferenciada do desenvolvimento do capital e que iniciou sua conformação no último quartel do século XIX — os anos 30 marcaram o início do que foi considerado como o segundo grande ciclo desta fase de desenvolvimento da sociedade capitalista². Duas questões definiram este período e foram fundamentais para a sua compreensão, pois indicavam as suas especificidades quanto à forma como se dá a acumulação de capital, no que diz respeito à sua conformação hegemônica neste novo ciclo de seu desenvolvimento histórico. Primeiramente, a presença do Estado capitalista, enquanto Estado que se envolveu na produção direta dentro do campo econômico, Estado-Empreendedor, portanto; e enquanto Estado mantenedor de um rol de garantias e direitos sociais, o chamado Estado do Bem-Estar Social. O segundo tema, intimamente relacionado ao primeiro, é a

¹ Entre outros, os seguintes autores e respectivas obras tratam da questão, e foram compiladas para a execução desta parte do trabalho, no que diz respeito à situação brasileira: ABREU, 1999.; CORSI, 2000.; SILVA, 1999.; SINGER, 1995.

² O primeiro ciclo da fase monopolista teve seus primórdios por volta de 1870, com uma das primeiras grandes crises capitalistas, tendo gerado uma nova fase nesta sociedade, marcada pelas seguintes características: 1. aparecimento das corporações monopolistas, a partir da centralização e concentração de capitais; 2. aumento da disputa imperialista pela repartição de áreas privilegiadas para comércio e exportação de capitais, envolvendo tanto as empresas monopolistas como as potências capitalistas; 3. fusão entre o capital bancário e industrial, com o surgimento do capital financeiro. Cf. LÊNINE, 1984, p. 367-368.

própria conformação do capitalismo monopolista neste momento, ligado às novas formas de manifestação do imperialismo, seja no período anterior a Segunda Grande Guerra, seja na realidade da *Guerra Fria*. Para que não se perca de vista o tratamento destas questões como partes de um ciclo da sociedade capitalista, em sua fase monopólica, elas serão tratadas em sua conformação histórica, isto é, acompanhando seu desenrolar no interior da trajetória do capitalismo nesses anos iniciais do século XX.

Pode-se constatar, assim, na perspectiva do tratamento dos ciclos econômicos, que este segundo ciclo monopólico iniciou-se com uma crise, que passou à história como a *Grande Depressão*, cujo fenômeno emblemático foi o *crash* da bolsa de valores de Nova York, em 1929. É importante frisar que a crise, no modo de produção capitalista, representa um momento de destruição anárquica da riqueza que envelheceu, ou do capital que não foi reaplicado. Neste sentido, a crise de 1929, que se estendeu pela década de 30, representou, também, envelhecimento de padrões tecnológicos e de produção; nova divisão de mercados e nova ordenação, portanto, do comércio internacional e o aparecimento de um novo sistema monetário, com a hegemonia do dólar. Em outras palavras, se estabeleceram nesses anos, na primeira fase do ciclo, as bases de um novo padrão de acumulação, em meio a rápidos surtos de expansão, seguidos de recessões profundas (DOBB, 1981, p.321 et seq.).

Esta chamada *crise de superacumulação* (COUTINHO; BELLUZZO, [19--?], p. 15), que se estendeu de 1929 até 1937, caracterizou-se ainda por três fatores: 1. ausência de ondas de renovação tecnológica, capazes de absorver os excedentes econômicos produzidos; 2. intensidade aparente do capital constante; 3. aumento tendencial da composição orgânica do capital, com o agravamento da ociosidade planejada, para fazer frente aos custos de produção e ao desaquecimento da demanda.

Desta forma, estes vários problemas entrelaçam-se e aprofundam-se nos anos seguintes, estando a situação mundial bastante complicada às vésperas da Segunda Grande Guerra. Para os fins deste trabalho, pelo menos uma questão deve ser levantada em relação à Segunda Guerra Mundial: seu caráter de **guerra interimperialista** e as novas definições a respeito de áreas de influência geopolítica que resultaram deste conflito.

Em relação ao tema, é importante lembrar que a delimitação de novos e antigos mercados estrangeiros, nesse período, remonta ao final da Primeira Guerra Mundial. Naquele momento, por um lado, redefiniu-se uma nova divisão internacional do trabalho, frente ao traçado territorial imposto com a derrota de Alemanha e a Revolução

de 1917, na Rússia. Por outro, os países derrotados e/ou prejudicados ao fim do primeiro conflito — Alemanha, Itália e Japão — adotam o fascismo, frente à forte crise econômica que enfrentavam, agravada pela impossibilidade de acesso às fontes externas de investimento. Neste sentido, SWEEZY (1985, p. 249) destaca que o fascismo é outra faceta assumida pelo imperialismo, na época das guerras de redivisão e, é importante ressaltar, na defesa dos interesses monopólicos.

Pode-se concluir reafirmando-se, desta forma, a existência de um conjunto de problemas nos fluxos de capital, força de trabalho e comercial nos anos 30 e primeira metade da década de 40, que acabaram gerando tanto a carência de meios de pagamento, como a redução das importações e a suspensão do pagamento das dívidas externas, em diversos países. Todo este contexto, agravado por duas guerras mundiais e pela Depressão, levou a uma relativa desarticulação da economia mundial, tornando factíveis e abrindo espaços para a execução de projetos nacionalistas, que levassem os distintos países a resolver os impasses existentes. Isto significou que cada país procurou proteger-se exportando mais, importando menos e expandindo seus mercados internos, levando assim ao acirramento da luta entre as economias nacionais (HOBSBAWM, 1995, p. 90 et seq).

Estas dificuldades de integração no plano internacional começaram a ser superadas a partir da segunda metade da década de 30, muito embora essa superação, ao dar início à conformação de um novo ciclo da economia capitalista, tenha acabado sepultando o liberalismo econômico. Para tal, o fator fundamental nesse período passou a ser a intervenção do Estado, quer para regulamentar, como para direcionar, planejar ou atuar diretamente em certos setores de base da vida econômica, agindo como suporte de políticas de apoio e incentivo ao desenvolvimento. É importante assinalar que

A ampliação da ação do Estado na economia se deu de forma titubeante e pragmática. O fortalecimento do Estado não era uma característica apenas dos regimes fascistas, pois nas chamadas democracias também observaram-se processos dessa natureza. Ficou evidente também a inexistência de um vínculo indissolúvel entre capitalismo e liberalismo econômico. (CORSI, 2000, p. 33)

Em termos de América Latina, ao mesmo tempo em que esta região do planeta estava mergulhada na crise representada pela Depressão, principalmente aqueles países cujas economias eram mais dependentes do mercado internacional, a desarticulação econômica colocava novos caminhos de desenvolvimento, calcados no crescimento do mercado interno e na industrialização. A relativa desagregação da velha divisão

internacional do trabalho abria espaço para a diversificação das economias, o que dependia, em cada caso específico, do estágio de desenvolvimento industrial existente em cada país, a extensão do seu setor de bens de capital, além da maior ou menor presença do Estado, enquanto sustentáculo destes processos. Este último aspecto, aliás, levaria necessariamente a considerar-se não apenas a presença de ideologias nacionalistas nesta região, como a inserção social e política da burguesia industrial nestes países.

Frente a este contexto internacional, como se colocava a situação brasileira? No plano interno, a recuperação da economia brasileira incluiu, entre outras metas, a preocupação com a defesa do café, que ainda permaneceu sendo nosso principal produto de exportação naquele período. Complementarmente, o Estado implementou uma política de desvalorização da moeda, por meio do controle monopolizado do câmbio, visando ao aumento das exportações, à captação de moeda estrangeira para investimentos e ao controle da balança comercial, num momento especialmente difícil em relação à obtenção de créditos internacionais. Além disso, procurou-se o controle do déficit público, não só nas contas federais mas também nos gastos dos estados. Apesar disso, certa expansão da base monetária foi necessária para o enfrentamento de problemas específicos, como a revolta constitucionalista em 1932 e a seca no Nordeste (CORSI, 2000, p. 39).

As medidas tomadas pelo Brasil no início dos anos 30, nas áreas de câmbio e do pagamento da dívida externa não indicavam, assim, que o governo Vargas apostasse inicialmente na superação da crise pelo via desenvolvimentista, mas baseando-se ainda nas exportações de produtos primários, sobretudo o café e o algodão. Foram as dificuldades crescentes com as exportações, num mundo dividido e em crise, com o aprofundamento das disputas imperialistas e a maior visibilidade das transformações que esta nova situação acarretava, que levaram o Estado a um amadurecimento do plano desenvolvimentista, principalmente a partir da segunda metade dos anos 30.

Em relação às disputas imperialistas, foi nesse período que Estados Unidos e Alemanha passaram a disputar de forma mais aberta a hegemonia sobre a América Latina. A Alemanha, sobretudo por meio da política dos marcos de compensação, na qual

... o país que exportava para a Alemanha não recebia em moedas conversíveis, mas em marcos bloqueados em uma conta bancária. Esses recursos só poderiam ser despendidos na compra de produtos alemães. Desta forma, importações e exportações se equilibravam.

Além disso, existia um sistema de cotas, que determinava o volume das importações e subsidiava as exportações. Por meio desse sistema, o Estado alemão exercia rígido controle sobre o comércio exterior. (SEITENFUS, 1985, p. 76-80 apud CORSI, 2000, p. 39)

Os Estados Unidos, por sua vez, levavam adiante o que ficou conhecido como *Política de Boa Vizinhança*, procurando intensificar o relacionamento político, militar e econômico com os países da região, visando aumentar sua influência e liderança na América Latina, com o consentimento e colaboração das nações ali situadas. Neste sentido, até 1945 foram assinados 29 tratados na área comercial com os diferentes governos da região (CORSI, 2000, p. 53).

Além de situar-se perante o acirramento dessas disputas interimperialistas, o Brasil ainda teria problemas específicos a enfrentar no próprio contexto latino-americano, sobretudo no Cone Sul do continente. Por um lado, uma possível ameaça vinda da Argentina que, com declarada ajuda alemã, vinha implementando uma política de fortalecimento de suas Forças Armadas, a fim de ampliar sua influência no continente. Por outro, as próprias dificuldades atravessadas pelo Brasil, seu relativo atraso econômico, o despreparo de suas Forças Armadas e a falta de estabilidade política, nesse início de década, levavam o governo a temer a perda de espaço político na América do Sul.

Este conjunto de preocupações intensificou o ambiente nacionalista já existente no interior do governo brasileiro, fazendo da perspectiva industrializante um projeto político de certos setores do Estado, entre eles, o Ministério das Relações Exteriores, que passou a defender a proposta de que o Brasil deveria transformar-se em potência regional, ampliando seus mercados com a produção de manufaturados, sobretudo para a América do Sul (especialmente Paraguai e Bolívia) (IBID., p. 55), e os militares, para os quais a questão primordial deslocava-se da hegemonia econômica para a busca, fundamentalmente, da hegemonia militar. Esta última dar-se-ia pelo fomento da indústria, particularmente da siderurgia, base para a produção de armamentos. Era interesse da nação, desta forma, sua independência, pelo caminho do fortalecimento de sua economia, sem ingerência estrangeira no seu desenvolvimento.

Frente às posições de Alemanha e Estados Unidos nesse momento, o Brasil procurou praticar uma política externa *independente*, com o aprofundamento simultâneo de suas relações com os dois países, já que a situação de crise enfraquecia tanto as posições alemãs, como as americanas. O Brasil manteve uma perspectiva pragmática,

na qual a linha preponderante era dada pelo projeto nacionalista, que incluía a defesa da diversificação da produção e dos mercados, tanto para o comércio, como para o consumo; uma política externa autônoma, baseada nos interesses internos. Isso levou o governo Vargas a adotar a moratória da dívida externa e o monopólio cambial — uma das primeiras medidas tomadas após o início do Estado Novo, em 1937 — procurando reduzir os fluxos de capital para o exterior. Este desafogo das contas públicas era importante como forma de liberar recursos para investimentos em outros setores, como o reaparelhamento das Forças Armadas.

Afora estas medidas, um outro setor sensível em relação a um plano de desenvolvimento para o país era o siderúrgico, entendido como essencial não apenas para a defesa nacional, como para a manutenção e crescimento do parque industrial em construção no país, já que o aço seria a matéria-prima indispensável na constituição de uma indústria pesada, no Brasil. Isso demonstra, também, o entrelaçamento cada vez mais intenso entre as temáticas desenvolvimentista e da defesa nacional nesse período, sobretudo a partir de 1937, o que ficaria ainda mais bem explicitado na chamada “Carta de São Lourenço”, na qual Vargas explicitou os pontos básicos da política econômica do Estado Novo:

... criação da indústria de base, em particular da grande siderurgia, considerada decisiva para a industrialização do país; nacionalização das jazidas minerais, quedas d’água e outras fontes de energia; nacionalização dos bancos e das companhias de seguros estrangeiros; elaboração de um plano ‘geral e único, conjugando as redes ferroviárias, de navegação, as rodovias e as linhas aéreas’, tendo em vista uma substancial expansão dos transportes; implantação do salário mínimo, visando a complementação da legislação trabalhista; elaboração de políticas com o objetivo de diversificar as exportações e a elaboração de um plano de desenvolvimento do vale do São Francisco. (VARGAS, 1938-1945, v. 5, p.163-189 apud CORSI, 2000, p. 74)

Em suma, todas as medidas adotadas e aquelas projetadas para o futuro do país tinham como eixo central o entendimento, pelo governo brasileiro, de que o desenvolvimento econômico era a base para a unidade e a garantia de manutenção da segurança nacional, em dois sentidos: internamente, na medida em que permitiria a integração das diversas regiões do país, afastando motivos para possíveis discordâncias nascidas das disparidades locais, e, externamente, porque fortaleceria as posições econômicas e sociopolíticas brasileiras frente a outras nações. Simultaneamente havia a crença — pelo menos nesse momento de início do Estado Novo — de que este desenvolvimento poderia ser concretizado com suporte interno, e o governo procurou

viabilizar medidas concretas neste sentido, como a organização de um banco público de investimentos. É importante assinalar que

Em uma situação mundial de crise econômica, de avanço das ideologias nacionalistas e de acirramento dos conflitos internacionais, marcada pela drástica redução dos fluxos de capitais, com os países buscando, de maneira geral, saídas nacionais para a crise, deveria parecer plausível e possível uma alternativa nacionalista para o desenvolvimento do Brasil. (CORSI, 2000, p. 78)

A situação de insuficiência dos fundos públicos e privados, contudo, far-se-ia cada vez mais presente, de forma que o Estado, mesmo no campo econômico, não chegaria a tomar medidas de longo alcance em relação à nacionalização. Sendo essencial para qualquer plano de desenvolvimento de longo prazo para o país, o capital estrangeiro passou a ser cada vez mais cortejado pelo governo Vargas, principalmente a partir de 1939, quando, por conta do conflito mundial, o alinhamento político-ideológico do Brasil ao bloco imperialista liderado pelos americanos efetivou-se. Naquele momento, o desafio da política externa passou a ser como incrementar o desenvolvimento, contando com a presença do capital externo, mas controlado nacionalmente.

Assim, o nacionalismo praticado durante essa fase do Estado Novo, quando o cenário da Segunda Guerra Mundial estava presente como pano de fundo, era calcado no entendimento de que a emancipação econômica do país não significava confronto com o capital externo. Este, ao contrário, deveria ser o trampolim para levar o Brasil a um novo patamar de desenvolvimento no qual, resguardada a sua soberania, caberia ao país um papel de destaque no cenário mundial, como nação industrializada. Com este projeto, ao mesmo tempo em que o governo Vargas abandonava o projeto de um desenvolvimento subsidiado nacionalmente — embora não deixasse de lado a importância do controle, pelo Estado nacional, dos rumos deste desenvolvimento — preparava as bases de seu alinhamento com o governo norte-americano³.

Em função da guerra, contudo, o governo Vargas ainda alimentava a expectativa de que o Brasil permancecesse na condição de *aliado especial*, vindo a ocupar uma papel

³ Certos setores do governo, com posições simpáticas aos países do Eixo, como era o caso de alguns militares, não chegaram a oferecer resistência mais contundente a este alinhamento, principalmente quando ele se concretizou no envio de armamentos ao Brasil e no fornecimento de créditos para a implantação da indústria siderúrgica nacional, num momento em que a Alemanha, totalmente voltada

de destaque no continente sul-americano, no momento de redefinição da ordem internacional, que se seguiria necessariamente ao final do conflito mundial. Para tal, na perspectiva do governo Vargas, seria necessário, simultaneamente, aprofundar o processo de industrialização, fortalecendo a posição mundial do país e seu novo espaço na divisão internacional do trabalho e atuar na defesa dos interesses dos pequenos países regionais, como a Bolívia, contra agressões externas, principalmente vindas da Argentina (VARGAS, 1943-1944 apud CORSI, 2000, p. 226).

No final da guerra, no entanto, a posição brasileira ficou enfraquecida, e uma possível colocação enquanto *aliado especial* dos norte-americanos no continente não encontrou condições para se concretizar. Ao contrário, tanto os acordos de Breton Woods (1944), como a Carta Econômica das Américas (1945) reafirmaram o caráter complementar das economias latino-americanas, o livre comércio, a busca de estabilidade cambial e monetária, além da defesa de tratamento igualitário, no plano internacional, para todos os países. Além disso,

Em relação ao tratamento do capital estrangeiro, a carta [Econômica das Américas] recomendava uma política de colaboração econômica, baseada na livre circulação de capitais e na eliminação do nacionalismo econômico. O desenvolvimento industrial só era recomendável se as indústrias a serem criadas conseguissem sobreviver sem a proteção de elevadas tarifas. (O OBSERVADOR ECONÔMICO E FINANCEIRO, 1945, p. 168-175 apud CORSI, 2000, p. 234)

Todos esses fatos, na verdade, reforçaram a construção da hegemonia norte-americana na América Latina, no momento da formação dos blocos capitaneados por Estados Unidos e União Soviética, no contexto da *Guerra Fria*.

Esse clima internacional levou o governo brasileiro, no final do Estado Novo, a procurar empreender algumas medidas de proteção ao processo de industrialização em curso, visto que os seguidos *superávits* na balança comercial, a partir de 1942, tinham permitido um aumento considerável das reservas brasileiras, o que era favorável para uma maior aquisição de bens de capital e matéria-prima para a industrialização. Este bom desempenho conjuntural, desta forma, permitiu o controle das importações naquela direção, o que se efetivou entre 1942 e 1945. Além disso, o Estado, na ausência de uma reforma tributária que ampliasse os fundos públicos, tomou várias iniciativas para a

para o esforço de guerra, deixou de honrar alguns acordos anteriormente acertados. CORSI, 2000, p. 164 et seq.

criação de incentivos ao desenvolvimento, como a elaboração de novo plano quinquenal, conhecido como Plano de Obras e Equipamentos; a remodelação de organismos como a Caixa Econômica Federal, Instituto do Sal, entre outros, que tinham verbas próprias, fora do orçamento da União.

Essas medidas estavam em execução quando se iniciou o período de crise mais aguda do Estado Novo, que começou a delinear-se com mais clareza a partir de 1944, tendo a questão da retorno do país à via democrática como centro. Neste momento, Vargas tentou sobreviver ao ocaso do regime, aliando-se às classes trabalhadoras e, com esta perspectiva, procurou reativar o debate em torno das posições nacionalistas, no plano internacional, e do combate à inflação, no plano interno. Assim, quando se decidiam os rumos da transição democrática, num momento de intensa efervescência política, veio à luz a *Lei Malaia* (Lei dos Atos Contrários à Economia Nacional, de 22 de junho de 1945), que estabelecia normas para impedir a formação de cartéis e trustes, além de quaisquer outras formas de manipulação de preços (CORSI, 2000 p. 276 et seq.). Esta legislação, apesar de acenar com medidas severas de combate à especulação, inclusive com a possibilidade de desapropriar as empresas, nacionais e estrangeiras, envolvidas neste tipo de práticas, não chegava a significar uma guinada em direção a um projeto de desenvolvimento autônomo nem uma ruptura com o capital estrangeiro. Nestes termos, o nacionalismo do governo Vargas esteve sempre muito mais relacionado com as preocupações em torno da questão da unidade nacional do que preocupado em contrapor-se ao capital estrangeiro, embora

... Vargas (...) contribui para a criação de uma interpretação histórica segundo a qual industrialização e nacionalismo eram indissociáveis à época. Dessa forma, ele teria sido o grande mentor de um desenvolvimento nacional autônomo. Argumento ideologicamente construído *a posteriori*, escamoteia um dado fundamental: seu projeto de industrialização, apenas esboçado em linhas gerais e repleto de lacunas, fundamentava-se, desde pelo menos 1939, (...) no financiamento e no fornecimento de tecnologia estrangeiros. (IBID., p. 282)

É importante considerar novamente, entretanto, que dada a fase em que se encontrava o capitalismo, em termos internacionais, marcado pela presença hegemônica do capital monopólico, o Brasil não poderia fugir a estes ditames. A industrialização brasileira dar-se-ia mediante a importação de capitais e tecnologia, tanto em relação a novos produtos como a processos, contando com a presença marcante do Estado como gestor preferencial deste processo. Assim, os principais setores econômicos de suporte à

industrialização, no caso brasileiro, organizaram-se sob a forma de monopólios e sob a égide do Estado. A primeira grande empresa criada no país, nestes termos, foi a Companhia Siderúrgica Nacional, que surgiu de uma associação entre capitais dos governos brasileiro e norte-americano, a que se seguiram nos anos 40 e 50 a Fábrica Nacional de Motores, a Petrobrás e a Eletrobrás (SINGER, 1995, p. 224).

Devido às incertezas existentes tanto na situação internacional como na situação interna, quando uma série de indefinições ainda se colocava nos panoramas econômico, político e social, pode-se afirmar, dando continuidade ao que foi exposto, que somente a partir do último terço dos anos 30 o governo brasileiro adotou posições mais bem delineadas por um viés nacionalista, tanto no campo econômico como na vida política e social. Tais posições, contudo, deveriam ser marcadas pelos novos rumos impressos ao mundo nos anos 40, com o início do conflito mundial e o afunilamento das perspectivas de cunho nacionalizante, sobremaneira no setor econômico.

Essas mudanças, contudo, não se ativeram às questões econômicas. As discussões havidas em torno do papel do Estado, do liberalismo e dos regimes fascistas, antes e durante o conflito mundial, acabaram inviabilizando a presença de governos de cunho totalitário, fortalecendo o retorno da democracia ao centro dos enfrentamentos, em todos os países.

O complexo quadro social encontrado ao final da Segunda Guerra e a posterior situação de *Guerra Fria*, desta forma, acabaram inviabilizando, historicamente, tanto as posições nacionalistas no campo econômico, como as posições totalitárias no campo político. Efetivamente, o processo de industrialização, tal qual se deu no Brasil, com a presença forte do Estado e baseado na substituição de importações, aconteceu com o concurso do capital e tecnologias internacionais, permeado, em todo este primeiro período, pelas disputas entre posições nacionalizantes e internacionalizantes. Pode-se dizer que o governo tinha intenções nacionalizantes e que deu esta tônica ao seu discurso, quando todo este processo estava em curso, sobretudo na sua fase final, que coincidiu com o declínio do Estado Novo. No plano político, o questionamento sobre o regime totalitário — muito embora não se tenha discutido a forma como o Estado se fizera presente na vida social a partir dos anos 30 — acabou levando ao fim do Estado Novo, muito embora não levasse ao fim da era Vargas, cujos impasses e problemáticas estenderam-se pelas décadas seguintes.

3. O papel da educação na nacionalização

Considerando-se as recomendações mais gerais a respeito do nacionalismo, em termos econômicos, políticos e sociais, é possível pensar sua relação com a questão educacional como um todo, e mais particularmente no tocante ao binômio nacionalização e educação. Neste sentido, pode-se dizer, em acordo com a posição de XAVIER (1990, p. 15) que esses anos foram propícios à rearticulação do ideário educacional, tendo como base o nacionalismo. Assim, o período que vai dos anos 30 aos anos 60 foi importante tanto para a consolidação do capitalismo no Brasil, com a industrialização, como também para a penetração efetiva de uma nova ideologia educacional, que proclamava a importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira, advogando para tal a necessidade de reorganização do ensino, de tal forma que:

A modernização econômica dependente implicou uma modernização cultural e institucional que, assim como a econômica, tendeu a se dar dentro dos limites necessários à incorporação da economia nacional ao conjunto da economia capitalista mundial a que se subordinava. (IBID., p. 58)

Ou seja, em todas as esferas da vida social, mesmo no campo educacional, os mesmos limites para o desenvolvimento de um projeto de reformas *autônomo* se fizeram presentes, apesar de ter havido crescimento da demanda por escola, em função da industrialização, e de o Estado ter-se mobilizado no sentido de promover mudanças e a expansão do sistema educacional. Segundo a mesma autora, o intenso debate que vinha acontecendo no país sobre o tema educacional, mesmo antes dos anos 30, e o que se seguiu, deviam-se pouco às exigências concretas, econômicas e sociais do período, sendo que seu resultado concreto, na melhor das hipóteses, foi a expansão dos estabelecimentos escolares, sem ter alcançado a sua organização interna, que continuou voltada para a formação humanística, pensada em termos de classe dirigente (IBID., 1990, p. 63-64).

Assim, estes mesmos limites estiveram presentes, tanto na reforma Francisco Campos como na reforma empreendida por Gustavo Capanema. A reforma Francisco Campos abrangeu três aspectos: o ensino superior, o ensino médio (escolas secundária e comercial) e a organização da escola brasileira, tendo como base a necessidade de se criar um *sistema nacional de educação*. Para o ensino superior, propôs a instituição do regime universitário, pela implantação do Estatuto das Universidades Brasileiras

(Decreto nº 19851, de 11 de abril de 1931). No ensino secundário (Decretos nº 19890, de 18 de abril de 1931 e nº 21241, de 4 de abril de 1932), o objetivo fundamental, nas palavras de ROMANELLI (1986, p. 135), era

... dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e o outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção. Estabeleceu normas para a admissão do corpo docente e seu registro junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

Também o ensino comercial, de nível médio, reformulado pelo Decreto nº 20158, de 30 de junho de 1931, foi dividido em dois ciclos, tendo neste último um caráter terminal para os cursos de secretariado, guarda-livros e administrador-vendedor, uma vez que apenas os cursos de atuário e perito contador, também de segundo ciclo, davam ingresso ao curso superior de Finanças. Este último, inclusive, também foi regulamentado pelo Decreto nº 20158 (IBID., p. 139).

Além das reformas citadas para a instalação efetiva de um sistema nacional de ensino, foi criado o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19850, de 11 de abril de 1931), destinado a assessorar o Ministério na administração e na direção da educação em todo o país (IBID., p. 140).

Outro marco importante no período do governo provisório foi a Constituição de 1934. Esta, além de reafirmar alguns princípios anteriormente expostos — como a proposta acerca do Conselho Nacional de Educação, que foi confirmado em sua função de traçar um Plano Nacional de Educação para o País, a ser aprovado pelo Poder Legislativo — determinou aos estados federativos a organização de seus respectivos sistemas de ensino, facultando à União a fiscalização dos ensinos superior e secundário. Para a organização e manutenção de suas escolas, estados e municípios deveriam investir 10,0% de seus tributos, enquanto ao governo federal caberia o investimento de 20,0% deste mesmo tipo de receita.

No que diz respeito aos princípios gerais, a Constituição de 1934 declarava a educação como direito de todos, bem como sua gratuidade. Aparecia neste texto constitucional ainda a questão do ensino religioso, ao qual foi dado caráter facultativo.

O período que se abriu a seguir marcou outra etapa da história político-institucional brasileira, com o advento do Estado Novo (1937/1945), quando a pasta do Ministério da Educação e Saúde já era ocupada por Gustavo Capanema, desde o ano de 1934. Refletindo as adequações necessárias à nova fase atravessada desde então pelo país, abriu-se um novo conjunto de reformas educativas, que ficaram conhecidas como *Leis Orgânicas de Ensino* ou Reforma Capanema.

Entre os objetivos explicitados por esta nova ordenação jurídica e administrativa (Estado Novo), estavam as perspectivas de ordenamento da educação; a definição de competências entre os diferentes estratos de governo (Municípios, Estados e União); a articulação entre os diferentes ramos de ensino e a implantação de uma rede de ensino *profissionalizante* (CUNHA, 1981, p. 122). Esta última, também voltada ao nível intermediário da escolarização, diferenciava-se da rede de ensino secundário por seus objetivos e forma de organização, já que o secundário continuou a ser pensado como tendo o mesmo caráter apontado pela Reforma Francisco Campos — formação de quadros para as funções técnico-burocráticas exigidas pela expansão do Estado, oportunidades estas abertas, principalmente, aos filhos das camadas médias urbanas, por um lado; e formação dos quadros dirigentes, que se dirigiriam daí aos diferentes cursos disponíveis no ensino superior, por outro. A rede de ensino profissionalizante, de outra feita, procurava direcionar a formação educacional da classe trabalhadora, fosse esta dirigida ao ensino industrial, comercial ou agrícola (XAVIER, 1990, p. 111 et seq.). Também foram realizações deste período a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e do Instituto Nacional do Livro (INL).

A série de seis reformas que ficaram conhecidas pelo nome do titular do Ministério da Educação e Saúde, Capanema, iniciou-se com a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942). Foi instituído, desta forma, o ensino industrial em dois ciclos. O primeiro ciclo previa quatro modalidades de ensino: o ensino industrial básico (quatro anos); o ensino de mestria (dois anos); os ensinos artesanal e de aprendizagem, este último destinado aos aprendizes das plantas industriais instaladas no país.

O segundo ciclo do ensino industrial, de grau médio, previa o ensino técnico industrial, a ser concluído em três anos, e o ensino pedagógico, que visava formar os docentes responsáveis pelas escolas deste ramo de ensino. Além dos cursos ordinários deste sistema de ensino, em seus dois ciclos, a formação industrial era complementada

com cursos extraordinários e avulsos, que permitiriam a continuidade, aperfeiçoamento e especialização do aluno.

Mantendo ainda outra normatização já prevista no período anterior, o acesso ao ensino superior, aos concluintes de cursos técnicos industriais, ficava restrito a cursos universitários afins. Entre as escolas surgidas para viabilizar esta rede de ensino — escolas industriais (primeiro ciclo) e escolas técnicas industriais (segundo ciclo) — foi criado também o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), em 1942, dirigido pela Confederação Nacional da Indústria que, de forma direta, assumiu a responsabilidade pelos cursos de continuidade, aperfeiçoamento e aprendizagem na área industrial.

O segundo ramo intermediário de ensino destacado pela Reforma Capanema foi o ensino secundário, por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4244, de 9 de abril de 1942). Reforçando os objetivos formativos já consignados pela Reforma Francisco Campos, o ensino secundário foi mantido em dois ciclos: um primeiro de quatro anos (ginásio), onde o estudo das *Humanidades* era introduzido por meio de um conjunto de disciplinas que incluíam o Português, Latim, Francês, História Geral e do Brasil, etc, ao lado das matérias científicas — Ciências Naturais e Matemática ; e um segundo ciclo, de três anos (colégio), dividido em duas áreas — clássico e científico. Estas áreas possuíam um currículo que, unificado a princípio, diferenciava-se na inclusão do Latim e, opcionalmente do Grego, no caso do clássico, e do Desenho, no caso do curso científico. No plano orçamentário, foi instituída a *gratuidade progressiva*, isto é, a disponibilização de vagas gratuitas ou de contribuição reduzida, sem que fosse explicitada, no entanto, a cobertura orçamentária para este fim⁴.

Ainda no ensino secundário, foram previstas a educação militar, sob o controle do Ministério da Guerra, e a educação religiosa, de caráter facultativo. As escolas deveriam ser separadas para homens e mulheres, incluindo-se os trabalhos manuais e a orientação para a vida doméstica entre as matérias do currículo das escolas femininas.

Já em 1943, pelo Decreto-Lei nº 6141, de 28 de fevereiro, foi reformulado o ensino comercial. A reformulação dirigida pela Reforma Capanema manteve os dois ciclos de ensino anteriormente propostos, fixando o primeiro deles em quatro anos (comercial básico) e o segundo em três anos (comercial técnico), nas modalidades de Comércio e Propaganda, Administração, Contabilidade, Estatística e Secretariado.

Assim como no caso do ensino industrial, eram previstas para o ensino comercial dois outros tipos de formação, abrangendo a especialização e o aperfeiçoamento do aluno. Também aqui, o Estado acabou implantando um sistema próprio de escolas, em 1946, após o fim do Estado Novo, formando o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial — SENAC — que acabou por responder às demandas imediatas do mercado de trabalho em termos de aprendizagem comercial (XAVIER, 1990, p. 113). Outra semelhança entre ensino industrial e comercial era o acesso restrito que permitiam ao curso superior, sempre remetendo o aluno apenas às escolas superiores afins com a sua área de estudos no curso médio.

O fim do estado de exceção, no período pós-Estado Novo⁵, ainda foi o palco para a efetivação de outras três reformas, dentro do conjunto de mudanças capitaneadas pelo ministro Capanema: as Leis Orgânicas dos Ensino Primário, Normal e Agrícola.

A Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8529, de 2 de janeiro de 1946) visava, essencialmente, regular a participação do governo federal neste grau de ensino⁶. Neste sentido, cabia à União a fixação de programas mínimos e diretrizes essenciais para o funcionamento do ensino fundamental no país, restando às Unidades Federadas sua administração, bem como o provimento de parte dos recursos necessários ao seu funcionamento⁷. Eram ainda deveres dos estados a manutenção das construções, os concursos para provimento do corpo docente e a orientação pedagógica, no caso do ensino público; e a fiscalização dos estabelecimentos, no caso do ensino privado⁸.

⁴ É importante destacar-se, no entanto, que neste momento o ensino secundário particular cobria perto de 70,0 a 75,0% das vagas disponíveis no País, em relação a este grau de ensino. CUNHA, 1981, p. 131.

⁵ Não é demais lembrar que as reformas dos ensinos primário, normal e agrícola, que entram em vigor a partir de 1946, foram articuladas ainda durante a gestão Capanema. Nestes termos, houve uma continuidade político-institucional entre o primeiro governo Vargas e a gestão do Gen. Dutra.

⁶ Apesar disso, é importante frisar que as reformas dos ensinos normal e primário, tradicionalmente considerados da alçada das unidades federativas, haviam ficado restritas às inovações pontuais acontecidas nos anos 20, estando estas entre as últimas esferas a serem atingidas pelo governo central. Além disso, muitos dos preceitos ali esposados revelavam "... mais o desinteresse do poder central por esse nível de ensino do que a alegada preocupação da adequação às particularidades regionais." Também no que diz respeito à captação e distribuição de recursos para o curso primário, segundo a autora, a lei não trouxe inovações, além da criação do já citado Fundo Nacional do Ensino Primário. Se não se pode conceder demasiada importância às verbas alocadas em fundos desta natureza, o certo é que na situação de algumas unidades federativas, como Mato Grosso, estes recursos deram uma contribuição significativa, principalmente para a construção e aparelhamento das escolas primárias do estado, o que certamente não significa dizer da qualidade ou mesmo da continuidade das atividades de ensino ali ocorridas. Cf. XAVIER, 1990, p. 116-117.; BRITO, 2001, p. 175 et seq.

⁷ Com relação à questão orçamentária, o governo federal já criara, em 1942, o acima citado Fundo Nacional do Ensino Primário, regulamentado dois anos depois e que previa a utilização de 5,0% dos impostos sobre bebidas neste setor da educação nacional.

⁸ Outro elemento importante a destacar é que no período anterior, nos primeiros anos do Governo Provisório, entre 1930 e 1934, as administrações estaduais assumiram a organização e manutenção do ensino primário, tarefa esta reforçada pela Constituição de 1934, que estabeleceu percentuais obrigatórios

Além do curso fundamental de quatro anos, havia ainda um quinto ano, voltado para a preparação aos exames de admissão nos graus médios de ensino. A reforma também instituiu o curso supletivo, com dois anos, visando à escolarização da população analfabeta, adulta e jovem. Em termos administrativos, organizaram-se assim as escolas isoladas (uma turma), as escolas reunidas (duas a quatro turmas), os grupos escolares (cinco turmas ou mais) e a escola supletiva, todas estas na rede pública de ensino. O ensino privado deveria solicitar o registro de suas escolas, para que seus diplomas fossem eqüivalentes aos do ensino público.

O Decreto-Lei nº 8530, que também foi aprovado em 2 de janeiro de 1946, versou sobre o ensino normal, isto é, sobre a formação de professores para o ensino primário. Também nesta modalidade de ensino médio eram previstos dois ciclos. O primeiro ciclo, com quatro anos, formava o regente do ensino primário; o segundo, com três anos, formava o professor primário e, graças a uma parte complementar, considerada como especialização, também podia formar o administrador escolar.

Três tipos de escola foram previstas no ensino normal: os cursos normais regionais, de primeiro ciclo; a escola normal, de primeiro e segundo ciclos; e os institutos de educação que, além dos dois ciclos, possuíam os cursos de especialização na área de administração escolar. Quanto aos seus currículos obrigatórios, fiscalizados pelo governo federal, foram fixados os métodos ativos como proposta pedagógica.

Como no caso dos ensinos industrial e comercial, o normal dava acesso restrito aos cursos superiores, em particular às Faculdades de Filosofia. Sua subvenção, além disso, também previa a gratuidade desta escola. Nas zonas carentes de professores, sobretudo naquelas em que escolas públicas não eram disponíveis, a escola particular poderia, inclusive, ser subvencionada para propiciar vagas aos alunos sem recursos.

A última das Leis Orgânicas desse período, ainda no quadro da Reforma Capanema, versava sobre o ensino agrícola (Decreto-Lei nº 9613, de 20 de agosto de 1946). Previa a organização desta modalidade de ensino em dois ciclos: o primeiro, voltado para a formação (iniciação agrícola e mestria, ambos com dois anos), aperfeiçoamento e especialização do aluno; e um segundo ciclo, com o curso de técnico agrícola, de três anos e cursos pedagógicos (magistério de economia rural doméstica,

de investimentos desta esfera governativa no ensino primário. Já em 1942, de outra feita, foi estabelecido o Convênio Nacional do Ensino Primário, entre os governos federal e estaduais, que obrigava estes últimos e seus municípios a uma elevação de suas contribuições com este nível de ensino.

didática do ensino agrícola e administração do ensino agrícola), para formação dos quadros docentes desta área.

Três tipos de escolas foram criadas para atender ao ensino agrícola: as escolas de iniciação agrícola, específicas para o atendimento desta subdivisão do ensino de primeiro ciclo; as escolas agrícolas (primeiro ciclo completo) e as escolas agrotécnicas (primeiro e segundo ciclos). Esta última, como suas congêneres nos ramos industrial, comercial e normal, só permitia ao aluno continuar seus estudos superiores em escolas da própria área de estudos médios.

Quanto ao ensino superior, a preocupação fundamental do Estado Novo foi o fortalecimento do regime universitário, acoplado à fiscalização do governo federal sobre estas instituições. Assim, o Decreto-Lei nº 421, de 11 de maio de 1938, estabelecia o controle federal sobre o processo de abertura de cursos superiores, bem como a fiscalização das instituições já existentes, principalmente quando de sua equiparação às instituições federais. Além disso, a exposição de motivos que acompanhou a decretação desta medida legislativa incluía o parecer do governo central sobre a limitação de matrículas nos cursos superiores, que deviam dar-se em razão direta da capacidade dos cursos existentes, visando à manutenção da qualidade de ensino e à efetivação destas instituições como centros de estudo e pesquisa (XAVIER, 1990, p. 128 et seq.). Quanto à formação de professores para o ensino secundário e para o magistério superior, era reforçado o papel dos cursos de Filosofia, Ciências e Letras que, enfatizava o texto legal, se diferenciava da formação oferecida pelos cursos profissionalizantes. Neste sentido, um plano de estudos próprio para estes cursos foi proposto pelo Decreto-Lei nº 1190/39, que tratava da criação da Faculdade Nacional de Filosofia.

4. Conclusão

À guisa de conclusão, cabe destacar, de acordo com a proposta orientadora deste trabalho, a relação entre o projeto nacionalista do primeiro governo Vargas e a questão educacional, naquele momento histórico. Nestes termos, é preciso destacar, inicialmente, que foi principalmente a reforma Capanema que mais enfatizou a questão nacional; ênfase que, segundo XAVIER (1990, p. 108), tem sido superdimensionada pela literatura educacional, uma vez que este *nacionalismo estratégico* é identificado, de forma imediata, com as orientações fascistas existentes no período. Se é verdade que o nacionalismo encontrou terreno fértil para seu vicejamento nos governos totalitários de

então, entre eles a ditadura Vargas, e que existiam efetivamente no Estado setores favoráveis ao recrudescimento de um autoritarismo nos moldes do nazismo, por exemplo, não é menos verdadeiro, como já comentado anteriormente, que o cenário mundial era favorável ao desenvolvimento de sentimentos nacionalistas, mesmo nos países democráticos.

Outro problema apontado pela autora, e que parece pertinente ao caso examinado, é dar à preocupação de criar uma educação em bases nacionais, perspectiva que já estava presente no discurso dos reformadores escolanovistas, e que aparece de forma enfática nas preocupações estatais deste período, uma dimensão maior do que aquela que esta questão realmente tem, transformando-a na precursora de uma concepção de “pedagogia autoritária”, que teria sido forjada nos anos 30 e 40. Tal pedagogia, entretanto, não chegou a se conformar enquanto política de Estado, como a organização do sistema escolar que se criou naquele momento não permitiria falar de uma escola que tivesse alcançado tal grau de influência no corpo social. Ao contrário, como afirma XAVIER (1990, p. 109), este pensamento pode induzir a um outro superdimensionamento, desta feita em relação à importância relativa do projeto educacional frente à realidade econômica e política do país, bem como de suas possibilidades de transformar estes rumos⁹.

Tais observações são aplicáveis, mesmo quando se examinam os projetos do Ministério da Educação e Saúde, que estavam voltados especificamente para a dimensão nacionalizante da educação. Estes projetos, marcados por um discurso preocupado com a construção da nacionalidade, com a valorização da brasilidade, pela afirmação da identidade nacional brasileira, — voltada esta última para a própria construção da identidade do homem trabalhador e para a delimitação do que seria nacional —, enfatizavam a dimensão estratégica da educação. Neste sentido, dois obstáculos deveriam ser vencidos: 1. era preciso combater o regionalismo, por meio da padronização do ensino, da centralização das atividades escolares, da unicidade dos programas e materiais escolares, etc, ações condizentes com a perspectiva de criação de uma educação em bases nacionais; 2. era preciso minimizar a presença estrangeira nas

⁹ Tal perspectiva parece bem colocada nestas palavras de Gramsci, citado por Saviani: “Nós não podemos afirmar em sã consciência que a burguesia faça uso da escola no sentido de sua dominação de classe; se ela assim o fizesse isso significaria que a classe burguesa tem um programa escolar a ser cumprido com energia e perseverança; a escola seria uma escola viva.” Na verdade, a classe dominante não tem necessidade da escola para impor sua dominação. É o que fica evidente neste período: não foi a escola,

zonas de colonização, por meio de políticas de nacionalização do elemento estrangeiro, que levassem ao seu *abrasileiramento* (BOMENY, 1999, p. 151-152).

Principalmente neste segundo conjunto de políticas, a nacionalização do ensino transformou-se em questão de segurança nacional, entendimento intensificado pelo clima de guerra do final dos anos 30 e de antifascismo que lhe seguiu, quando o Brasil se aliou à posição americana, tanto mais porque os núcleos coloniais de maior envergadura do país eram formados por colonos alemães e italianos, países considerados inimigos naquele contexto. Assim, o Decreto nº 868, de 18 de novembro de 1938, criou a Comissão Nacional de Ensino Primário, com a atribuição de nacionalizar o ensino nos núcleos estrangeiros, e o Decreto nº 948, de 13 de dezembro do mesmo ano, determinou quais seriam as medidas a serem tomadas para a nacionalização do ensino, com a expansão do ensino público e do controle sobre o ensino particular nas colônias, além do fechamento das escolas que ministravam o ensino em língua alemã, instituindo o português como língua oficial. Além disso, este decreto estabelecia que estas medidas, por sua complexidade, deveriam passar para a alçada do Conselho de Imigração e Colonização (IBID., p. 157-158).

Além disso, é preciso observar, lembrando algumas das reflexões de SEYFERTH (1999, p. 202-203), que se todos os grupos de imigrantes formalizaram de alguma maneira sua etnicidade¹⁰, cultivando tradições, mantendo vivos festejos tradicionais, lembrando sua origem nacional distinta, etc, no Sul do país a colônia alemã levou este processo a conseqüências mais profundas, até mesmo pela pouca presença do elemento nacional nesta região, onde o próprio Estado privilegiou a imigração. Neste sentido, existiu aí um esforço ideológico, perpetrado pela imprensa local, em língua alemã, auxiliados inclusive por órgãos oficiais do governo daquele país¹¹, no sentido de reforçar a dupla vinculação dos colonos alemães: 1. vinculação étnica à nação alemã, por sua origem, como grupo portador de uma cultura específica; 2. vinculação política à Nação brasileira, enquanto cidadãos brasileiros, residentes no

certamente, a responsável pela construção do ideário nacionalista, nem mesmo a sua difusão em larga escala dependeu da organização escolar. Cf. SAVIANI, 1996, p. 6-7.

¹⁰ Destacando-se os japoneses, italianos, poloneses, entre outros. Cf. SEYFERTH, 1999, p. 205-207.

¹¹ SEITENFUS (1983, p. 631-632) chama a atenção para as atividades do NSDASP — o Partido Nacional-Socialista alemão no Brasil, que organizou um ramo brasileiro, com sede em São Paulo, visando o “(...) ‘combate ideológico’ e de ‘proteção do elemento alemão’ para o Novo Mundo.” Segundo o mesmo autor, as autoridades do governo central só se decidiriam por medidas de repressão a este movimento em 1938, após os alertas emitidos por meio dos relatórios confidenciais dos dirigentes políticos do sul do país. Certamente o início do conflito mundial, com as dificuldades impostas ao

país e cumpridores da legislação aqui existente, como aquela que os forçava ao pagamento de determinados impostos, etc.

No sentido de combater esta e outras possibilidades de demarcação etnoculturais, foi pensada a política de *abrasileiramento* cultural dessas populações, na qual a unidade nacional era um imperativo a ser alcançado, fosse pelo uso da língua portuguesa, pelo expurgo de ideologias alienígenas, incluídos aí o fascismo e o nazismo, pela nacionalização da atividade econômica¹², ou pela implantação de um ensino em bases nacionais. Desta forma, entre 1938 e 1939, o governo brasileiro procurou inviabilizar as escolas etnicamente diferenciadas, tomando várias medidas, como a colocação de nomes brasileiros nas escolas situadas nas colônias; a exigência de que brasileiros natos estivessem presentes em suas direções, bem como em seus quadros docentes; a obrigatoriedade do uso do português como língua escolar, ficando vetado o ensino de língua estrangeira para menores de 14 anos; a proibição de subvenções e auxílios para escolas estrangeiras. Além disso, pelo Decreto nº 406, de 4 de maio de 1938, foram introduzidos novos currículos, com a presença da História e Geografia do Brasil, da Educação Moral e Cívica e da Educação Física, esta última ministrada, preferentemente, por militares. Este novo currículo deveria ser secundado pelo estímulo ao patriotismo, uso dos símbolos nacionais e comemoração das datas cívicas.

Complementarmente, o Decreto nº 1545, de 25 de agosto de 1939, procurou instalar em outros espaços sociais, como em clubes, no escotismo, nas prédicas religiosas — que deveriam dar-se em língua nacional — a campanha pela nacionalização da vida cultural nas colônias. Apesar disso e do inconformismo da própria população atingida por estas medidas repressivas,

... a repressão direta não chegou ao espaço doméstico, exceto durante a intensificação interventora junto à população de origem alemã e japonesa (atenuada com relação aos italianos) motivada pela declaração de guerra ao Eixo em 1942. Como consequência, houve restrições às liberdades individuais: necessidade de autorização para viajar dentro do país; apreensão de materiais como livros, revistas, jornais, documentos, com destruição de parte da memória histórica da imigração; eventualmente prisão ou imposição doutrinária àqueles que não se expressavam em português. (SEYFERTH, 1999, p. 224)

Tudo indica, contudo, que mesmo nestes casos as perspectivas nacionalizantes tenham-se esvaziado ao final deste período, e que o processo de assimilação acabou

governo brasileiro pelas outras nações européias em luta contra o Eixo, bem como os obstáculos ao comércio bilateral Brasil-Alemanha foram outras questões que pesaram numa decisão dessa natureza.

¹² Que não eram outras senão as medidas propostas para toda a atividade econômica nacional.

acontecendo, menos por imposição destas políticas e muito mais pela presença de fatores econômicos e sociais que mostravam a lenta transformação das escolas teuto-brasileiras (KREUTZ, 1994 apud SEYFERTH, 1999, p. 224). Um dos fatores que indicavam essa assimilação, assinalado por WILLEMS (1946 apud SEYFERTH, p. 223), foi o uso da língua: grande parte da população, principalmente urbana, já era bilíngüe ou estava caminhando para esta situação antes mesmo dos decretos do governo Vargas entrarem em vigor. Além disso, apesar da proibição do uso da língua alemã, ela permaneceu sendo utilizada nos espaços domésticos e principalmente na zona rural, mesmo que uma parte substantiva das organizações comunitárias, como associações culturais, imprensa e escolas tenham se perdido no processo de repressão havido durante o Estado Novo.

Desta forma, pode-se cogitar que, apesar da perspectiva nacionalizante que se tentou imprimir à educação a partir dos anos 30, e mais particularmente a partir do Estado Novo, tais medidas eram coerentes com o cenário econômico, político e social nacionalista que vicejava no país naquele momento, combinado ao contexto internacional favorável a este tipo de ideário. Tais políticas, contudo, estiveram muito mais voltadas para a conformação de uma educação em bases nacionais do que para a implantação efetiva de uma *pedagogia autoritária*. Neste sentido, CUNHA (1981, p. 149) faz uma observação pertinente de que, se se podem identificar em autores como Francisco Campos e Azevedo Amaral — baluartes do Estado Novo — uma filosofia e uma intencionalidade que se encaminhariam neste veio autoritário, ou Lourenço Filho, que chegou a preconizar, em preleção feita na Escola de Estado-Maior do Exército, em 1939¹³, o papel da educação, no sentido de reforçar a identidade entre Nação e Estado, estas filosofias e estas intencionalidades não chegaram, contudo, a materializar-se em termos da escola propriamente dita.

Ao contrário, considerando o papel da educação na sociedade brasileira nesse momento, o processo de expansão do ensino, principalmente primário, parecia suficiente para atender às demandas por escolarização existentes à época. Mesmo este processo, apesar de todo o seu corolário — unificação de programas e métodos de ensino, organização de serviços técnico-burocráticos, etc — intensificou-se e assumiu um caráter nacional apenas no período seguinte, particularmente a partir da década de 50.

¹³ Sobre esta conferência de Lourenço Filho cf. HORTA, 1994, p. 34 et seq.

5. Bibliografia

ABREU, Alzira Alves de. O nacionalismo de Vargas ontem e hoje. In: D'ARAÚJO, Maria Celina (Org.). *As instituições brasileiras da era Vargas*. Rio de Janeiro: EdUERJ; FGV, 1999.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 137-166.

BRITO, Silvia Helena Andrade de Brito. *Educação e sociedade na fronteira Oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)*. Campinas: 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp.

COUTINHO, Luciano G.; BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello. O desenvolvimento do capitalismo avançado e a reorganização da economia mundial no pós-guerra. *Estudos CEBRAP*, Petrópolis, n. 23, p. 7-31, [19--?].

CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.

DOBB, Maurice. *A evolução do capitalismo*. 8.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GRAMSCI, Antonio. *L'Ordine Nuovo: 1919-1920*. 6.ed. Torino: Einaudi, 1975.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

KREUTZ, Lúcio. A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino. In: MÜLLER, Telmo L. (Org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

LÉNINE, Vladimir Ilitch. O imperialismo, fase superior do capitalismo. In: _____. *Obras escolhidas em seis tomos*. Lisboa, Moscovo: Avante, Progresso, 1984. v. 2: p. 291-417.

O OBSERVADOR Econômico e Financeiro. Rio de Janeiro: 1945.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 1996.

SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva. *O Brasil de Getúlio Vargas e a formação dos blocos: 1939-1942. O processo de envolvimento brasileiro na Segunda Guerra Mundial.* São Paulo: Nacional, 1985.

_____. O difícil aprendizado do nacionalismo. In: CPDOC. *A Revolução de 30: seminário internacional.* Rio de Janeiro: FGV, Brasília, UNB, 1983. p. 623-643.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo.* Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 199-228.

SILVA, Salomão L. Quadros da. A Era Vargas e a economia. In: D'ARAÚJO, Maria Celina (Org.). *As instituições brasileiras da era Vargas.* Rio de Janeiro: EdUERJ; FGV, 1999.

SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História geral da civilização brasileira.* 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SWEEZY, Paul. *Teoria do desenvolvimento capitalista.* 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

VARGAS, Getúlio. *Correspondência.* Rio de Janeiro: 1943-1944. (CPDOC-FGV)

_____. *A nova política do Brasil.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1938-1945. 10 v.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961).* Campinas: Papyrus, 1990.

WILLEMS, Emílio. *Aculturação dos alemães no Brasil.* São Paulo: Nacional, 1946.