



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PÁGINAS NA MEMÓRIA:**  
**LIVROS DIDÁTICOS E NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NO**  
**BRASIL (1937-1956)**

**FLÁVIA DE SOUZA FONTINELES**

Brasília, junho de 2010.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PÁGINAS NA MEMÓRIA:**  
**LIVROS DIDÁTICOS E NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NO**  
**BRASIL (1937-1956)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, vinculada à área de concentração Educação e Comunicação, sob a orientação da Profa. Dra. Ângela Álvares Correia Dias, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**FLÁVIA DE SOUZA FONTINELES**

Brasília, junho de 2010.

**FLÁVIA DE SOUZA FONTINELES**

**PÁGINAS NA MEMÓRIA:  
LIVROS DIDÁTICOS E NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NO  
BRASIL (1937-1956)**

Dissertação aprovada em 8 de junho de 2010.

Banca Examinadora:

---

Dr.<sup>a</sup> Ângela Álvares Correia Dias  
Orientadora FE/UnB

---

Dr.<sup>a</sup> Eva Waisros Pereira  
Membro da banca FE/UnB

---

Dr.<sup>a</sup> Eleonora Zicari Costa de Brito  
Membro da banca IH/UnB

---

Dr.<sup>a</sup> Laura Maria Coutinho  
Suplente FE/UnB

*À minha mãe porque “a tua imagem,  
nosso amor, é agora menos dos olhos e  
mais do coração” (QUINTANA, 2006,  
p. 51);*

*E ao meu pai e ao meu marido, amores  
que ainda estão comigo.*

## AGRADECIMENTOS

Apreendi que ao amor não se pode agradecer, mas às ações que dele decorrem cumpre manifestar gratidão e reconhecimento. Assim, agradeço aos meus queridos pais, com quem aprendi a ouvir e narrar as primeiras histórias e ao meu amado marido que, com a paciência e a dedicação que só o amor justifica, tem compartilhado todas as minhas, as suas, as nossas histórias, inclusive a desta pesquisa que agora chega aos seus últimos passos.

À Professora Ângela Álvares Correia Dias, minha orientadora desde os tempos do curso de Graduação, por ter sempre acreditado em minhas propostas de pesquisa e apoiado as minhas escolhas de percurso.

A todos os meus queridos amigos que mantiveram com perseverança os nossos laços, a despeito das minhas ausências e, em especial, à minha amiga Karina, com quem dividi as angústias e deslumbramentos dos primeiros passos no caminho acadêmico.

À Universidade de Brasília, por se fazer espaço para o meu estudo que, filiado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, não deixou de beber das fontes da História, em cujo departamento fui muito bem acolhida por servidores, estudantes e professores nas oportunidades em que por lá estive. Aqui agradeço especialmente aos Professores Nancy Alessio Magalhães, José Walter Nunes e Thereza Negrão por terem sido grandes inspiradores da minha admiração pelos historiadores e das minhas incursões pelos campos da História.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação e, em especial à Juliane, pelas informações e apoio valiosos.

Às Professoras Vera Catalão e Maria da Glória Noronha Serpa pelas sugestões que apresentaram a esta pesquisa no momento da defesa do projeto.

Às Professoras Eleonora Zicari Costa de Brito, Eva Waisros Pereira e Laura Maria Coutinho por terem aceitado compor a banca examinadora desta dissertação.

Finalmente, agradeço à minha pequena irmãzinha – meu mais novo amor – a quem pretendo contar essas e outras histórias.

*“Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições.”*

João Guimarães Rosa em “O Espelho”  
(2001, p. 119).

## **RESUMO**

Esta dissertação buscou compreender como os livros didáticos integravam a atmosfera político-cultural e, especificamente, práticas educativas na escola primária brasileira de meados do século XX. Um primeiro esforço interpretativo foi realizado para a composição - a partir de pesquisa bibliográfica e recurso a fontes primárias - de um cenário histórico das décadas de 1930 a meados de 1950, com o objetivo de contextualizar o cotidiano escolar e a produção de livros didáticos no ambiente social e cultural do recorte temporal da pesquisa. A partir desse esforço inicial, esta pesquisa concentrou-se numa análise compreensiva dos livros didáticos editados para o nível primário entre 1937 e 1956, bem como narrativas de memórias ouvidas de pessoas que freqüentaram a escola primária nesse período.

**Palavras chaves: educação, livros didáticos, narrativas de memórias, escola primária.**

## **ABSTRACT**

This dissertation aimed to understand how the didactic books integrated the political and cultural atmosphere and, specifically, educative practices at Brazilian elementary schools at the mid of the twentieth century. An initial interpretative attempt was made in order to compose – based on bibliographical research and primary sources – a historical Brazilian scenery of the 1930's until middle of 1950's, intending to contextualize schools everyday life and didactic books production within the social and cultural environment on that time. Out of this starting effort, this research focused on a comprehensive analysis of didactic books published between 1937 and 1956 for elementary level and also narratives of memories listened from people who were at elementary school at that time.

**Key words: education, didactic books, narratives of memories; elementary school.**

## SUMÁRIO

<b>I- PRIMEIRAS PÁGINAS .....</b>	<b>9</b>
<b>1. 1. À guisa de um prólogo .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2. De conhecidas páginas .....</b>	<b>13</b>
<b>1.3. Das próximas páginas .....</b>	<b>22</b>
<b>II- ESCRITOS SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 – Das páginas orientadoras.....</b>	<b>28</b>
2.1.1. Sobre o conceito de memória – um percurso possível .....	28
2.1.2. Das narrativas ou de tessituras da memória .....	37
<b>2.2. Dos livros e narradores ou da constituição de um <i>corpus</i> documental.....</b>	<b>43</b>
<b>2.3. Das estratégias de leitura e escuta.....</b>	<b>53</b>
<b>III- CENÁRIOS DE PRODUÇÃO E LEITURA DAS EDIÇÕES DIDÁTICAS .....</b>	<b>61</b>
<b>3.1 A organização do Estado no período .....</b>	<b>62</b>
<b>3.2. “Trabalhadores do Brasil”: aspectos da economia nos governos Vargas e Dutra .....</b>	<b>73</b>
<b>3.3 O ideário da Escola Nova e suas repercussões no Brasil das décadas de 1930 a 1950 ...</b>	<b>78</b>
<b>3.4. A letra da Lei: Legislação sobre Educação no Brasil (1937 – 1956) .....</b>	<b>115</b>
<b>3.5. Política e Manifestações Culturais dos anos 1930 a meados da década de 1950 .....</b>	<b>139</b>
<b>IV- ENTRE PÁGINAS IMPRESSAS E NARRADAS .....</b>	<b>160</b>
<b>4.1. “Um país se faz com homens e livros”: um projeto nacional para livros didáticos ....</b>	<b>161</b>
<b>4.2. Lições da escola primária – vestígios em papel e memórias da sala de aula.....</b>	<b>170</b>
<b>V- NEM PRIMEIRAS NEM ÚLTIMAS PALAVRAS .....</b>	<b>216</b>
Notas de encerramento do percurso .....	217
<b><i>CORPUS</i> DOCUMENTAL.....</b>	<b>220</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>220</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>240</b>



# I- PRIMEIRAS PÁGINAS

*“um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”*

*(BENJAMIN, 1994a, p.37).*

## 1. 1. À guisa de um prólogo

Contemporânea de discussões acerca do futuro da escola na era da internet e outras novas tecnologias da comunicação, a curiosidade motivadora desta pesquisa aponta não para a tela luminosa do computador que, por certo, continuará ganhando espaço nas salas de aula do futuro, mas para as páginas amareladas dos livros didáticos outrora manuseados por estudantes que, do século passado, trazem consigo memórias de seus antigos livros e dos usos que faziam deles nas salas de aula de seu tempo escolar.

Como que sob a inspiração de Mnemosyne<sup>1</sup> e sua filha Clio<sup>2</sup>, o interesse desse estudo – ligado ao Grupo de Pesquisa Lattes/CNPq “Educação Hipertextual” e filiado à área de concentração “Educação e Comunicação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – volta-se para um dos mais tradicionais veículos de comunicação em sociedades grafocêntricas como a nossa: o livro. Essa escolha se mostra bastante coerente com a produção que o Grupo de Pesquisa “Educação Hipertextual” tem apresentado ao longo dos seis anos de sua existência. Nesse período, os membros do Grupo têm buscado, em suas Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado e Artigos publicados, oferecer contribuições para o entendimento da relação tecnologia-educação em bases muito menos ancoradas na suposta novidade dos suportes técnicos utilizados e muito mais nas práticas e significações que os sujeitos desenvolvem a partir do uso de materiais, antigos e novos, que têm disponíveis em seus contextos educativos.

A própria noção de hipertextualidade, assumida nos trabalhos desenvolvidos e de onde se origina o nome do Grupo de Pesquisa, ancora-se num entendimento de hipertexto como estratégia comunicativa que, como tal, não depende estritamente da dimensão técnica do veículo comunicacional utilizado. Assim, em trabalho publicado em 2006, em parceria com a Professora Ângela Correia Dias (Líder do Grupo e orientadora desse trabalho) e outra

---

<sup>1</sup> Deusa da memória na Mitologia Grega, Mnemosyne tinha o poder de inspirar os poetas na tarefa de lembrar e contar a história (Detienne, 1988).

<sup>2</sup> Filha de Zeus e Mnemosyne na Mitologia Grega, Clio é a musa da História.

pesquisadora do Grupo, avaliamos que:

considerando as reflexões produzidas nos trabalhos que realizamos no grupo de pesquisa Educação Hipertextual, podemos afirmar que as características de um hipertexto ultrapassam o meio eletrônico e podem ser implementadas dentro da sala de aula, em atividades presenciais não mediatizadas pelos novos recursos tecnológicos. Muitos trabalhos de nossa autoria (conjunta ou não) e outras produções de colegas do referido grupo de pesquisa têm identificado características hipertextuais em produções culturais de naturezas diversas (cinema, literatura, hipermídia, livros didáticos). (CORREIA DIAS, FONTINELES e MOURA, 2006, p. 333)

Sob essa perspectiva, o livro didático ou qualquer outro veículo comunicacional não se torna, em si, obsoleto ou inovador. As potencialidades inovadoras ou a perpetuação de velhos modelos comunicativos só se tornam realidade graças à prática comunicativa que, efetivamente, se estabelece a partir do uso desses suportes materiais. Souza (2007) nos lembra que nenhum atributo de sentido é imanente aos objetos, pois “os artefatos possuem como únicos atributos intrínsecos, suas propriedades de natureza físico-químicas – forma geométrica, peso, medida, cor, textura” (p.178). A rigor, mesmo as inferências a respeito dessas características físico-químicas dependem de informações e referenciais exógenos ao objeto sob análise. Dessa forma, embora os objetos culturais se constituam também em documentos de uma época, as práticas sociais e culturais relacionadas ao uso deste ou daquele objeto, de um ou outro recurso didático ou mídia educativa não se deixam conhecer apenas pela análise da materialidade desses meios.

Assim, conforme apresentado nesse capítulo inicial “À guisa de um prólogo”, o interesse motivador dessa pesquisa relaciona-se, antes de tudo, com a curiosidade alimentada não apenas em relação a como eram, em sua existência material, os livros didáticos presentes nas escolas de meados do século passado, mas, sobretudo, a respeito das práticas escolares que se desenvolviam com o uso desses impressos nas salas de aula entre 1937 e 1956.

Por essa razão, conforme relatado nos “Escritos sobre o caminho escolhido”, a abordagem que aqui se pretendeu dar ao livro didático não se restringiu apenas ao recurso às fontes materiais, mediante utilização de documentos físicos. Ao contrário, a reconhecida articulação entre material e seus usos, prenunciada logo no título do trabalho – que já procura

apresentar de forma relacionada o livro didático e a experiência escolar –, exigiu desse estudo um esforço de combinação de fontes e interpretação conjunta do repertório documental levantado.

Um primeiro esforço interpretativo realizado apresenta-se na composição – a partir de pesquisa bibliográfica e recurso a fontes primárias auxiliares – dos “Cenários de produção, circulação e leitura das edições didáticas”. Nesse terceiro capítulo, são apresentados aspectos da organização do Estado, da economia, da política e manifestações culturais, da legislação educacional e da emergência dos discursos no âmbito do movimento da Escola Nova no Brasil, entre 1937 e 1956. Assistiu-se, nesse recorte temporal, à ascensão da escola como espaço de formação da nacionalidade, bem como os esforços de organização de um sistema nacional de ensino em meio aos embates entre discursos conservadores e de renovação da escola.

Produto de estratégias autorais e editoriais determinadas, objeto de uso suscetível às determinações das correntes pedagógicas em voga e da censura do Estado, “apropriado” – no dizer de Roger Chartier (1990) – pelos estudantes e professores de formas diferenciadas, o livro didático, tal como hoje o retiro da prateleira do sebo ou da estante da biblioteca, oferece importantes indícios, mas não me permite ler muito sobre os usos que dele fizeram aqueles que o manipularam. Se, por um lado, a impressão registra as marcas das prescrições de uso que visavam seus autores ou dos destinatários cobiçados pelos editores, por outro lado, as páginas impressas em série deixam escapar aquilo que preenche a distância entre as prescrições e as efetivas práticas, entre o objeto em sua materialidade e seus usos. O que houve nesse espaço e nos escapa aos olhos por não ter logrado registro impresso acha documentação em narrativas de memória e, então, também para esses textos dedicamos nossos ouvidos.

Assim, o quarto capítulo – “Entre páginas impressas e narradas” – sintetiza o esforço de compreensão do livro didático e de seus usos no recorte temporal definido, a partir da investigação de características de edições didáticas que circulavam no período, bem como de memórias de práticas educativas que se estabeleciam em escolas primárias de meados do

século XX.

“Nem primeiras nem últimas palavras”, o quinto e último capítulo deste texto revela que embora não mantenha os olhos mirados diretamente para o destino das salas de aula informatizadas ou para o fadado curso dos livros didáticos na era dos softwares educativos e dos sites educacionais, esta pesquisa não se mantém alheia às discussões em relação ao futuro ou se descola do presente em direção ao passado. Não se tentou neste estudo reconstruir o livro – ou especificamente os livros didáticos tomados como objetos de investigação – em sua existência passada, mas em sua relação estreita com o presente pela via da memória.

## **1.2. De conhecidas páginas**

Os estudos sobre a relação tecnologia-educação, em sua grande parte, têm mantido fora de seu escopo de análise as mais antigas e ainda mais utilizadas tecnologias de comunicação e mídias educativas. O último relatório publicado pelo INEP (BARRETO, 2006) a respeito do estado da arte em Educação e Tecnologia apresenta levantamento da produção na área entre os anos de 1996-2002. Do volume de 331 trabalhos consultados para elaboração do relatório, quase 70% refere-se à tecnologia informática. Essa é uma característica marcante da produção de trabalhos acadêmicos na área e remonta à história da constituição desse campo de estudo.

A área conhecida como “Tecnologia Educacional” ganhou espaço na década de 1960 e caracterizou-se pela ênfase dada ao planejamento do ensino como estratégia para melhoria dos processos educativos, valorizando, sobretudo, a utilização de recursos tecnológicos, notadamente de recursos audiovisuais, nas salas de aula. Com o advento da informática, o termo “Tecnologia Educacional” foi perdendo espaço para designações como “novas tecnologias educacionais”, que passaram a abrigar estudos sobre a utilização de recursos tecnológicos – como o vídeo, computador, internet, multimídia, jogos eletrônicos e outros – com finalidade educacional.

O privilégio dado a esses recursos tecnológicos mais recentemente inseridos no

contexto escolar também se reflete na escassez de estudos relacionados à investigação do uso de mídias e tecnologias da comunicação em períodos anteriores ao advento da informática. Das 289 Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado (oriundas de Programas de Pós-Graduação de Universidades Federais das regiões Sul, Sudeste, Centro-oeste e Nordeste) e 49 (quarenta e nove) artigos publicados em revistas de educação, consultados para a elaboração do relatório citado (BARRETO, 2006), apenas 7 (sete) Dissertações e Teses revelam, em seus resumos, um enfoque histórico. O relatório não cobre, evidentemente, a totalidade dos trabalhos realizados no período, entretanto, constitui bom indicativo da carência ou quase ausência de estudos de cunho histórico na área de Educação e Tecnologia no Brasil. A maior parte da produção nesse campo tem-se voltado para discussões sobre as inovações no presente ou ainda sobre o futuro das escolas ou da educação a partir da inclusão das conhecidas novidades tecnológicas nos ambientes de aprendizagem.

Dos trabalhos em que se observa um enfoque histórico no tratamento da relação entre tecnologia e educação – como se pode observar nos estudos dessa natureza incluídos no relatório citado –, a maioria parece seguir a tradição, ainda muito presente na produção historiográfica a respeito da Educação brasileira, de priorizar ou mesmo restringir seus esforços, quase exclusivamente, à utilização de fontes oficiais e, notadamente, de documentos impressos.

Em verdade, a construção de uma história da educação representa tarefa bastante desafiadora não apenas pela complexidade do objeto, mas, sobretudo, pela dificuldade em encontrar e organizar fontes e indícios que guardem algum registro das práticas realizadas. Assim, Nunes e Carvalho (1993) registram, como principais dificuldades encontradas nos trabalhos que se dedicam a abordagens históricas da educação, o fato de que essas investigações dependem

não apenas das questões formuladas dentro de certas matrizes teóricas, mas também dos materiais históricos com que podem contar. [...] e todos já nos deparamos com a dificuldade de recolher fontes [...] [e lidar com acervos] geralmente lacunares, parcelares e residuais (p. 23).

Esse diagnóstico parece apontar para a necessidade premente de que as pesquisas de

cunho histórico no campo da educação adotem uma abordagem combinatória de fontes e indícios que lhe permitam conhecer o período ou contexto de seu interesse não apenas pelo discurso institucional das fontes oficiais, mas também pela análise conjunta de fontes oriundas diretamente das práticas sob investigação.

Nesse sentido, a abordagem histórica nas áreas de Comunicação e Educação e de Tecnologia e Educação parecem ter um importante espaço de trabalho ainda pouco explorado. Os suportes tecnológicos, os recursos audiovisuais, as mídias educativas, aparatos materiais das práticas educativas, têm, cada vez mais, se convalidado como fontes importantes de investigação dos processos educativos desenvolvidos em diferentes períodos da história.

Faz-se notória a importância desses aparatos materiais e, sobretudo de seus usos, como indícios do que muitos autores têm chamado de cultura material escolar. O conceito de cultura material é bastante recente no campo educacional, conforme destaca Souza (2007), e tem sido empregado para denominar o objeto dos recentes estudos que se dedicam a investigar o que, por muito tempo, recebeu designações como “materiais escolares” ou “recursos pedagógicos” – livros didáticos, recursos de ensino, materiais pedagógicos, recursos audiovisuais, recursos informáticos e outros – numa abordagem dedicada não apenas à análise de sua materialidade, mas também à investigação das práticas desenvolvidas pelos sujeitos a partir do uso ou não-uso desses meios.

Contudo, como já mencionado, o estudo desses elementos que compõem a cultura material escolar tem-se mantido, sobretudo no âmbito das pesquisas desenvolvidas na área de Tecnologia e Educação, restrito a experiências do tempo presente e, mais ainda, circunscrito a análises referentes à utilização de tecnologias mais recentemente incluídas no contexto educativo, notadamente, das tecnologias informáticas.

É certo que alguns trabalhos da área têm tomado como objeto de estudo tecnologias e mídias mais antigas e de uso escolar datado de períodos bem anteriores à inclusão do computador, da internet, ou mesmo da televisão nas escolas. Todavia, entre esses trabalhos, a maior parte de que tivemos notícia não se dedica à investigação desses meios e de seus usos como objeto principal de análise. Muitos desses estudos apresentam os materiais mais antigos

apenas como contraponto para a análise, por comparação, de algum exemplar enquadrado na classificação de “nova tecnologia”<sup>3</sup>.

Ocorre que se, de um lado, os estudos desenvolvidos nas áreas de Tecnologia e Educação ou Comunicação e Educação têm desprezado ou tomado apenas como ponto de comparação tudo o que não é considerado “novo” no que diz respeito às tecnologias e mídias utilizadas em contextos educativos; de outro lado, são também raros e recentes os estudos em historiografia da educação que têm tematizado o uso desses materiais em contextos escolares.

Com efeito, a História da Educação surgiu como uma disciplina a ser ministrada nos cursos de formação de professores e não propriamente como campo de pesquisa historiográfica (FONSECA, 2003). Assim os trabalhos de historiografia da Educação parecem ter sido orientados, por um grande período, pelo mesmo signo da destinação didática sob o qual nasceu essa área que, de início, se dedicava, sobremaneira, à elaboração de textos para a composição de compêndios básicos, ao estilo de manuais, com a informação histórica que se julgava necessária à formação de futuros professores. A História da Educação manteve-se, de início, como um campo apartado da História.

Dessa forma, consultado o levantamento de acervos bibliográficos em História da Educação no Brasil, organizado por Alves (2001), fica evidente a carência de estudos a respeito de recursos como o livro didático, que surpreende não ser temática recorrente de estudos de historiografia em educação, dado a sua presença quase constante na cena educacional brasileira.

Alain Choppin (2004)<sup>4</sup>, em artigo de referência para aqueles se dedicam ao estudo do livro escolar, empreende uma espécie de apanhado geral ou levantamento internacional de estudos que vêm sendo empreendidos a respeito dos livros didáticos em grande parte do mundo. Nesse texto, Choppin aponta que a negligência em relação aos estudos sobre o livro

---

<sup>3</sup> Alguns poucos e recentes trabalhos fogem dessa tendência. Destaca-se aqui, como exemplo, a pesquisa empreendida por Valdeniza Barra (2001), que se dedicou à trajetória do uso do quadro-negro nas escolas paulistas do século XIX.

<sup>4</sup> Pesquisador do *Service d'histoire de l'éducation* do *Institut National de Recherche Pédagogique- INRP- URA, CNRS* - França.



didático não é, exclusividade da produção acadêmica no Brasil.

O cenário apresentado pelo pesquisador francês sinaliza, claramente, o caráter ainda incipiente desse campo de estudos em todo o mundo. Choppin mantém em banco de dados eletrônico, organizado a partir da conjugação de informações obtidas de fontes diferenciadas<sup>5</sup>, um catálogo de pesquisas sobre o livro didático. Embora não exaustivo, esse banco de dados é o que há, por enquanto, de material compilado mais representativo das características e da evolução da produção científica contemporânea nos mais de cinquenta países que têm sua produção científica na área monitorada com vistas à atualização desse banco. Das 2 mil referências de pesquisas catalogadas, Choppin constata que três quartos são posteriores a 1980 e mais da metade têm data de publicação posterior a 1990. Ademais, segundo o pesquisador, mais de três quartos da produção científica sobre livros didáticos levantada têm menos de vinte anos e 45% dos estudos sobre essa temática têm menos de uma década.

Dos dados apresentados por Choppin (2004), não apenas o diagnóstico do aparecimento tardio e do crescimento tão recente dos estudos sobre livro didático causa surpresa, mas também as informações a respeito da abordagem que grande parte desses estudos tem adotado. No que diz respeito à história do livro didático, o que há de mais sistematizado refere-se, sobremaneira, ao que se poderia chamar de uma história institucional do livro, que, por desinteresse ou dificuldade de acesso às fontes, evitou recorrer ao próprio livro como elemento constitutivo do *corpus* documental das pesquisas.

Outra vertente pela qual seguiram alguns estudos sobre livros didáticos tomou espaço nas décadas de 1960 e 1970. Pode-se dizer que esses trabalhos tomavam o próprio livro como fonte de pesquisa, conforme se pode observar no levantamento de Alves (2001) e privilegiavam o enfoque de denúncia do caráter ideológico<sup>6</sup> dos textos escolares. Após o final da década de 1970 e meados da década de 1980, essa abordagem perdeu bastante espaço, mas

---

<sup>5</sup> “apuração sistemática das principais revistas especializadas em história da educação desde o início dos anos 1960; pesquisas bibliográficas desenvolvidas de forma sistemática nos catálogos da maior parte das bibliotecas nacionais e nos bancos de dados especializados na área da educação; levantamento de bibliografias e notas de rodapé de várias centenas de artigos, contribuições ou livros” (CHOPPIN, 2004).

<sup>6</sup> Um dos trabalhos mais conhecidos sob esse viés é o de Nosella (1980) – “As belas mentiras: a ideologia subjacente aos livros didáticos”.

ainda figura em pesquisas nacionais e de vários outros países, que mantêm seu foco de análise sobre as ideologias subjacentes aos textos veiculados nos livros didáticos.

Paralelamente a esse tipo de análise sobre os conteúdos, foram sendo acrescentadas outras temáticas, primeiramente as relações entre políticas públicas e produção didática<sup>7</sup>, evidenciando o aspecto normativo do papel do Estado, atuando sobre o controle da produção. Choppin (2004) aponta que alguns estudos têm sido empreendidos a respeito de temáticas como, por exemplo, a representação da ideologia colonial em livros escolares. No Brasil, encontramos trabalhos semelhantes, que se ocuparam em analisar o tratamento dado, nos livros didáticos, a temas como discriminação do negro<sup>8</sup>, representações de gênero<sup>9</sup> e identidade da mulher<sup>10</sup>, trabalho<sup>11</sup>, entre outros.

De fato, trabalhos que tomaram o próprio livro didático como fonte encontram-se entre os mais recentes e, dentre esses, a maioria refere-se à análise do tratamento dado a conteúdos específicos, nos livros escolhidos. Nesses casos, o objeto de interesse não é propriamente o livro, mas o conteúdo que se pretende escrutinar na amostra de impressos selecionada.

Todavia, se, em estudo publicado no princípio da década de 1980, Lajolo denunciava, com pesar, a “pobreza dos estudos sobre livros didáticos no Brasil” (1982, p.19) àquela época, a situação desde então tem sofrido alterações. Foi justamente a partir da década de 1980, que temáticas relacionadas ao conteúdo, ao processo de produção e ao uso do livro didático por professores e alunos passaram a figurar como objeto de investigações em perspectiva histórica. Esses trabalhos têm se dedicado a identificar mudanças e continuidades na história dos livros didáticos, considerando temáticas como políticas públicas e de Estado<sup>12</sup> ou

---

<sup>7</sup> Cf. Freitag; Costa & Mota (1997).

<sup>8</sup> Cf. Silva (1995) & Crestani (2003).

<sup>9</sup> Cf. Teixeira & Rocha (2008).

<sup>10</sup> Cf. Magalhães (2000).

<sup>11</sup> C.f. Dias & Abreu (2006).

<sup>12</sup> Boto (2004) dedicou-se a analisar a produção didática do português Francisco Júlio Caldas Aulete, especificamente a *Cartilha nacional*, como exemplar de proposta de ensino adotada no rito inicial da escola primária, considerando as marcas dos ideais de civilidade, civismo e civilização norteadores do projeto de país que se buscava instaurar, à época (final do século XIX).

mercado editorial<sup>13</sup>.

Também são recentes estudos que tomam o livro didático como documento de investigação a respeito do currículo escolar, da programação de conteúdos e/ou da constituição de disciplinas. Esse se tem mostrado um caminho fértil para as pesquisas, já que o conteúdo das páginas dos livros escolares, apresentado em textos e imagens, revelam a seleção cultural realizada para preenchê-las. O conteúdo dos livros, como constata Valdemarin (2007), “trata-se de um recorte da cultura estabelecido a partir da legislação em vigor, por meio da qual constitui-se uma reinterpretação configurada num currículo, por sua vez, desdobrado em programas de ensino de cada um dos conteúdos” (p. 311).

Há ainda alguns estudos que têm se dedicado à realização de análises dos livros didáticos quanto à perspectiva metodológica adotada nestas edições. Essas pesquisas têm observado aspectos de conteúdo e composição dos livros, tais como o uso de imagens<sup>14</sup>, a adequação dos textos incluídos<sup>15</sup> ou as estratégias de ensino adotadas<sup>16</sup>.

As datas de publicação dos trabalhos citados até aqui sinalizam uma sintonia entre a situação brasileira e o diagnóstico de Choppin (2004) para o contexto mundial, indicando que, também no Brasil, os estudos sobre o livro didático somente ganharam terreno nas duas últimas décadas, notadamente nos últimos anos. Registre-se aqui, ainda, que o primeiro simpósio internacional sobre livro didático realizado no Brasil aconteceu somente em 2007, organizado pela Universidade de São Paulo – atualmente, um centro de referência nos estudos históricos sobre o livro didático no Brasil. Já em maio de 2009, realizou-se o II Seminário Livro e História Editorial (II LIHed), sob a coordenação da Universidade Federal Fluminense, em parceria com várias entidades, inclusive com a Academia Brasileira de Letras e com a Biblioteca Nacional.

Contudo, é surpreendente que o livro didático, presente no Brasil desde os primórdios

---

<sup>13</sup> Bittencourt (2004) analisou algumas características peculiares da produção do livro didático, produto cultural que se submete não apenas à regulação do Estado e as determinações curriculares, mas também à dinâmica editorial imperativa das suas formas de comercialização e circulação.

<sup>14</sup> C.f. Belmiro (2000).

<sup>15</sup> C.f. Ribeiro & Martins (2007).

<sup>16</sup> C.f. Brandão e Selva (1999).

da colonização, não tenha figurado, por um longo período, na lista de objetos eleitos como material de investigação por aqueles que se dedicaram à história da escola ou da educação no Brasil. Todavia, a ausência de trabalhos ou a falta de robustez da área não se deve, exclusivamente, ao desinteresse dos pesquisadores, mas também a já mencionada dificuldade em encontrar e organizar fontes de pesquisa relacionadas.

Nesse sentido, Choppin (2004) cita, com deferência, o trabalho que tem sido coordenado pela Professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, na Universidade de São Paulo, com vistas à montagem de um acervo de livros didáticos que circularam no país desde o início do século XIX. Uma pioneira nos estudos sobre edições escolares no Brasil, Bittencourt defendeu, em 1993, tese de doutoramento sob o título “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar” (BITTENCOURT, 1993) e associou-se a um grupo de pesquisadores que hoje se reúnem no Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP (Feusp).

Não é sem razão que o trabalho desses pesquisadores da Feusp e, notadamente, o nome de Bittencourt têm sido citados como referência pela quase totalidade de estudos sobre livros didáticos e manuais escolares empreendidos nos últimos anos no Brasil. Esse grupo é responsável pelo trabalho, ainda em curso, de coleta e organização de livros didáticos das diversas disciplinas escolares, constituídas a partir do início do século XIX, num acervo conhecido como Biblioteca do Livro Didático (BLD). Paralelamente à organização dessa biblioteca, o grupo tem também em andamento o projeto de recenseamento dos livros didáticos brasileiros produzidos, desde 1810 até os dias atuais num catálogo batizado de “Banco de Dados dos Livros Escolares – LIVRES”. O LIVRES vem sendo alimentado desde 2003 e está disponível para consulta na internet<sup>17</sup>.

Outra importante referência no que diz respeito à montagem de acervos e realização de pesquisas relacionadas à história das edições didáticas no Brasil é o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Fundado também no início da década de 1990 e filiado à Faculdade

---

<sup>17</sup> <http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>.

de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), o Centro reúne além de exemplares de livros didáticos, cadernos de alunos e professores, cartazes e jogos de apoio à aprendizagem da leitura, bem como arquivo de programas oficiais de ensino de português.

Há ainda o “Memórias da Cartilha”, um projeto de extensão, coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com a Biblioteca Setorial de Educação desse Estado, que tem por objetivo criar e manter um acervo de cartilhas e outros documentos referentes à alfabetização. As obras catalogadas tiveram seus títulos organizados por ordem cronológica de edição numa listagem disponível para consulta na página do projeto na internet<sup>18</sup>.

No já mencionado contexto de escassez de fontes para o desenvolvimento de trabalhos sobre esses textos escolares, iniciativas como essas que se dedicam à organização de acervos e catalogação de referências têm especial importância por fornecerem material precioso à realização de outras pesquisas na área.

É importante ressaltar, entretanto, que embora a escassez de acervos de livros escolares constitua-se como um complicador da tarefa dos pesquisadores que se interessam pelo estudo do livro didático, essa não é a única dificuldade enfrentada e tampouco o acesso a fontes materiais determina, exclusivamente, o sucesso ou insucesso das pesquisas na área. Se há a premente necessidade em coletar e organizar fontes materiais para a composição de estudos sobre o livro didático ou sobre qualquer outra mídia incorporada ao cotidiano escolar, também não se pode prescindir de outras fontes para a investigação do papel que esses meios desempenham ou desempenham na cena pedagógica.

Por essa razão, um dos principais desafios, que se tem colocado às pesquisas mais recentes a respeito da cultura material escolar e da relação entre tecnologia, mídias ou materiais pedagógicos e práticas educativas, diz respeito à exploração de fontes diferenciadas que permitam não apenas a descrição material ou a indicação das potencialidades características dos meios sob investigação, mas que também possibilitem colecionar indícios

---

<sup>18</sup> <http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria/index1.html>.

sobre seus usos e conhecer os fazeres pedagógicos que neles se apóiam.

Nesse contexto de ampliação dos estudos sobre a relação que se estabelece entre o material utilizado e a prática educativa levada a termo a partir desse suporte, os estudos dedicados às relações entre Tecnologia e Educação parecem ganhar novo fôlego. O universo de objetos que compõem os espaços escolares, tomados apenas em sua materialidade, não são elementos suficientes para a avaliação do lugar que ocupam nas práticas educativas desenvolvidas e tampouco para o conhecimento das orientações político-pedagógicas sob as quais a inserção desses materiais, na rotina de atividades realizadas nas classes, é promovida. Nesse sentido, Nunes e Carvalho (1993) constataam que “documentos para a educação precisam ser tomados, portanto, na sua mais ampla acepção: escritos, ilustrados, transmitidos pelas imagens, pelo som ou de qualquer outra maneira” (p.33).

Tão importante quanto a existência de pesquisas que tomem como objeto de investigação as diversas mídias em circulação e recursos pedagógicos em uso nos diferenciados contextos educativos, é que estes estudos possam dedicar-se não apenas às potencialidades ou usos prescritos desses meios, mas também ao papel que este ou aquele material assumem nas práticas educativas em que estão inseridos.

### **1.3. Das próximas páginas**

Como qualquer investigação, a pesquisa acadêmica tem, essencialmente, o objetivo de explorar caminhos ainda não ou pouco trilhados. As pesquisas, em geral, encontram motivação na carência de estudos semelhantes. O objetivo da pesquisa pode estar tanto em conhecer o que ainda não foi estudado quanto em estudar um tema já examinado, porém ainda não ou pouco explorado por esta ou aquela abordagem.

Nesse sentido, esta pesquisa não degenera e segue com o objetivo de contribuir para o conhecimento de um objeto surpreendentemente pouco explorado, conforme dito anteriormente, propondo, para tanto, uma abordagem quase nunca adotada para o estudo do

tema. Assim, se o interesse dessa investigação volta-se para o livro didático, parte da compreensão de que o livro, em seu corpo impresso ou dimensão física isolada, é apenas parte do objeto de análise e, na tentativa de capturar o livro em sua existência culturalmente definida e investigar-lhe, assim, não apenas o aparato físico que o compõe, mas também os usos que dele se faz e as práticas nas quais se insere e que lhe dão sentido, o recurso a fontes orais pareceu ser bastante produtivo.

O esforço investigativo aqui empreendido buscou compreender como os livros didáticos integravam o universo político-cultural e, especificamente, a cultura material escolar brasileira em meados do século XX, a partir da investigação de características de edições didáticas que circulavam nas escolas do período, bem como de memórias de práticas educativas que se estabeleciam em contextos de uso desse material.

Nesse percurso de compreensão, outros objetivos mais específicos receberam atenção, como:

- Identificar as principais características de alguns exemplares de livros didáticos que circularam nas escolas brasileiras entre 1937 e 1956;
- Conhecer os cenários de produção, edição e leitura dessas edições didáticas;
- Compreender como o livro didático figura nas memórias escolares dos entrevistados;
- Conhecer que memórias os entrevistados constroem a respeito do uso que faziam dos livros didáticos nas experiências pedagógicas que vivenciaram na escola primária;
- Compreender que papel ou papéis desempenharam os livros didáticos nas experiências escolares lembradas, considerando a avaliação dos entrevistados a esse respeito; e
- Contribuir para o entendimento das tecnologias e mídias inseridas em contextos educacionais como elementos marcantes da cultura escolar do período em que se inscrevem, ao mesmo tempo em que são moldados por ela.

Objeto simbólico, material pedagógico, mídia educativa, edição ordinária, sucesso editorial ou matéria de estima, eis o objeto de interesse desta pesquisa: o livro didático – esse veículo impresso cuja imagem quase se confunde, na sociedade ocidental, aos conceitos de

escola e educação.

A presença de livros didáticos nas escolas foi sempre objeto de experiências de ensino e aprendizagem que figuram na memória daqueles que as experienciaram. Tentar compreender essa presença sem considerar as características constitutivas dos exemplares didáticos (marcas materiais de sua presença) ou a memória de tais experiências (marcas mnemônicas de seus usos) seria despir-lhes de sua

existência material e dos indícios de seus usos, é contentar-se em acessar tão somente o que se traduziu em discurso oficial e dedicar-se a conhecer, exclusivamente, os registros de seu dever-ser.

Assim, do complexo de aspectos que dariam enredo a muitos trabalhos de investigação acerca dessas edições escolares, o repertório aqui eleito diz respeito à compreensão de como esses livros e práticas educativas estabelecidas a partir de seus usos figuram na memória daqueles que eram estudantes, justamente num período que viu a expansão da escola primária e da utilização de livros didáticos nessas instituições.

O recorte de interesse pela escola primária nos anos de 1937 a 1956 – entre a instauração do regime do Estado Novo e a assunção de Juscelino Kubitschek para a Presidência da República – foi se desenhando a partir do reconhecimento da conformação, nesse período, de cenários políticos, econômicos e culturais que ensejaram iniciativas de reestruturação da educação nacional. Assim, ganhou forma e força um processo, iniciado ainda nos primeiros anos da década de 1930, de nacionalização e expansão do sistema escolar, especialmente no nível primário. Mais que um movimento de simples ampliação do sistema escolar, esse período compreende um “processo de remodelação do ensino oficial em todos os níveis, remodelação essa que em dado momento se ampliou para a nacionalização do ensino oficial” (FREITAS & BICCAS, 2009, p. 112).

Assim, esse recorte temporal abarca desde a criação de inúmeros órgãos para



**Figura 1** - "A good education" (1753) – Jean-Baptiste Siméon Chardin. Museu de Israel – Suécia [imagem disponível on-line no banco Jstor.



aparelhagem de um sistema nacional de ensino, passando pela publicação das Reformas Capanema (conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino), até a retomada efetiva das discussões do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Congresso Nacional. É também nesse período que são travados importantes embates entre os movimentos conservadores e de renovação da escola, conforme será apresentado adiante no capítulo III.

Ademais, o período selecionado para investigação caracteriza-se por um contexto midiático que congrega a expansão do uso e do controle de edições didáticas impressas e o sucesso da comunicação oral, disseminada em ondas de longo alcance, nos anos de esplendor da conhecida “era do rádio”.

De uma forma sintética, a questão motivadora dessa pesquisa pode ser assim enunciada: De que maneiras os livros didáticos eram incorporados às práticas educativas estabelecidas em escolas brasileiras de meados do século XX, especificamente entre 1937 e 1956, e que papéis lhes eram atribuídos no cotidiano das salas de aula desse período, de acordo com vestígios impressos em exemplares de edições didáticas do período e memórias narradas de seus usos?

Subsidiariamente, outras perguntas orientaram o percurso dessa pesquisa e, em maior ou menor medida, contribuíram para a compreensão da questão anunciada e figuram ao longo das próximas páginas em que se registra o caminho dessa investigação. Nesse bojo, há a curiosidade inicial sobre o contexto de produção e leitura das edições didáticas selecionadas, à qual dedica-se todo o capítulo III.

Há ainda perguntas específicas sobre a caracterização dos livros tomados como objetos da pesquisa – relacionadas aos núcleos de interesse que serão apresentados no próximo capítulo – que poderiam ser agrupadas, por ora, sob a seguinte questão geral: “Como podem ser caracterizados os exemplares de livros didáticos escolhidos para análise?”.

Além disso, considerando que o interesse dessa pesquisa não se restringe, conforme evidenciado em sua questão norteadora, ao conhecimento dos livros didáticos analisados apenas em sua materialidade, mas volta-se, sobretudo, para a compreensão das práticas que se estabeleciam a partir do uso desses materiais, outras perguntas seguem como inquietações

legítimas a esse estudo.

Essas questões referem-se, mais diretamente, à memória dos entrevistados, contribuindo, significativamente para a compreensão das experiências escolares rememoradas. Ademais, associado ao interesse pela matéria do estudo está o entusiasmo com relação ao recurso a narrativas orais, documentos históricos originários do tecido social da memória, que, de outra sorte, dificilmente sobreviveriam a seus narradores. Assim, são perguntas de interesse neste estudo:

- Que lugar o livro didático ocupa nas memórias escolares dos entrevistados?;
- Que memórias se tem sobre como se compunha o universo de práticas dentro do qual essa mídia educativa circulava?;
- Como o livro didático, enquanto aparato material, figura nas memórias narradas?; e
- Que papel o livro escolar parece ter desempenhado na experiência de aprendizagem de que os narradores se recordam?

Essas questões e seus desdobramentos constituíram, entretanto, apenas o repertório de partida desta pesquisa. Durante todo o percurso investigativo, tive muito presente a advertência feita por Zaccur (2003), num texto em defesa de metodologias mais flexíveis, a respeito da necessidade de que o pesquisador esteja sempre atento para

perceber uma caoticidade que incide, inclusive, sobre o não-pensado, sobre os desvios, os inesperados achados. Ao longo de caminhos, errâncias e desvios, redes se tecem, destecem e retecem produzindo novas conexões” (p.187).

Assim, inspirada também em lições benjaminianas sobre as quais se tratará mais adiante, tentei fugir às armadilhas da intenção obstinada estritamente às perguntas de partida e procurei colocar minha curiosidade também à disposição do caminho percorrido e do que nesse percurso veio revelar-se.

## II- ESCRITOS SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO

*“[Alice:] – por favor, qual é o caminho  
pra sair daqui?”*

*– Isso depende muito do lugar para  
onde você quer ir, disse o Gato.”*

*(CARROLL, 1980, p.82)*

## **1 – Das páginas orientadoras**

O que significariam afinal as estratégias metodológicas adotadas numa pesquisa, senão opções por caminhos a seguir? Escolher esta ou aquela estratégia metodológica é tarefa possível e necessária a partir da definição dos objetivos e das questões motivadoras – ou, parodiando o gato da história de Lewis Carroll, da consciência a respeito de para onde se pretende caminhar. Para a escolha dos percursos, entretanto, faz-se também necessário conhecer orientações de navegação e é, nesse sentido, que contribuíram para este estudo os entendimentos de memória e da experiência narrativa, tal como apresentados a seguir.

### **2.1.1. Sobre o conceito de memória – um percurso possível**

Desde onde vislumbramos ser os primórdios da atividade humana sobre a Terra, a memória se mostra como elemento fundante na conformação de nossa espécie. Datam de muito cedo também os primeiros registros de esforços humanos em compreender a memória. Na mitologia da Grécia Antiga, surge a figura de Mnemosyne, irmã de Cronos e de Okeanos (do tempo e do oceano) e mãe de nove musas inspiradoras, entre elas Clio, a musa da História (DETTIENE, 1988). À Mnemosyne pertencem os poetas e seus intérpretes. Segundo a mitologia, versejar ou cantar é também lembrar, pois, inspirado por uma Musa, o poeta resgata o acontecido do esquecimento e torna presente o passado.

Saindo da esfera mítica ou sagrada, a memória foi e ainda é objeto de investigações e elaborações intelectuais que buscam capturar a essência do fenômeno da lembrança e compreender seu funcionamento. Em verdade, a própria palavra memória é hoje uma espécie de unidade semântica extremamente complexa que congrega uma vastidão de sentidos que evocam uma extensa variedade de manifestações psíquicas e sociais.

Assim, a memória, ao longo da história do pensamento ocidental, tem sido investigada por diversas áreas: filosofia, psicologia, sociologia, lingüística, biologia, bioquímica, neurologia, psiquiatria, ciência da computação e muitas outras. Para o interesse desta

pesquisa, entretanto, serviu de orientação o pensamento filosófico e social sobre a memória, mais que os constructos preocupados com aspectos fisiológicos da rememoração ou com procedimentos eletrônicos de armazenamento de dados.

Entretanto, como enunciou Adorno (apud MATOS, 1989, p. 09), “só os conceitos que não têm história podem ser definidos”. Assim, mais que a enunciação de um conceito, o que busquei encontrar no pensamento de Bergson (1859-1941), Halbwachs (1877-1945), e Benjamin (1892-1940) a respeito da memória foram orientações de entendimento e advertências sobre por onde e como caminhar.

Bergson, à semelhança de Santo Agostinho, dedicou-se à reflexão sobre a memória numa perspectiva marcadamente subjetiva, intra-psíquica que, sob esse aspecto, diverge do entendimento mais social da memória que buscamos em Halbwachs para a orientação desse estudo. Contudo, foi de grande inspiração para esta pesquisa as proposições de Bergson a respeito da relação entre os construtos de duração e consciência e a memória.

A duração é uma noção que surge no pensamento de Bergson como caminho possível para o entendimento de nossa experiência subjetiva com o tempo. Essa experiência se dá num processo intimamente relacionado às nossas lembranças. A duração não é, nesse sentido, a substituição de um instante por outro instante. Se assim fosse, só o presente existiria, não haveria acumulação do passado sobre o passado, não haveria a noção de duração. “A duração é o progresso contínuo do passado que rói o porvir e incha à medida que avança. Uma vez que o passado cresce incessantemente, também se conserva indefinidamente” (BERGSON, 2006, p.47).

Nessa perspectiva de duração, a memória, no entender de Bergson, não é apenas uma emanção da matéria, um registro absoluto daquilo que captamos pelos sentidos. E à memória não se poderia corresponder exatamente à imagem de um arquivo destinado ao registro e organização de informações e imagens. Nas palavras do autor:

A memória não é uma faculdade de classificar recordações numa gaveta ou inscrevê-las num registro. Não há registro, não há gaveta, não há aqui, propriamente falando, sequer uma faculdade, pois uma faculdade se exerce de forma intermitente, quando quer ou quando pode (BERGSON, 2006, p.47).

Assim, se o acervo de lembranças é composto graças a nossa experiência de duração ao longo do tempo, o crivo da rememoração, no entender de Bergson (2006), é a consciência que “atenta à vida só deixa passar, legalmente, aquelas [lembranças] que podem concorrer para a ação presente, embora muitas outras se insinuem por intermédio dessa condição geral de semelhança que foi inevitável formular” (p.63). Como observou Ecléa Bosi (1994), um princípio dialetizador das proposições de Bergson sobre a memória que a maioria de seus opositores não levam em conta é o de que “é do presente que parte o chamado ao qual a lembrança responde” (BERGSON apud BOSI, 1994, p. 48).

Assim, para Bergson, a memória, do ponto de vista neuro-cerebral, só se define em relação ao complexo de exigências sociais e de circunstâncias da vida social que, em última instância, desenha nossas representações de tempo, espaço e relevância dos fenômenos que se dão no entrecruzamento desses dois eixos.

Entretanto, se, por um lado, Bergson não exclui a intervenção de fatores externos, sociais, na constituição da memória, por outro lado, suas reflexões apresentam um viés eminentemente subjetivista. Seu olhar para o fenômeno mnemônico é voltado para o entendimento de como a lembrança se dá no campo intra-subjetivo. Esse enorme papel atribuído à consciência individual no que diz respeito à constituição das memórias foi ponto importante de divergência de Halbwachs em relação à obra de Bergson.

Aluno de Bergson, Maurice Halbwachs dedicou-se também aos estudos relacionados ao fenômeno da memória, entretanto, sua leitura sobre o processo mnemônico é realizada por um viés diferente da perspectiva subjetivista de Bergson. Halbwachs interessou-se pela memória, antes de tudo, enquanto fenômeno social. Assim, na elaboração de sua obra, seus estudos guiaram-se pela investigação daquilo que escolheu chamar de “quadros sociais de memória” (HALBWACHS, 2006). Nesses quadros, Halbwachs incluía, por exemplo, a linguagem, o tempo e o espaço como elementos fundamentais na constituição da memória.

Herdeiro da sociologia francesa, Halbwachs aproxima-se da sociologia durkheimniana ao passo em que se dedica ao mesmo objeto que seu antigo professor, Bergson: a memória. Assim como Durkheim voltou suas lentes para os fatos sociais (exteriores ao indivíduo e

dotados de um poder coercitivo), Halbwachs voltou seu interesse para os “quadros sociais da memória”, externos à dinâmica intra-psíquica e subjetiva a que Bergson se dedicara a investigar.

As principais noções de Halbwachs sobre a memória foram discutidas a partir da afirmação central de que memórias só podem ser pensadas em termos sociais e que as lembranças são engendradas pelos “quadros sociais da memória”. Até mesmo os sonhos que, segundo Halbwachs (2006), são desconexos porque, ao dormirmos, não somos capazes de coordená-los em novos quadros sociais, só existem e podem ser lembrados porque refletem a formação anterior de imagens em planos sociais coerentes com nossa experiência no mundo desperto.

Sua obra, portanto, em certo sentido, polemiza com o legado de Bergson, para quem a noção de memória acaba opondo a *psique* (lugar da memória) à matéria (lugar onde se dá não a memória, mas a percepção). No pensamento de Halbwachs mesmo a dita memória individual é, por natureza, social, pois é sempre construída em relação ao meio social ao qual o sujeito que se recorda faz parte.

No entanto, os estudos de Halbwachs sobre a formação dos quadros sociais da memória não representam, de modo algum, a negação absoluta do papel do sujeito no processo mnemônico. Seu entendimento é o de que as memórias se formam e são renovadas a partir de laços de solidariedade que os sujeitos constituem a partir de elementos simbólicos comuns. A noção de memória coletiva, consagrada por seus estudos, traz em seu bojo ferramentas que permitem pensar as condições sociais em que se engendram as lembranças e também o esquecimento.

Não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. (HALBWACHS, 2006, p.39).

A afirmação de que toda memória é, em última análise, uma memória coletiva ou, em outras palavras, constituída socialmente, é o grande legado de Halbwachs para o estudo da

memória. De maneira geral, seus estudos destinaram-se muito menos à investigação do conteúdo das "memórias coletivas" do que às situações e formas pelas quais elas são constituídas socialmente.

Dessa forma, a linguagem constitui, para Halbwachs, o quadro social mais elementar da memória coletiva, pois permite a comunicação entre passado e presente, entre o sonho e vigília e também entre os próprios sujeitos. Essa comunicação interpessoal ganha importância especial, pois, segundo Halbwachs (2006), nossas lembranças só existem em relação com aquelas recordadas por outros e sempre necessitamos da memória de outras pessoas, tanto para confirmar nossas próprias recordações, como para dar a elas legitimidade.

A lembrança do passado, portanto, para Halbwachs, não se restringe ao ato intrapsíquico de lembrar, mas é o resultado legítimo do estabelecimento de laços de solidariedade entre os sujeitos que compartilham dos mesmos quadros sociais da memória. A memória, como tal, existe porque foi constituída a partir de um complexo de noções e convenções comuns a determinados grupos que partilham de um ou mais quadros pertencentes à vida material e moral das sociedades. Tais quadros – lugares, datas, língua, idéias, religião e outros – compõem a sustentação de nossas memórias.

Num sentido semelhante, Benjamin chega a afirmar que “onde há experiência, no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo.” (1991, p. 107). Assim, mesmo a obra de Proust dedicada à sua própria experiência (*Erlebnis* – que, no entender de Benjamin tinha um sentido marcadamente privado, individual) transforma-se em *Erfahrung* graças ao seu caráter de busca universal, pois, como afirma Gagnebin (1994), “o aprofundamento abissal na lembrança despoja-o [o caráter único da *Erlebnis*] de seu caráter contingente e limitado que, em um primeiro momento, tornara-o possível” (p.15).

Com filiação explícita a algumas das noções tecidas por Bergson para o entendimento do fenômeno mnemônico, sobretudo no que diz respeito ao entendimento do presente como o tempo de onde a lembrança é evocada e que, em certo sentido, determina o interesse em recordar este ou aquele acontecimento passado, Benjamin afirma que aquele que rememora



constitui uma “experiência” (*Erfahrung* – que, no pensamento de Benjamin tem um sentido coletivo evidente) com o passado.

Em verdade, as discussões a respeito da memória caminham, no pensamento benjaminiano, fundamentalmente a partir da noção de experiência (*Erfahrung*) que se estabelece, no presente, em relação ao passado. Um caminho possível para a compreensão dessas discussões a respeito da memória bem pode ser trilhado a partir da imagem que o próprio Benjamin empresta do quadro de Paul Klee (1920) e ao qual agrega sua descrição de como seria o anjo da história: “O anjo da história deve parecer assim. Ele tem o seu rosto voltado para o passado. Onde diante de nós aparece uma cadeia de acontecimentos, ele enxerga uma única catástrofe, que sem cessar amontoa escombros sobre escombros e os arremessa a seus pés” (BENJAMIN, 1994b, p.226).

A imagem proposta por Benjamin para o anjo da história rompe drasticamente com o sentido linear e progressivamente organizado que caracteriza as noções de história ainda muito atreladas a uma idéia estrita de registro. Em lugar de uma perfeita cadeia de acontecimentos, interligados por relações de causalidade e direcionados num caminho de progresso que culminará num futuro radiante, a perspectiva benjaminiana traz um passado que se mostra apenas por meio de vestígios desordenados num amontoado de escombros que nada apresenta de direção ou sentido de progresso, até mesmo porque o futuro não está, a priori, fadado ao sucesso ou condenado ao fracasso.

A história, portanto, não se mostra numa linha asséptica e ordenada linearmente, mas na expressão de um “rosto” que apresenta “tudo o que desde o início ela tem de extemporâneo, sofrido, malogrado” (BENJAMIN, 1986, p. 22). Aquele que rememora, de fato, ouve e atende, no presente, o apelo do passado esquecido, para redimi-lo, mesmo



**Figura 2** - "Angelus Novus" (1920) – Paul Klee, Museu de Israel em Jerusalém [imagem disponível on-line no banco Jstor]

quando, conforme alerta Gagnebin, esse seu apelo parecer estar “sufocado e ressoar de maneira quase inaudível” (2006, p.12). Em oposição à historiografia do percurso da civilização, Benjamin parece apresentar um tempo em que barbárie e civilização se encontram imiscuídas. E assim, a experiência de rememorar passa a encontrar afinidades com as tarefas da arqueologia.

A memória aparece, então, tal como descrita nas primeiras linhas do texto “Escavando e recordando” (BENJAMIN, 1995a): não como instrumento para exploração do passado, mas como meio. Então, “assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas” (p.239), a memória é o meio que envolve as vivências, um meio coberto pela poeira que deve ser espanada com o mesmo cuidado, insistência e atenção com que são exploradas as camadas de solo pelos arqueólogos em suas escavações.

O cuidado é necessário durante a exploração desse meio porque o esquecido não se acha apartado, ao contrário, mistura-se à poeira dos acontecimentos passados ou aos escombros da história. Nos dizeres de Benjamin, “fatos nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação” (1995a, p.239). A insistência, por sua parte, é uma característica que impele o escavador a realizar sua árdua, porém muitas vezes recompensadora, tarefa de “voltar sempre ao mesmo fato” (idem) e revolvê-lo como quem revolve o solo, em busca de novos achados.

Há ainda a necessidade de atenção<sup>19</sup> para garantir que os vários planos explorados possam ser examinados criteriosamente em suas camadas de substratos que podem revelar outros tantos fatos, mistérios e silêncios. É necessária muita atenção – atenção às grandes e às pequenas coisas, às profundezas e também à superfície, porque, conforme o denunciado no ensaio sobre a páscoa, que Benjamin também chamou de “pequeno guia dos esconderijos” (1995a), quanto mais evidente esteja algo, mais escondido pode estar.

Assim, para a investigação das memórias, vale a proposição de Benjamin de que “método é caminho indireto, é desvio” (1984, p. 50) – proposição que se desvencilha da

---

<sup>19</sup> Não é sem razão que Benjamin, no trecho “Hábitos e Atenção” (1995b, p.247) propõe que “a primeira de todas as qualidades é a atenção”.

preocupação iluminista com a demonstração lógica do encadeamento dos fatos em perspectiva cronológica que não admite a existência de lacunas. O método entendido dessa forma ajusta-se à compreensão de que o passado não aconteceu e tampouco se dá a conhecer de forma linear, progressiva ou perfeitamente encadeado em seqüências de causalidade. Desviar-se dessa intencionalidade diretiva do caminho implica justamente a retirada dos fenômenos da aparente totalidade e da falsa unidade, além de exigir que esses fenômenos sejam extraídos do fluxo espaço-temporal contínuo e liberados da linearidade lógico-causal que perspectivas historicistas tentam aplicar à apresentação dos fatos passados.

Esse método exige daquele que deseja investigar o passado, uma atitude movida por uma curiosidade que poderia inspirar-se naquela descrita por Benjamin (1995b), como própria às crianças:

“as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. [...] Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Nelas, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si.” (p. 18-9)

As crianças, argumenta Benjamin, além de se sentirem atraídas por escombros, detritos, restos, cacos e outras tantas quinquilharias, demonstram certo talento de estabelecer novas e inusitadas relações com esses objetos encontrados. Assim como o “cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1994b, p.223), nada parece estar perdido para a curiosidade infantil.

Ao historiador também deve interessar qualquer matéria do passado, pois quando Benjamin propõe estudar a história “escovando a contrapelo” (1994b, p.225), o material que se pretende levantar trará vestígios do que não foi contado, do que esteve encoberto e inclusive, eventualmente, do que não aconteceu sob a forma de fato, mas que existiu como pretensão, como desejo ou como alternativa não realizada<sup>20</sup>. Nas palavras de Magalhães

---

<sup>20</sup> Segundo Szondi, a filosofia da história de Benjamin encontra afinidade com o que chamamos de futuro do pretérito – “isto que teria podido se constituir no futuro do passado” (SZONDI apud GAGNEBIN, 1993, p. 61).

(2004, p.196): “a lembrança ou rememoração desempenha papel fundamental na reconstrução libertadora de tudo que poderia ter acontecido. [...] É preciso reconstruir tudo: não só o que foi dito e feito, mas o que foi desejado e ficou reprimido”.

Assim, para a tarefa de escavar memórias, Benjamin alerta ser necessário manter-se atento e persistente, pois, “cada acontecimento do passado espera pacientemente ser conhecido; sua descoberta é só uma questão de perseverança e habilidade” (GAGNEBIN, 1993, p. 54). Se, em verdade, o passado não pode ser revivido tal como foi, as lembranças, entretanto, constituem experiências que podem redimir o passado esquecido até então e, com isso, fortalecer o presente. Comentando a tese de número 3 sobre o conceito de história de Benjamin (1994b), Löwy afirma que “o passado espera de nós sua redenção, e somente a uma humanidade redimida ‘cabe o passado em sua inteireza’” (2005, p.54).

Assim, tempo presente e tempo passado se relacionam também pela via do interesse, no presente, em redimir o passado pela construção da história desse tempo – o que traz também significativas contribuições ao tempo presente, de tal forma que “a relação entre hoje e ontem não é unilateral: em um processo eminentemente dialético, o presente ilumina o passado, e o passado iluminado torna-se uma força no presente” (LÖWY, 2005, p.61).

Essa conexão tão estreita entre presente e passado à qual Löwy se refere parece fazer todo o sentido se mantivermos em mente não a noção, bastante difundida no senso-comum, de que história é o que trata somente do passado mais remoto, mas a noção, presente no conceito benjaminiano de história, de que “o passado tem ainda algo a dizer, e o presente ainda contém um passado que não foi redimido” (NUNES, 2005, p.30).

Nesse sentido, a tarefa de lembrar coloca o presente e o passado em relação de intimidade, interconectando esses tempos no que se poderia chamar de tessitura histórica sem, contudo, retirar a cada um deles sua condição de existência diferenciada. A lembrança ou rememoração, tal como, de acordo com Benjamin, deve ser exercitada pelo historiador crítico ou materialista, não resgata o passado exatamente como foi, mas investiga-o, mantendo os pés no presente que, por sua parte, também não permanece o mesmo depois de concluída a tarefa. Tempo passado e tempo presente “continuam a ser passado e presente, no entanto, diferentes

de si mesmos na imagem fugidia que, ao reuní-los, indica a possibilidade de sua redenção” (GAGNEBIN apud NUNES, 2005, p. 39).

Em lugar do tempo linear e homogêneo, coloca-se o tempo em tessitura. A memória, tradicionalmente relacionada apenas ao passado, é então entendida como atitude presente e por este tempo marcada. O tempo presente, em consequência, deixa de ser entendido como um tempo apenas de transição (e, portanto um tempo quase a-histórico) e passa a ser entendido como um tempo tenso, um tempo que estabelece uma experiência com o passado.

Nessa perspectiva, as noções de tempo presente e tempo passado em Benjamin aparecem como fios de uma trama tecida no processo de lembrança ou rememoração. Passado e presente ganham novos significados. Nem o presente se acha marcado por uma transitoriedade esvaziada, nem, tampouco, o passado se acha acabado, perdido para a eternidade. Ainda que o acontecido não se repita, novas experiências poderão, no presente, ser constituídas com o passado, “renovando o velho”, como fazem colecionadores, crianças e narradores – três figuras tão apreciadas por Benjamin.

### **2.1.2. Das narrativas ou de tessituras da memória**

Se a investigação da memória não se traduz em buscar uma espécie de retorno ao passado tal e qual existiu ou às vivências tais como aconteceram, escavar memórias é estabelecer uma nova experiência, que acha lugar no tempo presente, e tece, com fios da linguagem, narrativas do passado. Para além do encadeamento sucessivo na linha do tempo vivido, os acontecimentos se reordenam e ganham sentido no tempo daquilo que é lembrado. No dizer de Ricoeur, “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal” (1994, p. 15).

Assim, se “a memória é a mais épica de todas as faculdades” (BENJAMIN, 1994c, p. 210), o acesso consciente à memória é sempre uma experiência narrativa e, como afirma Teves (2002, p. 67), “apreender seus sentidos [da memória] significa percorrer caminhos

sinuosos da linguagem na busca daquilo que se mostra/ocultando, afirma/negando, enuncia/silenciando”. Não é sem razão que a lembrança é freqüentemente identificada com os processos de escavação e tecelagem. Caminhar pelo terreno da memória é esgueirar-se entre camadas ou por um “amontoado de escombros” que compõem o cenário vislumbrado pelo anjo da história de Benjamin (1994b) e lembrar é como puxar fios oriundos do passado para compor tramas urdidas no presente.

Dessa forma, a narrativa, em certo sentido, atualiza o passado porque o conta a partir do presente. Narrar é compor textualmente uma trajetória pelos escombros do acontecido, emprestando ao passado significados atuais. Assim, a narrativa de memórias não é um documento de registro literal do ocorrido, mas, antes, um documento construído a partir da experiência passada e presente dos narradores e de seus interlocutores.

Se, como afirmou Bergson (1999, p. 280), "a memória não consiste numa regressão do presente ao passado", a narrativa não é, tampouco, o resgate do passado inteiro e em si. Narrar exige esforço não só de levantamento do ocorrido como de composição de enredo e significação. A importância do enredo para a narrativa é bastante enfatizada por Ricoeur (1994) que compara sua composição à de uma malha cujos fios mediadores, enlaçam os acontecimentos ao conteúdo das histórias. No texto *Les temps et les philosophies*, Ricoeur afirma que

contando histórias, os homens articulam sua experiência do tempo, orientam-se no caos da modalidade de desenvolvimento, demarcando com intrigas e desenlaces o curso muito complicado das ações reais dos homens. Desse modo, o homem narrador torna inteligível para si mesmo a inconstância das coisas humanas, que tantos sábios, pertencendo a diversas culturas, opuseram à ordem imutável dos astros. (apud FERREIRA & GROSSI, 2002, p.125).

A narrativa assemelha-se, portanto, ao trabalho artesanal da tecelagem ou da modelagem de formas e, como tal, recebe do narrador as impressões de sua autoria. Nos dizeres de Benjamin (1994c, p. 205), a narrativa “mergulha a coisa [objeto da narração] na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

Aquele que narra, entretanto, não se alimenta apenas da experiência individual vivida. Como sujeito que enuncia, o narrador vale-se, freqüentemente, também das experiências de outros sujeitos, que porventura tenha assistido ou que lhe tenham sido narradas. Ou ainda, o narrador, em última instância, vale-se dos homens que o habitam, de seu pertencimento social, como fonte de experiência para as histórias que tece para contar, pois, como afirma Halbwachs (2006, p.28), “em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem”.

Além disso, assim como a própria memória no entender de Halbwachs é sempre, no extremo, uma memória social, a narrativa de memória, por mais biográfica que seja, está sempre referenciada em uma comunidade de saberes coletiva. Nesse ponto, aproximamo-nos novamente do pensamento de Walter Benjamin (1994c): “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (p.199).

Dessa forma, o narrador tem sua fala sempre remetida a um público ouvinte e, ao narrar, insere no universo de seus interlocutores as experiências das quais se originam suas histórias, ao mesmo tempo em que sua narrativa se molda às experiências dos interlocutores. Assim, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (1994c p. 198). A narrativa é descrita por Benjamin como a “faculdade de intercambiar experiências” (idem), mas, para isso, embora o narrador deva ter condições de surpreender o ouvinte, ambos devem pertencer a um contexto narrativo básico comum, partilhando, minimamente, de um mesmo instrumento necessário à enunciação e compreensão da narrativa: a linguagem.

Assim, a casa do artífice é apontada por Benjamin (1994c) como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da narrativa. Isto porque permitia o encontro e o compartilhamento de um contexto de fala comum entre aqueles que compõem o que Benjamin propõe serem os dois tipos arcaicos fundamentais de narradores tradicionais, distintos, porém, interpenetrados: o camponês sedentário e o marinheiro viajante (1994c, p. 199). O camponês sedentário é o

narrador das experiências que ele viveu, viu viver ou ouviu relato de que outros viveram, no passado da sua própria comunidade – é o narrador daquilo que é comum a todo o seu povoado e que tem, para ele, valor tradicional. Já o marinheiro viajante tem repertório narrativo oriundo das experiências vividas, ouvidas ou presenciadas em terras desconhecidas ou distantes de seus interlocutores – é o narrador daquilo que é exterior à comunidade, daquilo que é estranho.

Na oficina do artesão, esses dois grandes braços da narrativa tradicional davam-se as mãos, colocando em circulação, num mesmo espaço, as narrativas de experiências do estrangeiro, trazidas para oficina pelos migrantes, e as narrativas de experiências do passado da própria comunidade que, ao longo dos anos, foram sendo incluídas no repertório do trabalhador sedentário.

Além disso, a oficina do artesão propiciava aos narradores e seus interlocutores o tempo e a condição psicológica típicos da dedicação aos trabalhos manuais. As narrativas podiam ser contadas e recontadas e, a cada vez, o eram de forma artesanal, tecendo cada detalhe. E eram também ouvidas num contexto de quase transe que o trabalho manual oportuniza, de forma que os ouvintes podiam compor, com os fios da narrativa ouvida, novos tecidos mentais em articulação com suas próprias experiências. Dedicados aos seus trabalhos habituais e esquecidos de si enquanto empreendiam essas tarefas, os artesãos viviam numa atmosfera de tédio que lhes exacerbava a faculdade de escutar histórias e deixar-se enlevar por elas. Narradores achavam nas oficinas de artesãos lugar privilegiado porque, nesse espaço, “a alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo.” (BENJAMIN, 1994c, p. 219), assim como na experiência narrativa.

Nessa perspectiva, narrar histórias é tarefa que não se confunde com informar alguém sobre algum assunto. A informação freqüentemente se afasta e, até mesmo, prescinde da experiência, ao passo que a narrativa a pressupõe. A narrativa não se desvencilha da experiência e é para ela orientada. Muito afeita ao aconselhamento, a atividade de narrar “é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1994c, p. 200).



Ademais, o texto informativo é um texto que se origina de dados e entre suas qualidades mais características encontram-se a objetividade, a clareza e a precisão. A informação serve muito mais ao propósito de instruir que de ensinar ou aconselhar como pretende a narrativa. Essa clareza e precisão, acompanhadas da quase “missão” informativa de não deixar dúvidas, fez com que Benjamin (1994c), no início do século XX, enunciasse:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras, quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (p.203)

A informação tem vida mais curta que a narrativa. Interessa-nos enquanto novidade e chega aos ouvintes/leitores por um processo que objetiva à “aquisição de conhecimento” e não o aprendizado de uma sabedoria. Diferente da narração, a informação se pretende clara e objetiva e quer se dar a conhecer plenamente logo no primeiro contato. A narrativa, ao contrário, conserva sempre um potencial de semente e é, por essa razão, que pode ser contada e recontada sem, contudo, incorrer em absoluta repetição.

Não é sem razão que, em seu estudo sobre os contos de fadas, Bettelheim (1980), ao considerar que uma história que “prenda realmente a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação” (p.13), aponta que, sob esses aspectos e tantos outros, “nada é tão enriquecedor e satisfatório para a criança, como para o adulto, do que o conto de fadas folclórico” (p.13), o conto de fadas de tradição oral.

Em oposição aos ouvintes das narrativas, Bosi (1994), em um trecho bastante semelhante à fala de Benjamin anteriormente transcrita, caracteriza o leitor de jornais e ouvinte dos programas de notícias da televisão e do rádio como um “ser desmemoriado”, que, “receptor da comunicação de massa”, “recebe um excesso de informações que saturam sua fome de conhecer, incham sem nutrir, pois não há lenta mastigação e assimilação” (p. 87).

O presságio de Benjamin de que a informação sufocaria a narrativa parece se confirmar mais ainda nos dias atuais. Contudo, nesses dias, nos quais nos deparamos com a

enxurrada de notícias e informações a que as pessoas emprestam atenção – enquanto se ocupam em guardar sua privacidade, ou seu quase anonimato, no cotidiano das grandes cidades –, narradores persistem contando suas histórias. Talvez com menor prestígio, talvez para grupos menores, a voz dos narradores persiste e é por ela que as crianças continuam dando início em seu percurso de conscientização de que o mundo antecede suas próprias existências. Como afirma Bosi (1994, p.73),

a criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória.

No campo das pesquisas em educação, autores como Connelly & Clandinin (1995) defendem o emprego de metodologias para escuta de narrativas orais, com o argumento de que “os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas [...] por isso, o estudo das narrativas são o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo” (p.15).

Ao que nos parece, ainda que o tempo presente esteja marcado por características que lhe imprimiram rótulos como “era informacional”, bem como pelo impositivo da modernidade de que os sujeitos vivam o individualismo, a privacidade, e de que não deixem marcas<sup>21</sup>, autores como Brockmeier e Harre (2003) afirmam o entendimento, do qual partilhamos, de que a narrativa persiste como importante meio de acesso às experiências passadas e que “todas as culturas das quais temos conhecimento são culturas contadoras de estórias” (p. 527).

Mesmo o ensaio “O narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (BENJAMIN, 1994c)<sup>22</sup>, apesar do certo tom melancólico que, muitas vezes, é interpretado

---

<sup>21</sup> Conforme denunciado no poema “Apague as Pegadas” (Brecht 2000, p. 59):

“Separe-se de seus amigos na estação / De manhã vá à cidade com o casaco abotoado / Procure alojamento, e quando seu camarada bater: / Não, oh, não abra a porta / Mas sim / Apague as pegadas! / [...] / O que você disser, não diga duas vezes. / Encontrando o seu pensamento em outra pessoa: negue-o. / [...] / Apague as pegadas! / (Assim, me foi ensinado)”.

<sup>22</sup> Texto aqui já algumas vezes citado e, sem dúvida, uma das obras mais conhecidas e referenciadas por muitos dos que se dedicam ao estudo de narrativas, sobretudo orais, em suas pesquisas.

como apocalíptico (ao menos no que diz respeito à narrativa) não é, entretanto, estritamente o anúncio do fim da narrativa. Como observa Gagnebin (2006), Benjamin, nesse texto, anuncia estar “em vias de extinção” (1994c, p. 197) a narrativa tradicional, sem deixar, entretanto, de esboçar a possibilidade e, mais, a necessidade da emergência de uma outra narração. Gagnebin (2006) se refere a essa nova narração como sendo resultado do esforço de produzir “uma narração nas ruínas da narrativa, uma transmissão entre os cacos de uma tradição em migalhas” (p.53).

A narrativa se inscreve hoje, portanto, num contexto de luta contra o esquecimento, tanto da sua forma de contar, quanto dos conteúdos tematizados nesses textos, ou ainda das memórias dos narradores que se dispõem a partilhar experiências por meio delas.

## **2.2. Dos livros e narradores ou da constituição de um *corpus* documental**

Para a investigação das perguntas motivadoras desta pesquisa, selecionei como objetos de estudo elementos que, embora possam ser organizados em dois grandes grupos que escolhi chamar de “*corpus* documental auxiliar” e “*corpus* documental principal”, compõem um conjunto documental<sup>23</sup> maior, articulado ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

O “*corpus* documental auxiliar” foi selecionado de forma a possibilitar a compreensão dos cenários político, econômico, legal e cultural que compunham os palcos para a cena pedagógica no recorte de tempo-espço que circunscreve o objeto de interesse dessa pesquisa.

Destacam-se, entre esses documentos auxiliares:

- a legislação referente à educação no Brasil nas décadas de 1930, 1940 e 1950;
- documentos impressos, manuscritos e fotográficos disponíveis nas coleções “Anísio Teixeira”, “Gustavo Capanema” e “Getúlio Vargas” do acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV);

---

<sup>23</sup> Listagem com a referência dos documentos que compõem o *corpus* documental desta pesquisa consta de seção especial que antecede as “Referências Bibliográficas”.

- exemplares das décadas de 1940 e 1950 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), disponíveis no acervo do Centro de Informação e Biblioteca em Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cibec/Inep);
- texto do documento conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”;
- letras de algumas canções e marchinhas que foram sucesso nas décadas de 1930, 1940 e 1950;
- exemplares de cartilhas cívicas editadas pelo DIP durante o Estado Novo;
- textos das recomendações emitidas pelas “Conferências Internacionais de Instrução Pública” nas décadas de 1940 e 1950; e
- exemplares, pertencentes ao acervo do Centro de Informação e Biblioteca em Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cibec/Inep), de boletins publicados pelo Inep, na década de 1940, a respeito da “Organização do Ensino Primário e Normal” nos estados.

Como “*corpus* documental principal”, tomei alguns exemplares de livros didáticos que, destinados às séries primárias<sup>24</sup>, circularam nas escolas brasileiras entre 1937 e 1956, bem como narrativas de pessoas que freqüentaram a escola primária nesse período. Como estratégia para a definição desses livros didáticos que se tornariam objeto de estudo, foi realizado um levantamento de edições que, datadas do período de interesse da pesquisa, foram citadas por outros estudos a respeito de edições didáticas. Destaca-se aqui a especial relevância do trabalho de Teixeira e Rocha (2008), da cronologia de edições didáticas levantada pelo Projeto “Memórias da Cartilha” (UFRGS) e do acervo da Biblioteca Nacional, como fontes para esse levantamento. Também tomamos conhecimento de alguns títulos por sugestão realizada em conversas de sondagem inicial que mantivemos com alguns idosos que freqüentaram a escola no recorte temporal que definimos para a análise.

Após esse levantamento, foi possível conhecer grande volume de títulos de livros didáticos editados e em circulação nas escolas de meados do século passado. Entretanto, não

---

<sup>24</sup> Nomenclatura da época. As classes primárias corresponderiam hoje aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

seria possível analisar toda a edição didática das duas décadas sob nosso interesse no âmbito dessa pesquisa, tanto por questões de tempo quanto pela já mencionada dificuldade de acesso a muitas dessas edições.

Assim, entre os títulos que compõem a produção didática do período, foi escolhido um conjunto menor de livros didáticos que se tornariam objeto desta investigação. A escolha foi realizada a partir da definição e aplicação de um critério de seleção dessas edições, que associou frequência e relevância de referências encontradas à obra, informações sobre número de edições e possibilidade de acesso a exemplares desses livros para a análise.

Apesar de serem, tradicionalmente, objeto de grandes tiragens editoriais, sucessivas edições e ampla distribuição, os livros didáticos são objetos de difícil acesso, logo que passado pouco tempo de sua edição. Diferente de outras publicações, os livros didáticos são – talvez pelo próprio caráter, em certa medida, utilitário – pouco ou quase nada preservados após o uso inicial a que foram destinados.

O destino dos livros didáticos, portanto, difere bastante de seus pares – livros de literatura ou de consulta, como dicionários e enciclopédias. É uma edição que já sai do prelo com uso temporalmente definido. É um impresso de validade determinada tanto pela atualidade de seus conteúdos – sempre colocada em xeque pelas novas regras gramaticais ou novas descobertas científicas – ou pela progressão do estudante à próxima série, quando não mais utilizará o mesmo livro. Às vezes, um livro sobrevive ao uso de mais de um estudante e passa de uma mão a outra por alguns anos, mas, para isso, há que se contar com a boa conservação de suas páginas e também com a coincidência da escolha por parte dos professores em diferentes anos escolares. O livro didático recebe, em geral, um tratamento digno de uma produção de menor status<sup>25</sup> e, como afirma Batista, “não são poucos os indicadores do desprestígio social dos livros didáticos [...] livro ‘menor’ dentre os ‘maiores, de ‘autores’ e não de ‘escritores’, objeto de interesse de ‘coleccionadores’ e não de [...]

---

<sup>25</sup> Problematizando essa questão relativa à preservação dos livros didáticos, Fernandes (2004) empreendeu investigação a respeito dos valores simbólicos que pessoas que frequentaram a escola entre as décadas de 1940 e 1970 atribuem aos livros escolares, utilizando fontes orais para coleta de dados.

‘bibliófilos’, manipulados por ‘usuários’ e não por ‘leitores’” (1999, p.530).

Fadados tão precocemente ao anacronismo, os livros didáticos parecem ter se tornado produtos descartáveis e, dessa maneira, depois de utilizados, não encontraram abrigo, na maioria dos casos, nem mesmo nas estantes dos acervos bibliotecários. Galvão e Batista (2003), a partir de suas experiências de pesquisas sobre manuais escolares que circularam em Minas Gerais e Pernambuco, denunciam que

a ausência de acervos específicos de manuais escolares, o que gera, para os pesquisadores, um sobre-esforço na localização dos livros em acervos não especializados, onde não estão, via de regra, catalogados, além de gerar várias limitações à pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao restabelecimento do circuito da produção de livros: mesmo nos exemplares localizados, faltam referências quanto ao número e à data das edições, a tiragens, além daqueles que estão parcialmente danificados, sem capa, sem folha de rosto, etc. (p.172)

Assim, a partir do levantamento de títulos editados no período, iniciei um processo de busca de exemplares por sebos de várias regiões do país<sup>26</sup> que resultou na localização e aquisição das 40 edições didáticas que se tornaram objeto desta pesquisa:

<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
Cartilha (05)	Lalau, Lili e o Lobo ...	Rafael Grisi	1955
	Meu novo amigo	Rita Amil de Rialva	1945
	Nossa Cartilha	Helena Ribeiro São João	1954
	Cartilha Rápida	Julia Macedo Pantoja	1938
	Nova Cartilha Analítico Sintética	Mariano de Oliveira	1948
Livro de Leitura (19)	Quarto Livro de Leitura	Mario da Veiga Cabral	1940
	Coração Infantil 2º livro	Vicente Peixoto	1955
	Coração Infantil 4º grau	Vicente Peixoto	1948
	O pequeno Escolar 3º grau	Máximo de Moura Santos	1946
	Alegria de Ler (para o curso de admissão)	Julio Cesar de Melo e Souza	1952
	Vamos ler? 1º livro de	Renato Sêneca	1941

<sup>26</sup> Para tanto, foi bastante utilizado o site “Estante virtual”, que mantém catálogo atualizado, e disponível para consulta on-line, dos acervos de 1.670 sebos e livreiros, localizados em 309 cidades de diversas regiões do Brasil.

	leitura	Fleury	
	Sejamos bons brasileiros 4º ano	João Miguel Amaral	1943
	Criança Brasileira 3º livro	Theobaldo Miranda Santos	1955
	Leitura Amena 3ª série primária	João Barbosa de Moraes	1939
	Uma História e depois... outras... 3º grau	Rafael Grisi	1945
	Terceiro Livro de Leitura	Frei Bruno Heuser	1949
	Quarto Livro de Leitura	Frei Bruno Heuser	1950
	Seleta Escolar 1º livro	Máximo de Moura Santos	1953
	Quarto Livro de Leitura (curso superior das escolas primárias)	Felisberto de Carvalho	1940
	O Tesouro da Criança 4º grau	Antônio D'Ávila	1955
	De Março a Dezembro 4ª série	Rita Amil de Rialva	1952
	Minhas Lições 1ª série	Rita Amil de Rialva	1955
	Meninice 3º grau	Luiz Gonzaga Fleury	1938
	Infância – segundo livro	Henrique Ricchetti	1936
Disciplinas (12)	Meu caderno de Ciências Sociais 4ª e 5ª séries do Primário e Curso de Admissão	Orlando Mendes de Moraes	1941
	Geografia Moderna 2ª parte para os cursos primários	Hans Shmitt	1945
	Pequena História do Brasil (para o curso primário)	Haddock Lobo	1950
	Aritmética Primária (curso primário e de admissão)	Maria Paula	1949
	Noções de Cosmografia e Geografia 4º ano	Artur de Campos Gonçalves	1939
	Cálculo Escolar (cursos primários e médios)	Renato Sêneca Fleury	1945
	Lilí e Paulinho estudam Ciências Naturais 4º ano	Elsa de Moura	1956
	Aritmética e Geometria (Programa Escolar) 4º ano	Plínio Paulo Braga	1951
	História do Brasil 3º ano (Programa Escolar)	Máximo de Moura Santos	1950
	Minha Pátria – Ensino da	J. Pinto e Silva	1937

	História do Brasil no Segundo Anno preliminar		
	Geografia (Programa Escolar) 3º ano	Máximo de Moura Santos	1950
	Histórias da Terra Mineira	Carlos Góis	1947
Exercícios (04)	Composições Escolares 1º ano	Antônio Pedro Wolff	1939
	Composições Escolares 2º ano	Antônio Pedro Wolff	1950
	Composições Escolares 3º ano	Antônio Pedro Wolff	1940
	Composições Escolares 4º ano	Antônio Pedro Wolff	1947

Contudo, conforme antes anunciado, o livro didático, em sua dimensão material, constituirá apenas parte do objeto de investigação desta pesquisa. Sublinha-se aqui, outra vez, o interesse em compreender o livro como parte integrante da cultura material escolar, bem como a necessidade de combinação de estratégias que, num estudo como este, possam somar-se à análise do material em si. Aliás, se lembrarmos Júlio Cortázar, teremos sempre posto em dúvida esse *em si* materialmente definido – nas palavras do poeta, “ser como é, o que isto significa?”.

O livro didático que figura na memória do estudante, certamente, não se apresenta isolado em sua existência física. O livro, tanto quanto qualquer outro objeto do qual nos recordamos ou talvez até mais (pelo contato quase luxurioso que leitores mantêm com as páginas lidas), aparece em nossas lembranças quase sempre contextualizado, conectado a outras recordações, que denunciam não apenas o conteúdo impresso das edições, mas as leituras que delas fizemos ou as recomendações que, eventualmente, recebemos a seu respeito. Além disso, muitos autores, como Lajolo e Zilberman (1999), apontam o caráter formador que o livro didático pode assumir, sobremaneira para aqueles leitores que têm esse impresso como seu primeiro desafio de leitura ou ainda como primeiro livro que têm de seu.

Certamente a investigação de materiais em uso nas escolas pode, em grande medida, valer-se de depoimentos, avaliações e relatos dos sujeitos envolvidos na prática educativa como subsídios importantes para a compreensão desses materiais, independentemente do



recorte temporal escolhido para investigação. Entretanto, esses documentos assumem especial importância para os estudos que se dedicam a experiências do passado, dada a impossibilidade, nesses casos, de utilização de outras estratégias, como a observação *in loco*, para a sondagem do objeto de interesse em sua dimensão cultural, definida pelas práticas nas quais está ou esteve inserido.

Todavia, o acesso a esses documentos, oriundos da memória e expressos pela oralidade, nem sempre é possível, dado desencontro temporal entre pesquisador e narradores. Dessa forma, diante da já mencionada escassez de estudos sobre tecnologias educacionais e mídias pedagógicas em perspectiva histórica, esta pesquisa volta seu interesse não apenas para o passado, mas para as narrativas orais – documentos de experiências educativas passadas que ainda se encontram presentes e acessíveis na memória de nossos contemporâneos mais idosos.

Assim, embora as culturas ocidentais tenham, por muitos séculos, menosprezado o que não é escrito, conferindo validade científica ou documental (quase tão ingenuamente como os personagens do filme “Os Narradores de Javé”<sup>27</sup>) apenas ao que está registrado em páginas impressas<sup>28</sup>, narrativas de memória foram tomadas, nesta pesquisa, como documentos aos quais nos dedicamos a investigar.

Ademais, para o interesse deste estudo, a escuta ao que têm a narrar os que lidaram com os livros didáticos e a investigação de suas memórias sobre seus tempos de escola pareceram ser excelentes estratégias para a compreensão de como se compunha o universo de práticas dentro do qual essa mídia educativa circulava. E, mais ainda, a respeito de como um recurso material figura nas memórias de ex-estudantes e que papel parecem ter desempenhado na experiência de aprendizagem de que os narradores se recordam. Assim, parte importante do *corpus* documental desta pesquisa constituiu-se por matéria proveniente das memórias narradas por 18 pessoas que viveram seus primeiros anos de escolarização entre 1937 e 1956

---

<sup>27</sup> Eliane Caffé (2003).

<sup>28</sup> Recorde-se aqui que é bastante conhecida e empregada no Brasil a expressão popular que faz referência ao “preto no branco” – tinta sobre papel – como referência de validade ou confiabilidade de alguma declaração pronunciada ou compromisso assumido.

e hoje freqüentam reuniões semanais de lazer, realizadas no Centro de Convivência do Idoso da cidade do Cruzeiro, no Distrito Federal.

A escolha desse grupo foi motivada pela nossa compreensão de que, como afirma Bakhtin (1976), todo diálogo se alimenta consideravelmente do contexto em



**Figura 3** - Centro de Convivência do Idoso (CCI), Cruzeiro/DF. Março de 2009.

que são enunciadas as falas. Nesse contexto de pronunciamento ou narração, inclui-se o cenário em que os sujeitos comunicantes se encontram para o diálogo. Vizinho muito próximo a uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, o Centro de Convivência do Idoso (CCI) mostrou-se como um ambiente muito apropriado para composição de, para usar a expressão de Bakhtin (1976), um “contexto extraverbal” formidável à narração desses idosos sobre suas memórias dos tempos de escola.

A proximidade com a escola oferece aos freqüentadores do Centro de Convivência não apenas a vista, pelas janelas, das crianças uniformizadas, carregadas de mochilas onde acomodam, muitas vezes às pressas e em plena calçada, seus cadernos e livros na saída da escola, como também a audição dos sons infantis que, saídos do pátio do colégio, irrompem as paredes do Centro durante o intervalo das aulas.

Esses exemplares vivos e presentes da infância, assim tão próximos, circunscrevem o Centro de Convivência do Idoso num espaço que, à semelhança da *madeleine* de Proust, pode, oportunamente, auxiliar nosso esforço de escavação da memória dos tempos escolares, evocando à consciência dos idosos, através dos sentidos, lembranças de suas experiências escolares.

Embora a metodologia escolhida para acesso a essas memórias tenha sido a

entrevista<sup>29</sup> semi-estruturada, mais que entrevistados, esses idosos foram narradores de suas memórias a respeito de suas experiências escolares, provocados pelas temáticas que sugerimos como mote para suas narrativas, às quais voltamos nossa atenção, sempre guiada pelo interesse geral dessa pesquisa.

Fundado em 1990, o Centro de Convivência do Idoso reúne o mais antigo grupo de idosos organizado no Distrito Federal, cuja instituição data de muito antes do lançamento da pedra fundamental, em fevereiro de 1990, do prédio que ocupa atualmente. Estima-se que o grupo tenha 25 anos de existência, embora a composição atual não conserve mais nenhum de seus fundadores.

Com instalações modestas, mas espaço amplo, o CCI reúne moradores da cidade do Cruzeiro, Plano Piloto e Lago Norte, todos aposentados e dispostos a participar das atividades realizadas no Centro, durante encontros coletivos que acontecem às segundas e quintas-feiras e reúnem, em média, entre vinte e trinta idosos. Entre essas atividades, os idosos participam de: partidas de baralho, dominó e outros jogos de mesa; bingos e rifas; festas comemorativas de aniversários e feriados como carnaval, páscoa, dia das mães, dia dos pais, natal e outros; aulas de dança; aulas de canto coral; e atividades físicas como a capoterapia<sup>30</sup>.

A maior parte dos integrantes do CCI chegou à Brasília no período de construção ou logo depois da inauguração da nova capital. Assim, o grupo de entrevistados inclui dezesseis narradores<sup>31</sup> que vivenciaram suas experiências escolares em diferentes regiões do Brasil (Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste) entre 1937 e 1956. Mais informações sobre cada narrador serão apresentadas no capítulo “Entre páginas impressas e narradas” e no Anexo IV.

No planejamento do contato com os entrevistados, levei em consideração uma das

---

<sup>29</sup> Entrevista é aqui entendida, num sentido lato, como um encontro ou, nos dizeres de Szymanski (2004), “uma situação de interação humana”, em que entrevistador e entrevistado mantêm um diálogo proposto pelo primeiro com o objetivo de ouvir o segundo a respeito de determinada temática.

<sup>30</sup> Atividade lúdica, criada pelo Mestre de capoeira Gilvan, que utiliza elementos típicos das rodas de capoeira para o desenvolvimento de atividades físicas com grupos de diferentes faixas etárias. Iniciado em Brasília, o trabalho de Mestre Gilvan e seus discípulos espalhou-se pelo Brasil e representa, hoje, um dos grandes movimentos de incentivo à prática de atividades físicas esportivas e recreativas no país.

<sup>31</sup> Aproximadamente dois terços do grupo são compostos por mulheres. Esse perfil majoritariamente feminino expressou-se também no número superior de entrevistas realizadas com mulheres. Os homens entrevistados representam apenas, aproximadamente, um terço do grupo de narradores.

“sugestões para um jovem pesquisador” listadas por Ecléa Bosi (2003): “A entrevista ideal é aquela que permite a formação de laços de amizade; tenhamos sempre na lembrança que a relação não deveria ser efêmera” (p. 60). Assim, minha aproximação com o grupo se deu de forma gradual e os contatos se estenderam por um longo período que antecedeu a realização das entrevistas. Desde o encontro inicial, em março de 2009, quando me apresentei e falei, em linhas gerais, sobre a pesquisa que estava desenvolvendo e para qual esperava contar com a contribuição daquele grupo, integrei-me à rotina de atividades realizadas no CCI, dando apoio e participando das reuniões semanais.

Esse processo de integração ao grupo e aproximação com os narradores estendeu-se de março a outubro de 2009, quando comecei a realizar as primeiras entrevistas. Avalio hoje que esses seis meses iniciais foram fundamentais para a realização de entrevistas nos moldes como desejávamos, buscando não exatamente a coleta de respostas a um questionário ou roteiro de perguntas pré-elaborado, mas a escuta atenciosa às narrativas que os entrevistados se dispusessem a contar.

Essa dinâmica mais aberta de diálogo, relacionada à expectativa de ouvir, mais do que respostas, narrativas de memória, parece só ter se tornado possível graças à aproximação resultante dos contatos semanais que precederam a realização das entrevistas. Hoje, diante das narrativas ouvidas, compartilho do mesmo sentimento declarado por Oscar Lewis (apud BOSI, 2003) de que "foi essencialmente um sentimento de amizade que os levou a me contarem sua vida" (p.60).

Além de uma ambiência de amizade que possibilitou uma narração mais aberta, muitas vezes permeada por sorrisos, lágrimas e demonstrações de emoção, esse longo período de convivência possibilitou a realização de pré-entrevistas ou conversas mais informais sobre a experiência desses narradores nos tempos da escola primária, o que me ajudou a pensar gatilhos ou pontos geradores formidáveis para a escavação de memórias a respeito das temáticas de interesse dessa pesquisa.

A experiência de campo, da primeira aproximação à realização das entrevistas, traduziu-se em anotações no “caderno de campo” ou “diário de bordo”, como chamam alguns

autores que escolhem para a pesquisa a metáfora da viagem. Essas anotações misturaram primeiras impressões, relatos de conversas informais, fotos e notas a respeito de expressões extra-verbais que acompanharam a fala dos entrevistados durante trechos importantes de suas narrativas. Tudo isso converteu-se em material de apoio de grande valia, em princípio, para a adaptação do roteiro inicialmente pensado para a realização das entrevistas e, posteriormente, para a composição de um tecido interpretativo que também recebeu fios provenientes dessa memória do percurso de pesquisa.

### **2.3. Das estratégias de leitura e escuta**

Quando se fala em estudo sobre livro didático é bastante comum pensar em análise avaliativa, a partir de categorias. Assim, a definição de categorias para análise de livros didáticos tem sido objeto de vários trabalhos, muitos deles desenvolvidos ou editados pelo Ministério da Educação. O Guia de Avaliação do Livro Didático, elaborado e distribuído aos professores anualmente desde 1997, constitui-se hoje em importante referência no que diz respeito a critérios de análise avaliativa dos livros didáticos em circulação.

Entretanto, o Guia e outros trabalhos recentes que adotaram critérios semelhantes para análise de livros didáticos não se apresentam como fontes de referência mais adequadas ao estudo a que nos propusemos realizar. A inadequação dá-se, além do eventual anacronismo de algumas categorias definidas à luz de valores e parâmetros atuais, pelo caráter eminentemente avaliativo dos critérios adotados por esses trabalhos, que não se aplicariam ao interesse exploratório desta pesquisa.

Esse estudo exigiu uma estratégia de pesquisa capaz de oferecer ferramentas adequadas a uma abordagem de seu objeto de interesse que permitisse escutar-lhe a complexidade não apenas das partes que o compõem (características de conteúdo e forma dos livros e narrativas de memórias sobre seus usos), mas do todo relacional que o constitui, a partir dos múltiplos aspectos (materiais, simbólicos, afetivos, políticos e outros) que nele se articulam. O desafio, portanto, foi o de montar uma abordagem compreensiva que considerasse a complexidade e a

multiplicidade das perguntas lançadas, de forma a possibilitar uma análise sempre relacional da temática investigada e de suas ramificações.

Com esse propósito, optamos por seguir a orientação de Zaccur (2003) e adotar uma noção de metodologias “abertas a iterâncias, interações e errâncias”, de modo que as estratégias definidas serviram de pontapé inicial e plano básico para a realização da pesquisa que, em seu decurso, foi oferecendo novos caminhos possíveis e trilhas auxiliares aos quais também nos lançamos sem, contudo, perder de vista o sentido geral do plano estabelecido.

Assim, a leitura dos exemplares de edições didáticas que compõem parte do *corpus* documental dessa pesquisa foi precedida pela definição não de categorias de análise, mas de núcleos de interesse, inspirados na classificação proposta por Choppin (2004)<sup>32</sup> para as funções que tem assumido o livro didático no universo escolar, que, no decurso da pesquisa sofreram adaptações e rearranjos.

À guisa de uma classificação possível e suficientemente abrangente para as funções atribuídas aos livros didáticos nas escolas, Choppin (2004) propõe a distinção de quatro funções – “referencial”, “instrumental”, “ideológica ou cultural” e “documental” – para essas edições, sem, contudo, propor que todas elas se manifestem, necessariamente, em conjunto ou com a mesma força nos variados cenários nos quais o livro didático se acha inserido.

A “função referencial” (o autor também admite chamá-la de curricular ou programática) (Choppin 2004) diz respeito ao livro didático tomado como “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (p.553).

A “função instrumental” se refere ao que o livro pode oferecer em termos de estratégias de aprendizagem, já que cada livro propõe “exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.” (Choppin, 2004, p. 553).

Já a “função ideológica e cultural”, no entender de Choppin (2004) é a mais antiga das funções do livro didático e ganhou força a partir do século XIX, com os processos de constituição dos Estados Nacionais e desenvolvimento dos principais sistemas educativos do Ocidente. Esses processos, que correram juntos, colocaram o livro didático na posição de “instrumento privilegiado de construção de identidade” (p. 553), afirmando-se como um dos

vetores essenciais da língua, da classe e dos valores das classes dirigentes [...] nesse sentido, [o livro didático] assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz. (p. 553).

A quarta função distinta por Choppin (2004) é a “função documental”, que o autor admite ser muito recente e menos observada que as demais, segundo a qual o livro didático “pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (p.553).

A escolha por definir núcleos de interesse para a leitura dos livros didáticos a partir das funções atribuídas a essa mídia impressa é, antes de tudo, uma estratégia filiada ao interesse já explicitado de investigar o livro didático em sua dimensão material sempre articulada ao domínio de seus usos. Assim, a leitura dos exemplares de livros didáticos que compõem o *corpus* documental deste estudo seguiu caminhos exploratórios orientados a partir de núcleos de interesse e respectivos elementos satélites, que, inspirados nas funções distintas por Choppin (2004), foram definidos como primeiras orientações para um percurso compreensivo pela cartografia de usos a que esses impressos se destinavam. Ademais, esse conjunto de núcleos de interesse e seus elementos satélites serviu-me como marco orientador inicial para a definição de temáticas a serem levantadas durante as entrevistas realizadas com os narradores.

---

<sup>32</sup> Essa classificação tem sido amplamente aceita e empregada por estudiosos do livro didático no Brasil.



Como se pode observar, em torno de cada um dos quatro núcleos de interesse articulados entre si, gravitam elementos satélites que constituíram um bom conjunto inicial de pistas para o percurso exploratório pelo conteúdo e forma dos livros didáticos que compõem o *corpus* documental desta pesquisa, bem como para a elaboração de questões motivadoras para a realização das entrevistas.

Apresentados os núcleos de interesse e seus respectivos elementos satélites, cabe destacar que a análise desses materiais, sob a perspectiva a que se propõe esta pesquisa – de compreender o livro didático a partir de sua materialidade e dos registros mnemônicos de seus usos – dependeu muito também das contribuições oriundas das memórias narradas pelos entrevistados, conforme a abordagem de investigação dessas memórias apresentada a seguir.

A compreensão, já várias vezes explicitada neste trabalho, de que as características estritamente materiais dos livros didáticos podem nos revelar algumas de suas potencialidades ou prescrições de aplicação, mas não constituem indício suficiente para uma investigação, como a que se pretende realizar nesta pesquisa, a respeito das edições didáticas em seus usos,



guiou nosso interesse para a investigação de memórias acerca do uso do livro didático.

Tomados como objeto de análise não apenas em seu conteúdo e forma, mas também em sua existência imaterial nas memórias daqueles que com ele se dedicaram ao aprendizado das primeiras letras, os livros didáticos foram objeto de consulta aos entrevistados com a expectativa de que suas narrativas pudessem dar acesso a memórias relacionadas ao uso dessas edições didáticas em seus primeiros anos de escola.

Interessou, portanto, compreender as edições didáticas em seus usos, tal como figuram nos registros mnemônicos dos entrevistados – outrora estudantes e hoje narradores de suas memórias escolares. As narrativas tecidas pelos entrevistados a partir de suas memórias foram, assim, elementos importantes para a investigação dos livros didáticos que circulavam nas escolas de meados do século passado quanto ao que, parodiando Certeau (1994)<sup>33</sup>, poderíamos chamar de *materialidade praticada*.

Por outro lado, as falas dos entrevistados não foram aqui entendidas como uma via possível para o resgate do passado tal como foi vivido ou, mais especificamente, das práticas desenvolvidas nas salas de aula de meados do século passado a partir do uso dos livros didáticos em circulação nas escolas à época, mas como produtos de experiências com o passado, conforme o entendimento de Walter Benjamin anteriormente citado. As entrevistas resultaram, portanto, na construção de narrativas a partir não apenas do passado vivenciado, mas também do presente, de onde esses idosos hoje olham para os livros que os acompanharam, quando ainda muito jovens, em seus primeiros anos na escola. Assim, mais que à busca de informações, minha atenção se voltou para essas narrativas no que elas têm a oferecer como experiências com o passado.

Após o já mencionado período dedicado à integração ao grupo, em encontro coletivo realizado em setembro de 2009, ao final de uma das reuniões semanais que o Centro de Convivência do Idoso costuma promover, apresentei ao grupo os objetivos desta pesquisa, a

---

<sup>33</sup> Michel de Certeau afirma que: “o espaço é um lugar praticado. Assim, a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito” (1994, p. 202) (grifos do autor).

gênese de seu interesse motivador, bem como os percursos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste estudo, com especial atenção dedicada ao detalhamento de como estava planejada a realização das entrevistas que seriam agendadas com aqueles que se interessassem em contribuir com a pesquisa.

Por sugestão da banca de avaliação do projeto de pesquisa, procurei realizar as entrevistas em pequenos grupos, organizados de acordo com a indicação dos próprios entrevistados e com as afinidades que pude perceber entre os membros do CCI no período em que estive participando das atividades habituais do Centro. Entretanto, alguns dos entrevistados preferiram agendar encontros individuais para a realização das entrevistas, o que foi respeitado.

Todas as entrevistas foram realizadas no Centro de Convivência e gravadas em áudio com auxílio de gravador digital. Em anexo, segue um cd com o áudio de todas as entrevistas realizadas. Após a entrevista, cada narrador recebeu um cd com a gravação realizada. Os narradores autorizaram o uso das gravações realizadas, conforme termo em anexo (Anexo I).

Conforme já mencionado anteriormente, para o auxílio à escavação das memórias dos narradores, foram retomados os núcleos de interesse já apresentados, agora como pontos de interesse que orientaram as entrevistas realizadas. Mantiveram-se, portanto, distintas, porém articuladas, as estratégias de exploração dos exemplares escolhidos e de investigação das memórias dos entrevistados, com o objetivo de que uma pudesse iluminar a outra.

Assim, após a realização de perguntas com o propósito de identificação do narrador (Anexo II), as entrevistas seguiram orientadas pelo roteiro semi-estruturado (Anexo III), que, em linhas gerais, foi elaborado com vistas a investigar:

- como os entrevistados se recordam dos usos que faziam eles próprios dos livros didáticos como seus instrumentos de aprendizagem, procurando conhecer que relações eles estabeleciam com esses materiais impressos;
- de que maneira a introdução de temáticas novas a serem abordadas em aula figura na memória dos entrevistados, buscando, a partir disso, compreender como esses temas eram eleitos e o papel do livro didático na orientação dessa escolha;

- o quê e como se recordam os entrevistados a respeito da presença de discursos, de conteúdo moral, religioso e patriótico nas escolas, procurando compreender que marcas esses discursos de cunho ideológico deixaram nas memórias desses narradores;
- que tipo de documentos culturais exteriores ao campo didático ou referências literárias figuram nas memórias dos entrevistados como parte integrante dos livros didáticos aos quais tiveram acesso, buscando compreender como esses textos não-didáticos eram apropriados pelos estudantes, conforme nossos narradores hoje se recordam.

A partir da definição desses eixos de interesse, o roteiro de entrevistas (Anexo III) foi elaborado para servir de guia temático para as nossas conversas com os entrevistados sem apresentar, no entanto, exclusivamente pontos ligados diretamente aos eixos de interesse anunciados. Isso porque assumimos o pressuposto benjaminiano de que – diferentemente da receita iluminista de traçar, com a intencionalidade e o método, um caminho em linha reta até o objetivo – o procedimento de escavar o solo das memórias em busca do esquecido deve ser “desviar-se” (BENJAMIN, 1984, p. 50).

O roteiro, assim entendido, foi utilizado para orientar a colocação de temas estimulantes da narrativa, constituindo apoio ao trabalho de escavação da memória. Foi percorrido, portanto, subordinadamente à dinâmica que cada entrevista, na interação entre entrevistado e pesquisadora, deu a cada narrativa. Assim, foram respeitadas a seqüência e a articulação de temáticas que as próprias narrativas tecidas pelos entrevistados produziram. Algumas temáticas surgiram durante a entrevista como questões já problematizadas pelo próprio entrevistado e tornaram-se, espontaneamente, objetos de suas narrações. Outras temáticas, contudo, exigiram minha intervenção, por meio de pergunta ou problematização sugerida ao narrador. As perguntas formuladas no roteiro, portanto, constituíram apenas um guia inicial e foram ampliadas e/ou reformuladas de acordo com os caminhos tomados pelas conversas com os narradores.

Tomando em conta a advertência de Gagnebin (2004) a respeito das desvantagens de um planejamento muito rígido, optei por manter, durante as entrevistas, minha atenção dedicada ao que os narradores tinham a contar, fugindo à intencionalidade obstinada em ouvir

aquilo que me interessava. A intensidade da atenção opõe-se ao que Gagnebin chama de obstinação da intenção. E, se bem analisarmos, a segunda, em certo sentido, impõe limitações à primeira. A intenção se circunscreve à subjetividade daquele que intenciona, pois a forma e o conteúdo da intenção encontram-se sobremaneira orientados pela dinâmica psíquica do sujeito e tende a voltar sua atenção muito diretamente ao que lhe interessa a priori. Por outro lado, a atenção configura-se, antes de tudo, como uma disposição do sujeito em manter-se vigilante ao que se passa exteriormente a ele. O objetivo último, no caso do sujeito atento, pode até mesmo nem estar rigorosamente delimitado antes que lhe seja dado conhecê-lo. A intencionalidade excessivamente obstinada pode funcionar como uma lente de aumento ou viseira que nos conduz a encontrar, naquilo que ouvimos ou observamos, apenas o que julgamos interessante previamente. Por outro lado, estar atento é manter-se alerta e muito mais receptivo ao que a infinidade de acontecimentos, objetos, falas e silêncios dos outros, imagens e sons externos têm a nos mostrar de interessante.

O maior esforço durante as entrevistas, assim como durante a leitura dos livros didáticos, foi, portanto, o de manter, mais que os olhos voltados sobre o roteiro pré-definido ou para os núcleos de interesse estabelecidos, os olhos e ouvidos atentos ao que os narradores tinham a contar e ao que os livros tinham a revelar, sem perder, contudo, a orientação para a investigação das perguntas propostas neste estudo.

Assim, à semelhança da menina Alice que, na seqüência das falas em epígrafe a este capítulo, declara ao Gato “– Não me importa *muito* onde” (CARROL, 1980, p. 82 – grifo meu), não sigo adiante obstinada a provar hipóteses ou direcionar o texto para a comprovação de premissas. As estratégias apresentadas neste capítulo conjugam a exploração dos documentos impressos e orais que compõem o *corpus* documental desta pesquisa, e a partir delas, pretende-se construir uma análise em tessitura, buscando sempre articular elementos oriundos de uma ou outra vertente de exploração de registros, para compor um tecido compreensivo, cujos motivos se desenhem em referência às perguntas enunciadas anteriormente como pontos de partida desta pesquisa.

### **III- CENÁRIOS DE PRODUÇÃO E LEITURA DAS EDIÇÕES DIDÁTICAS**

*“O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo.”*

*(BAKHTIN, 2003, p.401)*

### 3.1 A organização do Estado no período

As páginas que constituem o objeto de interesse deste trabalho datam de um período que se inicia com o Estado Novo e segue até a assunção de Juscelino Kubitschek para a Presidência da República. Nesse período, viveu-se no Brasil um tempo enredado em uma atmosfera de modernização que abrigou, entre outras manifestações desse anseio pelo “novo”, a própria idéia da formação de um *novo Estado*, esforços para industrialização da economia, surgimento ou expansão de novas tecnologias de comunicação, bem como discursos e iniciativas ligados ao ideário da *Escola Nova*.

Em meio ao conturbado período de campanha para as eleições que, conforme



Figura 4 - Caricatura de J. Carlos sobre a campanha sucessória, 1937 (LIMA, 1963)

determinava a Constituição de 1934, deveriam ser realizadas em 1938, vários nomes foram muito antecipadamente aventados como possíveis candidatos à sucessão de Vargas. Entretanto, corria, paralelamente a essas candidaturas precoces, uma espécie de campanha de Vargas para o esmorecimento dos ânimos em relação ao pleito eleitoral que se aproximava, o que suscitou desconfianças acerca de sua disposição em retirar do peito a faixa presidencial.

Assim, oito meses antes do golpe que marcaria o início do Estado Novo, Nássara e Cristóvão de Alencar fazem sucesso no Carnaval de 1937 com a marchinha “A menina Presidência”, que, parodiando em sua primeira estrofe a clássica canção popular “Teresinha de Jesus”, ironiza:

A menina Presidência  
Vai rifar seu coração  
E já tem três pretendentes,  
Todos três chapéu na mão.  
E quem será?

O homem quem será?  
Será seu Manduca?

Ou será seu Vavá?  
Entre esses dois  
Meu coração balança,  
Porque  
Na hora H quem vai ficar  
É "seu" Gegê.  
Agora todo mundo dá palpite,  
Mas eu sei que no fim ninguém se

explica.  
É ligar, deixar como está,

Pra depois então se ver como é que  
fica.

A essa altura, mesmo tendo sido cogitados muitos nomes para concorrer às eleições presidenciais, o pleito parecia desenhar-se com a polarização de apenas duas candidaturas: pela oposição, o paulista Armando Salles, que na marchinha é nominado "seu" Manduca; e, pelo governo, o gaúcho Oswaldo Aranha, tratado por "seu" Vavá na estrofe da canção carnavalesca.

Manobras políticas de Vargas, entretanto, tiraram Oswaldo Aranha do páreo, de modo que o candidato da situação seguiu sendo o paraibano José Américo de Almeida, cuja candidatura representava menos chances de vitória. Vargas, efetivamente, não apoiou nenhum candidato às eleições previstas para 1938, pois “ele e a cúpula militar tinham outros planos” (FAUSTO, 2006, p.79). Em verdade, a própria Constituição outorgada em 1937 (marco instituidor do Estado Novo) foi, segundo Boris Fausto (idem), redigida por Francisco Campos antes mesmo que fosse lançada a candidatura de José Américo.

Não é mais possível pensar. Estamos  
 em franca articulação por uma parte de Estado,  
 outorgando uma nova constituição e dando  
 sendo o legislativo. Recebi e dep. João  
 Neves, o chefe do partido, Fazenda, Exterior  
 e Guerra, o senador Elcides Lourenço por  
 fim e Sr. Francisco Campos que trou-  
 xe os pontos e projeto da nova consti-

tuções e a proclamação a ser feita,  
 redigida por ele, de acordo com o es-  
 boço que fiz e as notas que eu forneci.  
 Provavelmente será na próxima quinta  
 feira.

Figura 5 - Trechos do diário manuscrito de Getúlio Vargas, 07/11/1937.  
 (Arquivo CPDOC) [imagem disponível em  
<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas>]

Contemporâneo de outros regimes ditatoriais, como os de Hitler, Mussolini, Franco e Salazar, o Estado Novo se apresentou como alternativa à liberal democracia, num momento

em que o liberalismo enfrentava séria crise.

De todos os fatos da Era da Catástrofe, os sobreviventes do século XIX ficaram talvez mais chocados com o colapso dos valores e instituições da civilização liberal cujo progresso seu século tivera como certo, pelo menos nas partes “avançadas” e “em avanço” do mundo. Esses valores eram a desconfiança da ditadura e do governo absoluto; o compromisso com um governo constitucional com os subgovernos e assembleias representativas livremente eleitos, que garantissem o domínio da lei; e um conjunto aceito de direitos e liberdades dos cidadãos, incluindo a liberdade de expressão, publicação e reunião. (HOBSBAWM, 1995, p. 113).

Com o liberalismo sob suspeita, a Constituição de 1937<sup>34</sup> deu um passo de continuidade à estratégia nascida, ainda no Governo Provisório, de “estruturação de um Estado nacionalista e intervencionista” (FERREIRA, 2006). E, a despeito de ter seu início marcado, conforme prenunciava a marchinha de Nássara e Alencar, pela frustração da expectativa de mudança de governo “porque na hora H quem vai ficar é "seu" Gegê”, o regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas<sup>35</sup> entre 1937 e 1945 tomou para si a chancela do “novo” e seguiu tendo a idéia de renovação como mote. Assim, o discurso “À Nação”, proferido em 10 de novembro de 1937, comunicava o fechamento do Congresso Nacional e a promulgação da Constituição de 1937 sem deixar de evocar a necessidade da reforma como sustentáculo para aquilo que anunciava:

Quando os meios de governo não correspondem mais às condições de existência de um povo, não há outra solução senão mudá-los, estabelecendo outros moldes de ação.

[...]

Se queremos reformar, façamos, desde logo, a reforma política.

[...]

Era necessário e urgente optar pela continuação desse estado de coisas ou pela continuação do Brasil. (VARGAS apud BOMFIM, 2004, p. 218-20)

O ideário da renovação manteve-se vivo e bastante presente nos pronunciamentos de Vargas durante todo o período do Estado Novo e além. O discurso em comemoração ao dia do trabalhador em 1951, primeiro ano do último período de Getúlio Vargas na Presidência, ressalta outra vez sua pretensa missão renovadora, ao declarar: “O povo me acompanha na esperança de que o meu governo possa edificar uma nova era [...]” (apud

<sup>34</sup> Inspirada na Constituição autoritária da Polônia, a Constituição de 1937 ficou conhecida como “Polaca” e nela se liam referências bastante claras a elementos oriundos do fascismo italiano.

<sup>35</sup> Que recebeu a alcunha de “Gegê” no universo da composição popular, graças aos versos de marchinhas de carnaval anteriores, como “Gegê – Seu Getúlio”, composta por Lamartine Babo em 1931.



MENDES JR. & MARANHÃO, 1981, p. 248).

Mais que um elemento retórico recorrente nos discursos presidenciais, a idéia de renovação foi a tônica da administração Vargas. E o sentido de renovação esteve sempre associado ao progresso alcançado pela ordem, bem em consonância com o lema expresso na bandeira nacional – símbolo ostensivamente utilizado pela propaganda varguista.

Elemento visual estratégico da propaganda nacionalista empreendida pelo Estado Novo, a bandeira nacional, ademais, foi símbolo da suplantação do federalismo. A bandeira nacional foi ostentada como verdadeiro estandarte para os esforços de uma política centralizadora que buscava sobrepor à autonomia dos estados uma concentração do poder com base na noção de nacionalidade.

O artigo 2º da Constituição de 1937 determinava que “A bandeira, o hino, o escudo e as armas nacionais são de uso obrigatório em todo o País. Não haverá outras bandeiras, hinos, escudos e armas” (BRASIL, 1937). Assim, dias após outorgado o texto constitucional, Getúlio Vargas realizou, durante cerimônia cívica na praia do Russel, no Rio de Janeiro, um ato simbólico de incineração das bandeiras dos estados. Seguiu-se à queima das bandeiras estaduais, o hasteamento da bandeira nacional em 22 mastros que correspondiam ao número de estados brasileiros àquela época.

As palavras que compõem a divisa estampada no centro da bandeira nacional são evocadas muito freqüentemente de maneira a reforçar a instauração de uma nova ordem como condição necessária para o progresso do país, por exemplo, no Discurso proferido por Getúlio Vargas, por ocasião das comemorações do Dia do Trabalho, em 1939:

Comparai, olhai esse passado bem próximo, e regozijai-vos de desempenhar, conscientes das vossas responsabilidades, o relevante papel da força construtora da nacionalidade, dentro do espírito de *ordem, que é a garantia do vosso futuro e do engrandecimento do Brasil.* (VARGAS, 2004, p. 120) (grifo meu).

Sob seu governo, o Brasil passou por um processo de reestruturação administrativa e centralização, “ancorado na constituição de um aparato burocrático que prestou contribuição própria ao sistema então vigente de poder” (MICELI, 1979, p. 133), com a criação de novos Ministérios, Institutos e Departamentos.

Uma das primeiras medidas de Getúlio Vargas após assumir a Presidência durante o Governo Provisório foi a criação, em 1931, do Ministério da Educação e Saúde Pública<sup>36</sup> e do Ministério do Trabalho, da Indústria e do Comércio. Ainda em 1931, o Decreto nº 19.850 criou o Conselho Nacional de Educação, cujas atribuições incluíam, conforme o disposto na alínea “f” do artigo 5º do referido Decreto, “firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, aos interesses da civilização e da cultura do país”. Outro sinal significativo desse espírito renovador da burocracia estatal é a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), em 1936, que tinha como uma de suas atribuições modernizar a máquina administrativa do Estado.

No cenário internacional, o Brasil manteve, por bastante tempo, postura indefinida em relação à Segunda Guerra Mundial. Durante a década de 1930, num clima acirrado de concorrência entre Alemanha e Estados Unidos por fatias do mercado externo, “o comércio do Brasil com a Alemanha aumentou muito, chegando a ocupar o segundo lugar, enquanto os Estados Unidos ocupavam o primeiro” (CAPELATO, 2007, p. 134).

Não era interesse brasileiro indispor-se com nenhum de seus maiores parceiros comerciais. Entretanto, não apenas razões oriundas do interesse econômico justificavam o esforço brasileiro em manter-se à parte do conflito. Do ponto de vista ideológico, embora Vargas demonstrasse, sem maiores pudores, sua admiração com relação aos Governos de Hitler e Mussolini (FAUSTO, 2007b), tendo ficado famoso o polêmico pronunciamento de 1940, a bordo do encouraçado Minas Gerais, em que o Presidente brasileiro teria demonstrado simpatia aos países do Eixo, via de regra, seu discurso buscou sempre reafirmar o caráter único e original do Estado Novo, negando uma identificação com os regimes autoritários europeus. Ademais, no contexto político interno, a composição do Governo àquela época achava-se dividida. Se, por um lado, o Ministro da Justiça, o Diretor do DIP e o Ministro da Guerra alinhavam-se à Alemanha ou teciam comentários elogiosos a Adolf Hitler, outros

---

<sup>36</sup> Em janeiro de 1937, é renomeado Ministério da Educação e Saúde. As pastas de Educação e Saúde foram separadas em 1953, também sob o Governo Vargas. Surgiram, assim, o Ministério da Saúde e Ministério da Educação e Cultura, que permaneceu respondendo por educação e cultura até 1985 quando foi criado o Ministério da Cultura. Em 1992, O Ministério da Educação ganha novamente outras atribuições tornando-se Ministério da Educação e do Desporto. Só em 1995, o MEC volta a ser apenas “Ministério da Educação”.

como o Ministro das Relações Exteriores defendiam o apoio aos Estados Unidos. Assim, temendo prejuízos econômicos e desgastes políticos, Getúlio Vargas seguiu sustentando uma posição neutra, ou mesmo ambígua, do Brasil.

Paralelamente a essa tentativa de abster-se de declarar apoio formal a qualquer dos lados oponentes na Segunda Guerra Mundial, o Governo Vargas esforçava-se, sobretudo desde o início do Estado Novo, em atrair capital estrangeiro para o financiamento do processo de industrialização em curso no Brasil. Anterior à deflagração da Segunda Guerra Mundial é, por exemplo, o início das investidas para captação de recursos privados destinados à montagem de uma usina siderúrgica de grande porte, que não obtiveram sucesso. Finalmente, o empreendimento, que resultou na construção da usina de Volta Redonda da Companhia Siderúrgica Nacional, “acabou sendo feito com *capital público* nacional e *financiamento governamental* dos Estados Unidos” (FAUSTO, 2007, p. 278) (grifos meus), que, em contrapartida, receberam a permissão para instalação de bases americanas em território brasileiro.

Em 1942, realizou-se no Rio de Janeiro uma conferência interamericana de chanceleres e, na ocasião, o Ministro das Relações Exteriores à época – Oswaldo Aranha – propôs ruptura diplomática e comercial com o Eixo e, ao final do encontro, anunciou às centenas de pessoas que aguardavam em frente ao Palácio Tiradentes para conhecer o resultado da Reunião:

hoje às 6 horas da tarde, pela ordem do eminente presidente dessa República, os embaixadores do Brasil em Berlim, em Tóquio e o encarregado de negócios do Brasil em Roma, passaram nota aos governos junto aos quais estão acreditados comunicando que, em virtude da recomendação terceira da Reunião de Consulta dos ministros das Relações Exteriores das Repúblicas americanas, o Brasil rompia suas relações diplomáticas com a Alemanha, com a Itália e com o Japão (ARANHA apud VIEIRA, 2007, p. 68).

Assim, tendo o Brasil manifestado posição contrária aos países do Eixo, a Alemanha cumpriu as ameaças anteriores de ataques à marinha mercante brasileira e, em agosto de 1942, navios brasileiros foram atacados na costa do nordeste. Os ataques desencadearam grande comoção popular e intensificação de pressões políticas internas que resultaram na declaração,

em 31 do mesmo agosto, de estado de guerra contra a Alemanha nazista e a Itália fascista.



**Figura 6 - Brasão da FEB** [imagem disponível no sítio do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC-<http://www.cfh.ufsc.br/feb/montecastello.htm>]

O que parecia improvável e era, inclusive, objeto de zombaria, inspirando ditados que se tornaram populares como o “mais fácil a cobra fumar que a FEB [Força Expedicionária Brasileira] embarcar [para o combate]”, aconteceu. O Brasil participaria, ativamente, no conflito mundial, com o envio da Força Aérea Brasileira (FAB) e da Força Expedicionária Brasileira (FEB) à Itália. Assim, em 1º de julho de 1944, embarcou para a Itália o 1º escalão da FEB, formado por 5.075 militares que ostentavam em seus uniformes uma resposta ao descrédito do qual foram alvo: o brasão das FEB trazia como símbolo o desenho de uma cobra fumando cachimbo.

Assim, a despeito das semelhanças ideológicas com os regimes nazi-fascistas, o Brasil, governado pelo regime autoritário de Getúlio Vargas, entrou finalmente no conflito internacional. Num primeiro momento, a participação de tropas brasileiras na guerra respondeu às pressões internas e o governo varguista viu seu prestígio aumentar. Entretanto, Capelato (2007) observa que o ganho foi limitado e “com a entrada do Brasil na guerra, ao lado dos aliados, as contradições do regime ficaram explícitas” (p.113). Assinado por dezenas de intelectuais liberais de Minas Gerais, o “Manifesto dos Mineiros”, como ficou conhecido, exigia, em outubro de 1943, a redemocratização do país.

No dia 8 de maio de 1945, quando o Repórter Esso, em edição extraordinária, anunciava: “terminou a guerra, terminou a guerra”. O anúncio repetia essa sentença, acompanhada do som de sinos badalando. Se, em meados da década de 1930, o Estado Novo havia encontrado cenário internacional propício ao seu estabelecimento, com a existência de outros regimes nacionalistas autoritários que, de certa forma, legitimavam o regime liderado por Getúlio Vargas; de forma diversa, em 1945, a atmosfera se modifica sensivelmente e o governo autoritário do Estado Novo se coloca na contramão da tendência mundial, perdendo apoio.

A situação brasileira em 1945 era a de um país que lutou do lado vencedor numa batalha contra seu próprio regime. Derrotados os países que compunham a aliança do Eixo, a existência de um regime autoritário no Brasil tornou-se, mais que evidentemente incoerente, alvo de críticas internacionais. Internamente, ainda durante a Guerra, forças oposicionistas se levantavam contra o governo autoritário e clamavam pela redemocratização do país.



**Figura 7**– Manifestação Queremista, São Paulo, 03 de outubro de 1945. [CPDOC - GV foto 145]

Nesse contexto, antigos aliados mudaram de posição ao perceber que o governo perdia prestígio e força. Pressionado, Vargas se viu obrigado a se comprometer com o início do processo de redemocratização, anunciando a convocação de eleições e a elaboração de uma nova Constituição. Esse compromisso deu novo fôlego a Vargas

que passou a receber o apoio do movimento queremista, cujo lema era “queremos a Constituinte com Getúlio” e, curiosamente, contava com a participação do Partido Comunista do Brasil – antigo inimigo do governo Vargas. Anistiado o líder comunista Luís Carlos Prestes e uma centena de outros membros do PCB, esses antigos opositores e alvos de perseguição do Estado Novo passam a defender a “Constituinte com Getúlio” como uma alternativa às candidaturas oligárquicas.

Frente às intenções do então Presidente de concorrer às eleições e continuar no poder, respaldado pela legitimidade do voto, a oposição ao regime, percebendo a arquitetura da manobra não se calou:

Já todos sabem o que está se passando clandestinamente. Forja-se um método destinado a legalizar poderes vigentes, a manter Interventores e demais autoridades políticas pela consagração de processos eleitorais capazes de coonestar essa transformação aparente [...] O Projeto que se anuncia, mas que não foi ainda divulgado, devia ser submetido a uma comissão de notáveis e à consideração de órgãos autorizados, como a Ordem dos Advogados (José Américo de Almeida, em entrevista ao *Correio da Manhã*, em 23 de fevereiro de 1945 apud

FAUSTO, 2007b, p. 282).

É inegável a deficiência na enunciação das fórmulas e dos alvites, e o propósito de fazer acreditar que estamos em transição normal para algumas franquias, quando o que está na mira é uma teórica transformação que o governo quer empreender contra ele mesmo, para defender-se instintivamente e retardar uma evolução irresistível das coisas (José Eduardo do Prado Kelly, em entrevista, a *O Globo*, 27 de fevereiro de 1945 apud FAUSTO, 2007b, p. 282-3)

O início do segundo semestre de 1945 é de muita agitação política. Intensificam-se os embates entre “queremistas” e oposicionistas. Comícios são transmitidos pelas rádios e o Governo recrudescer os movimentos de repressão à oposição.

Num contexto de acusações de arbitrariedade e imoralidade contra o Governo, a nomeação do irmão de Getúlio Vargas para o cargo de chefe de polícia do Distrito Federal termina provocando a reação dos militares. Tropas ocupam os principais pontos da capital e um grupo de Generais que se reúnem com Getúlio e lhe propõem que renuncie ao cargo.

Finalmente, Getúlio Vargas, convencido da impossibilidade de continuar no poder e concorrer às eleições, renuncia e põe fim ao regime do Estado Novo, o que, contudo, não significou uma revolução socioeconômica. “As estruturas sociais e econômicas permaneceram intactas” (FAUSTO, 2007b, p. 288) e Vargas, apesar de empurrado à renúncia não foi, da mesma forma, convidado a se desligar completamente do cenário político nacional. Durante o Governo Provisório de José Linhares, Vargas participou, ainda que de seu exílio no Rio Grande do Sul, da eleição de Eurico Gaspar Dutra para a presidência da República, em 2 de dezembro.

O que se pode afirmar com segurança, [...] diante destes dados, é que a sombra do velho Getúlio Vargas continuava a se estender sobre o país. Derrubara-se o homem, mas os mecanismos políticos, o aparato burocrático, o sistema de poder elitista e autoritário iriam permanecer, modificados em alguns aspectos de sua forma, mas idênticos quanto ao conteúdo. (FAUSTO, 2007b, p. 290)

Dutra não representou a oposição a Vargas. Em verdade, foi eleito graças ao apoio recebido de seu antecessor, de quem fora, por longos anos, Ministro da Guerra. Manteve, até quase um ano após a saída de Getúlio, vigentes a Constituição de 1937, que instituiu o Estado Novo, e a Lei de Segurança Nacional. Esses instrumentos legais foram usados por Dutra

“como uma espécie de ‘espada de Dâmocles’ sobre a cabeça dos Congressistas” (FAUSTO, 2007b, p. 290).

O Governo de Dutra foi um período de grande agitação interna. Criação de legendas, alianças partidárias, intensas disputas políticas e greves de trabalhadores marcaram esses anos. “Nos dois primeiros meses de 1946, registraram-se mais de 60 greves, e, no dia 20 de fevereiro, só em São Paulo, havia cerca de 100.000 operários em greve” (MARANHÃO apud FAUSTO 2007b, p. 292).

Tendo assinado com os Estados Unidos o “Tratado Interamericano de Assistência Recíproca”, o Brasil viveu, sob o governo de Dutra, tempos de dura repressão aos comunistas. O Partido Comunista Brasileiro (PCB) foi lançado à clandestinidade e foram cassados os mandatos dos parlamentares comunistas.

Dutra tentou manter a hegemonia dos setores há muito dominantes, dentro de uma reordenação da vida política do país, sem, contudo, recorrer ao populismo característico do Governo Vargas. Ocorre que essa estratégia não deu bons frutos e foi difícil para o governo acalmar os ânimos durante esse período. O que se seguiu foi uma série de investidas violentas para repressão dos movimentos sindicais. Boris Fausto (2007b) apresenta a informação de que, apenas durante o ano de 1947, “houve intervenção governamental em 143 sindicatos, bem como foi decretado o fechamento da Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil (CGTB)” (p. 294).

Enquanto Dutra tentou fugir ao populismo, a campanha que deu a vitória a Getúlio Vargas nas eleições de 1950 teve como mote a promessa de Vargas de “subir as escadarias do Catete com o povo”. Além do mais, Getúlio soube ainda atrair a simpatia dos comunistas, banidos por Dutra, e se articular com os demais partidos, alinhavando estratégias para divisão de votos destinados aos seus oponentes. Tendo, de fato, subido novamente “as escadarias do Catete”, Vargas fez dos Ministérios moeda de pagamento ao apoio recebido de outros partidos.

Todo esse jogo do “toma lá, dá cá”, entretanto, não foi suficiente para garantir a ausência de vozes opositoras ao Governo. A União Democrática Nacional – UDN fez

oposição ferrenha a Vargas, sobretudo por meio de campanha, dirigida por Carlos Lacerda, de publicação de ataques a Getúlio no jornal “Tribuna da Imprensa”.

Passado um ano da eleição, os comunistas também mostram descontentamento com Getúlio Vargas e reivindicam a nacionalização dos setores básicos da economia. Além disso, o movimento sindical se intensifica, impulsionado pela insatisfação decorrente do aumento expressivo do custo de vida. Assim, no início de 1954, a questão salarial se apresentava como problema central para a estabilidade do Governo. Para compensar a intensificação dos ataques udenistas, o então Ministro do Trabalho, João Goulart, buscava agradar a classe trabalhadora. Espalhou-se, então, boato de que havia um projeto em estudo no Ministério do Trabalho para conceder 100% de aumento no salário mínimo (FAUSTO, 2007b, p. 305). O rumor logo causou revolta entre os empresários que acusavam o governo de muita condescendência com os sindicatos. O Ministro do Trabalho acabou demitido, mas Vargas manteve o reajuste do salário mínimo em 100%, o que desagradou a udenistas, militares, industriais e banqueiros.

Em contraste com o aumento expressivo do salário mínimo, os baixos valores dos soldos causavam descontentamento entre os militares. O clima geral tornava-se mais tenso, ao tempo em que Carlos Lacerda prosseguia com ataques violentos a Getúlio Vargas na imprensa e o noticiário era inundado com uma enxurrada de denúncias de corrupção contra auxiliares de Getúlio.

Então, em 5 de agosto de 1954, o Major da Aeronáutica Ruben Vaz morre em atentado preparado para atingir Carlos Lacerda. Apura-se o envolvimento do chefe da guarda presidencial no caso. Como resultado, a tentativa de silenciar Lacerda deu maior força à sua voz que, então, clamava por uma intervenção das Forças Armadas na deposição de Vargas.

No dia 22 de agosto, Oficiais da Aeronáutica lançaram manifesto pedindo a renúncia do Presidente e, no dia seguinte, foram seguidos pelos Generais do Exército. Era um novo ‘pronunciamento militar’, como aquele que depusera Vargas em 1945 (FAUSTO, 2007b, p. 308).

Dessa vez, entretanto, após o pronunciamento das Forças Armadas, Getúlio reúne seu Ministério e acorda uma licença sem admitir a possibilidade de renunciar. Afirma o então Presidente que, caso o tentem depor, antes, o encontrariam morto. Os militares não aceitaram





**Figura 8** - Capa de edição extra do jornal Última Hora, de 24 de agosto de 1954 [Arquivo Público do Estado de São Paulo]

a proposta do afastamento temporário, por licença, do Presidente e exigiram sua renúncia. Vargas recebera a resposta negativa dos militares e os jornais noticiaram seu suicídio.

Da morte de Getúlio Vargas à eleição de Juscelino Kubitschek (em 1955), o Brasil passa por um período muito conturbado politicamente, com a sucessão de três presidentes no curto período de agosto de 1954 a dezembro de 1955. Logo após o suicídio de Vargas, assume a Presidência Café Filho, que chega a adotar algumas medidas econômicas logo após o resultado das eleições. Porém, logo após o resultado das eleições, pede licença, deixando o cargo com o Presidente da Câmara dos Deputados, Carlos Luz, antes mesmo de dar posse ao novo

Presidente da República.

Os militares, desconfiados dessa manobra e temendo um golpe de Estado para impedir a posse de Kubitschek, depõem Carlos Luz, alegando que se tratava de um golpe preventivo com vistas à manutenção da legalidade. O Congresso Nacional indica o então Vice-Presidente do Senado, Nereu Ramos, para a Presidência da República. Nereu permanece no cargo até a posse de Juscelino Kubitschek.

### 3.2. “Trabalhadores do Brasil”: aspectos da economia nos governos Vargas e Dutra

Todo o ideário de modernização que impulsionou o Estado brasileiro nas décadas de 1930 a 1950, sobretudo nos períodos sob o governo de Getúlio Vargas, orientava-se pela meta de transformar o Brasil num país economicamente desenvolvido. A própria instituição do Estado Novo apoiou-se, em grande medida, na justificativa da necessidade de “renovação do aparelhamento econômico, do qual depende todo o progresso nacional” (VARGAS apud

BOMFIM, 2004, p. 217).

Num discurso polêmico, proferido em 1940, em que Vargas demonstrou simpatia em relação aos países do Eixo, o Presidente afirmou:

Passou a época dos liberalismos imprevidentes, das demagogias estéreis, dos personalismos inúteis e semeadores de desordem. *À democracia política substitui a democracia econômica*, em que o poder, emanado diretamente do povo e instituído para a defesa do seu interesse, organiza o *trabalho, fonte do engrandecimento nacional* e não meio e caminho de fortunas privadas. Não há mais lugar para regimes fundados em privilégios e distinções (apud RODRIGUES, 1995, p. 414) (grifos meus).

O trabalho, elemento diretamente associado à meta de progresso econômico assumida pelo regime varguista, esteve sempre em lugar de destaque na agenda política dos governos de Getúlio. O nome do ex-Presidente, desde a década de 1930, esteve sempre muito associado à política trabalhista. Sob seu governo, foram criados a Justiça do Trabalho, o salário mínimo, o descanso semanal remunerado, a jornada de trabalho de oito horas; e regulamentados o trabalho feminino e de menores de idade. Até hoje as relações trabalhistas no Brasil são regidas pelo compêndio de normas reunidas sob o Governo Vargas, em 1943, na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Também a propaganda política do Estado Novo mantinha o trabalho como um dos temas mais exaltados em seu valor moral e patriótico. Parte significativa do projeto pedagógico do Estado Novo dizia respeito à formação de uma noção de cidadania fundada no valor do trabalho. O “Bonde São Januário” (1941), de Wilson Batista e Aaulfo Alves, é uma amostra de que até a figura do malandro começa a ceder espaço nos sambas para a exaltação do trabalhador.

Quem trabalha  
É quem tem razão  
Eu digo  
E não tenho medo  
De errar [2 vezes]  
O Bonde São Januário  
Leva mais um operário  
Sou eu  
Que vou trabalhar [2 vezes]  
Antigamente  
Eu não tinha juízo

Mas hoje  
Eu penso melhor  
No futuro  
Graças a Deus  
Sou feliz  
Vivo muito bem  
A boemia  
Não dá camisa  
A ninguém  
Passe bem!

A política econômica de Dutra foi marcada pela predominância de políticas liberais. Nessa época, o volume de importações brasileiras aumentou significativamente. Em pouco tempo as reservas econômicas do país diminuíram por causa do grande número de recursos utilizados para financiar a entrada de produtos importados. Conseqüentemente, a indústria nacional sofreu um período de recessão, que foi acompanhado pelo crescimento da dívida externa.

O Governo Dutra, por sua vez, embora tenha, sobretudo nos dois primeiros anos, adotado uma política econômica preponderantemente liberal, alterou minimamente a legislação trabalhista que herdou de Getúlio Vargas. Mesmo a Constituição promulgada em 1946, conhecida por seu retorno ao liberalismo, não trouxe mudanças no que dizia respeito à legislação sindical e trabalhista estabelecida pelo texto constitucional de 1937.

Durante a campanha eleitoral de 1950, à semelhança do que aconteceu quando o Estado Novo achou-se em posição contraditória e de difícil sustentação graças a participação do Brasil na segunda Guerra Mundial, Getúlio Vargas, voltou-se novamente, com empenho, para as classes trabalhadoras, buscando apoio. E foram precisamente os eleitores da classe trabalhadora urbana, outrora beneficiada pela legislação trabalhista elaborada no Estado Novo, aqueles que trouxeram Getúlio de volta à Presidência.

Assim, dos Ministérios montados em 1951, Vargas abriu mão de ter representantes de seu próprio partido (*Partido Trabalhista Brasileiro - PTB*) à frente de todas as pastas, exceto de uma: a do Trabalho. Ademais, em dezembro desse mesmo ano em que volta ao poder, eleito pelo voto popular, Getúlio Vargas assinou Decreto-Lei reajustando o valor do salário mínimo, que havia permanecido congelado pelos oito anos anteriores.

Entre o início do Estado Novo e a eleição de Juscelino Kubitschek com a implantação de seu programa de governo “50 anos em 5”, está o período que muitos historiadores e economistas apontam como de conformação de um modelo nacional-desenvolvimentista ancorado na expansão e fortalecimento da indústria nacional. O projeto econômico desse período foi marcado pela radicalização do nacionalismo, associada a uma postura endurecida em relação à administração da dívida externa e da variação cambial.

Como já mencionado antes, a política externa do Estado Novo esteve, até onde pôde, empenhada em manter-se em posição de neutralidade em relação à polarização dos países diretamente envolvidos na Segunda Guerra Mundial. Interesses comerciais alimentavam essa estratégia de manter-se à parte do conflito. Vargas, ao adotar essa postura de “certa equidistância entre os blocos imperialistas, ora se aproximando da Alemanha ora dos EUA, objetivava, além de uma ampliação do mercado externo, conseguir tecnologia e capitais para o desenvolvimento brasileiro” (CORSI, 2002, p. 8)

O contexto de Guerra mundial e insuficiência do comércio exterior acabou sendo favorável ou estimulando ainda mais a política varguista de substituição de importações em toda a economia brasileira. É um período de exaltação do produto nacional.

O pós-guerra, entretanto, oferece outra configuração para o mercado internacional e, no caso específico do Brasil,

A capacidade de importar do país aumentou, sem dúvida, no pós-guerra, o que se reflete no crescimento das importações, cujo valor passou de 449 milhões de dólares em 1945 para 1.217 milhões em 1947 e para cerca de 2 milhões em 1951 e 1952. Mas, as necessidades de produtos importados haviam se ampliado ainda mais, apesar de toda substituição de importações havida entre 1930 e 1945, como consequência da substituição de produção artesanal por produção fabril. (FAUSTO, 2007a, p. 275)

No início do governo Dutra, tentou-se implantar uma política econômica liberal e o volume de importações brasileiras aumentou significativamente. Entretanto, a tentativa frustrou-se rapidamente e a indústria nacional entrou em recessão, ao tempo que se via crescer a dívida externa do país. Assim, logo em 1947, foram tomadas medidas protecionistas com vistas a reverter a crise econômica. Adotou-se o controle sobre o câmbio e ações para diminuir o volume de importações, então o país voltou a apresentar números mais favoráveis na balança comercial.

O carro-chefe do governo Dutra, o Plano SALTE (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia), entretanto, sofreu sérias restrições, sobretudo pela “inexistência de fontes de financiamento” (SARETTA, 2002, p. 112), e não teve alcance expressivo das metas que previa.

A inflação atinge altos índices e serve de mote para a marchinha carnavalesca de João

de Barros e José Maria Abreu que, em plena campanha eleitoral de 1950, pedia o retorno de Getúlio Vargas à Presidência:

Ai, Gegê! / Ai, Gegê! / Ai, Gegê! / Que saudades que nós temos de você. (bis) / O feijão subiu de preço. / O café subiu também. / Carne seca anda por cima. / Não se passa pra ninguém. / Tudo sobe, sobe, sobe / Todo dia no cartaz. / Só o pobre do cruzeiro / Todo dia desce mais, mais, mais, mais.

Após 1951, com o início do último período de Vargas na Presidência da República, a política econômica volta, definitivamente, a seguir o caminho do fortalecimento da indústria nacional. Nesse período, Vargas assumiu como prioridades os projetos de “resolução da questão energética – petróleo e eletricidade –, da expansão da siderurgia, do reequipamento do setor de transporte – trens, navios, portos” (LEOPOLDI, 2002, p. 43), em articulação com a expansão “da indústria de equipamentos e bens de capital” (idem).

A indústria de base era considerada área prioritária e a estratégia do Governo era utilizar os projetos de infra-estrutura para impulsionar o crescimento industrial. No que diz respeito à Siderurgia, Vargas não abandonou sua preocupação com a Companhia Siderúrgica Nacional – fruto do Estado Novo – e adotou uma política de expansão da Siderurgia, obtendo sensíveis resultados. Quanto aos transportes, o projeto varguista previa desde pavimentação de rodovias até a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), incluindo a implantação da indústria de veículos.

No que diz respeito ao petróleo, Getúlio volta à Presidência em plena campanha do “Petróleo é nosso” e acompanha de perto a elaboração e tramitação dos projetos sobre Petróleo no Congresso. Em outubro de 1953, o Presidente sanciona a Lei nº 2.004 que instituiu a “Política Nacional do Petróleo” e criou a Petrobrás. Em 1955, o Brasil já processava 100 mil barris por dia (LEOPOLDI, 2002, p.45).

Assim, a política econômica fortemente nacionalista, cujas raízes estão no Estado



**Figura 9** – Cartaz de propaganda da campanha do Petróleo [Gedoc/BM - CD-ROM II Guerra Mundial - Agência Estado/jornal Estado de Minas, edição Revista Neo Interativa, S.Paulo/SP, 1995]

Novo, prevaleceu e saiu vitoriosa na campanha – que roubou a cena entre 1948 e 1953 – contra a exploração do petróleo brasileiro por companhias estrangeiras.

### **3.3 O ideário da Escola Nova e suas repercussões no Brasil das décadas de 1930 a 1950**

No contexto dos esforços empreendidos nas décadas de 1930 a 1950 para a expansão e nacionalização da economia brasileira com base num modelo urbano e industrial, cresceu, substantivamente, a demanda pela escolarização das camadas populares. Os reclames pela ampliação da educação escolar expressavam interesses na formação de mão-de-obra qualificada, na constituição de uma identidade nacional, e nas oportunidades de ascensão social. Em conjunto, esses interesses compunham uma ambiência em que os debates sobre educação ganhavam cada vez mais espaço.

As primeiras décadas do século XX no Brasil já sinalizavam um deslocamento das discussões sobre educação para um espaço de centralidade na cena política nacional. A criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE) representou a abertura de um palco, montado por educadores, para debates sobre a educação no país. São também desse início de século as primeiras ações do Estado brasileiro com vistas à montagem de uma estrutura burocrática e legal que garantisse a definição de diretrizes nacionais para a educação. Entre essas iniciativas, destacam-se a já mencionada criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, bem como a determinação, expressa na Constituição de 1934, de que fosse elaborado um Plano Nacional de Educação<sup>37</sup>.

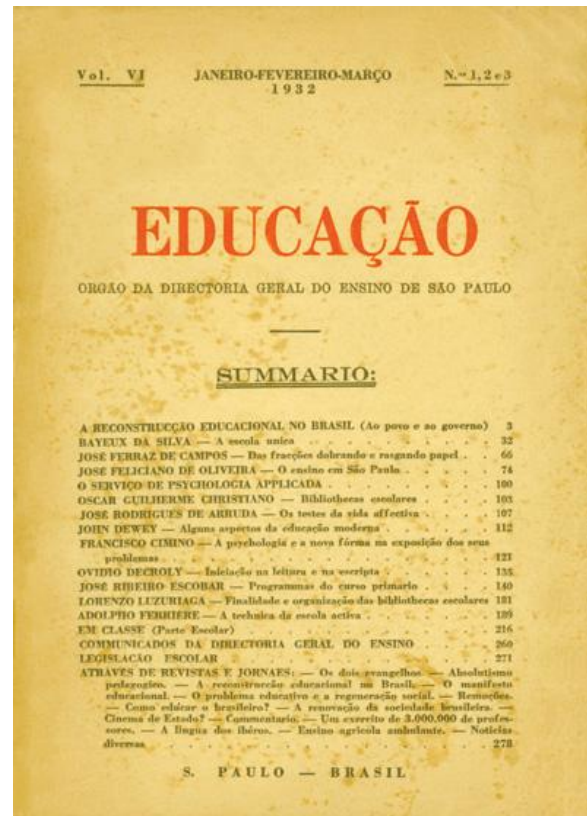
Ainda durante o Governo Provisório, em 1931, a IV Conferência Nacional de Educação, que tinha como título “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”, foi realizada sob a organização da Associação Brasileira de Educação (ABE), contou com discurso de abertura proferido por Getúlio Vargas e foi presidida por Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública.

Em suas memórias publicadas, Paschoal Lemme (2004, p. 94) narra que “os

educadores presentes [à IV Conferência] foram convocados por essas autoridades [Vargas e Francisco Campos] a definirem o ‘sentido pedagógico’ da Revolução de 1930” e a elaborarem diretrizes para uma política nacional de educação.

Assim, em resposta a uma solicitação do novo governo, os educadores do movimento renovador designam Fernando de Azevedo para redigir o documento cujo título já sinalizava seu endereçamento: “A reconstrução educacional no Brasil: ao Povo e ao Governo”. O texto publicado em 1932 foi muito mais conhecido como “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. O título que passou à história parece não refletir apenas a aproximação enxergada entre o conteúdo do Manifesto e o ideário da Escola Nova<sup>38</sup>. Não parece descabido afirmar que essa ênfase na novidade estaria também associada à construção simbólica de um documento que pretendeu traçar diretrizes para uma nova educação nacional, orientada para a construção de um modelo mais moderno de nação.

Sobre a ligação entre o Governo varguista e a elaboração do Manifesto de 1932, Mate (2002) avalia:



**Figura 10** - Capa da Revista Educação (jan-fev-mar de 1932), em que foi publicado o Manifesto. [Acervo do Centro de Referência em Educação Mário Covas – CRE, São Paulo. Imagem disponível na página do CRE na internet: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>]

<sup>37</sup> Sobre o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação, ver próxima seção “A Letra da lei: Legislação sobre Educação no Brasil (1937 – 1956)”.

<sup>38</sup> Entre o final do século XIX e início do século XX, o avanço de estudos realizados na área da psicologia infantil bem como o crescimento das demandas por instrução das classes populares criaram um contexto oportuno às propostas de renovação da educação, sobretudo nos Estados Unidos e países da Europa Ocidental. Embora tais propostas e experiências tenham surgido e se desenvolvido de forma isolada, Cambi (1999) chama atenção para o fato de que essas “escolas novas” possuem características comuns que “tiveram imediatamente ampla ressonância no mundo educativo”, o que lhes confere certa unidade (p. 514).

Este fato, somado aos projetos que os *renovadores* já vinham desenvolvendo como planejamentos racionalizadores do fazer pedagógico subsidiados por recenseamentos, pode nos indicar que não só rupturas, mas também muitas alianças, deliberadas ou não, fruto de interesses e referências semelhantes se configuraram a partir do Governo Vargas (p.96).

Estabeleceu-se, portanto, entre os educadores escolanovistas e o Estado, durante os governos de Getúlio Vargas, um complexo de relações que não se pode reduzir a uma simples classificação do grupo de renovadores, como ficaram conhecidos, em aliados e opositores a Vargas. Tal classificação não se faz suficiente porque, se abarca, dentre os aliados, aqueles que apoiaram Getúlio e assumiram cargos públicos no Governo Provisório e no Estado Novo (como Francisco Campos e Lourenço Filho), não abrange aqueles que, como Fernando de Azevedo, alternaram posturas críticas e elogiosas com relação às medidas tomadas pelos governos varguistas. Ademais, seria impreciso classificar apenas como opositores a Getúlio Vargas nomes como Anísio Teixeira e Paschoal Lemme, que, embora tenham sido perseguidos pelo Governo Vargas durante a década de 1930, mais tarde, ocuparam cargos importantes no Estado após Getúlio voltar democraticamente à Presidência.

Em verdade, como deixa entrever o conteúdo do Manifesto de 1932, documento feito marco do movimento escolanovista no Brasil, a proposta dos renovadores estendia-se além do domínio da filosofia da educação e alcançava o campo político e, mais especificamente, a arena de embates pela conformação da estrutura nacional de educação que se engendrava.

A proposta apresentada pelos educadores no Manifesto de 1932 versava, principalmente, sobre a organização da educação no Brasil e, em tom bastante crítico, disparava em defesa da urgência em se preparar um projeto de “reconstrução educacional no Brasil”:

A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes... (AZEVEDO, 1932/2003, p. 125).

O Manifesto denunciava, assim, a ausência de “um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (AZEVEDO, 1932/2003, p.



125) e tocava em pontos importantes para a organização do sistema de ensino. O documento reivindicava a determinação da laicidade e da gratuidade do ensino público, bem como a obrigatoriedade da escolarização e a formação universitária de professores para todos os níveis de ensino.

Não é de espantar, portanto, que muitos educadores ligados ao movimento renovador tenham se envolvido diretamente nos acontecimentos políticos do período e nem tampouco que muitos deles ocupassem cargos importantes na estrutura governamental que começava a ser montada para a condução de um projeto nacional de educação.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos<sup>39</sup> (Inep), que hoje leva o nome de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, foi um dos espaços importantes de atuação de intelectuais ligados ao movimento escolanovista, sobretudo durante o período compreendido desde a criação do Inep, no início do Estado Novo, até o golpe militar de 1964.

Nesse período, estiveram à frente do Instituto dois grandes nomes do movimento da Escola Nova no Brasil: Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Spínola Teixeira (1900-1971). O primeiro dirigiu o Inep de 1938, seu primeiro ano de funcionamento, até a redemocratização, em 1946; e o último entre 1952 e 1964. Os dois educadores signatários do Manifesto de 1932 dirigiram o Instituto em períodos intercalados pela gestão de Murilo Braga de Carvalho, que fora chefe de uma seção técnica quando o Instituto esteve sob a direção de Lourenço Filho.

Responsável por algumas das primeiras publicações sobre a Escola Nova no Brasil, Lourenço Filho esteve alinhado ao governo desde a ascensão de Getúlio Vargas à Presidência, durante o Governo Provisório. No período em que esteve à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo, a revista “Educação”<sup>40</sup> teve alguns de seus números

---

<sup>39</sup> Órgão criado pelo Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938, em substituição ao Instituto Nacional de Pedagogia, instituído pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos é transformado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais pelo Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972. Só em 29 de agosto 2001, o Inep assume a nomenclatura atual, quando o Decreto nº 10.269 acresce à denominação do Instituto, o nome de Anísio Teixeira.

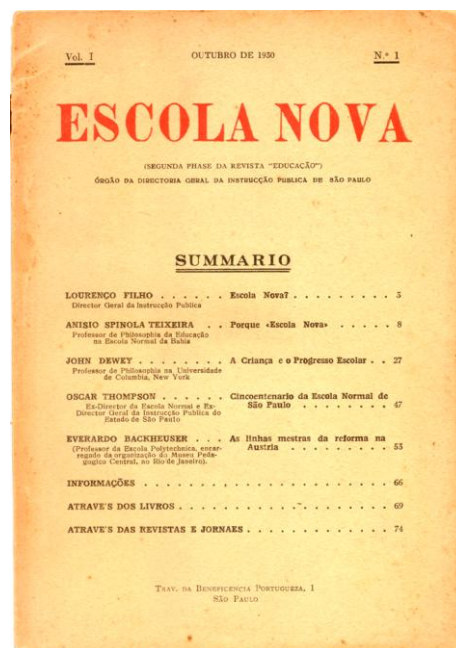
<sup>40</sup> Periódico editado pela Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo de 1927 a 1932, ano em que publicou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

publicados, entre 1930 e 1931, sob o título de “Escola Nova”. Do editorial do primeiro número desse periódico, já renomeado “Escola Nova”, Cecília Mate destaca a alusão entusiasta que Lourenço Filho faz ao Governo iniciado em 1930: “O Brasil retoma de um salto, o lugar que lhe competia na conquista da civilização. A vida brasileira ganhou novo ‘sentido’” (LOURENÇO FILHO apud MATE, 2002, p.96).

Dos muitos textos produzidos por Lourenço Filho a respeito da Escola Nova, alguns lograram espaço não apenas na Revista da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, como também em outros periódicos de grande circulação à época. São dele os seguintes excertos publicados: “Escola Nova” (Revista de São Paulo, São Paulo, n. 1, 1929); “A questão dos programmas” (Escola Nova, São Paulo, v.1, n.2/3, p.81-85, nov./dez. 1930); “Entorno da ‘Autonomia Didática’ (Escola Nova, São Paulo, v.1, n.2/3, p. 278-282, nov./dez. 1930); “A Escola Nova: resposta ao inquérito acerca do ensino paulista promovido pelo O Estado de São Paulo” (O Estado São Paulo, São Paulo, 1927); e “Ainda a escola ‘activa’” (O Estado de São Paulo, São Paulo, 15 de maio de 1930).

É, contudo, o seu “Introdução ao Estudo da Escola Nova” (1930/2002), publicado pela primeira vez em 1930 pela editora Melhoramentos, o grande legado de Lourenço Filho para a divulgação do ideário escolanovista no Brasil<sup>41</sup>. Sobre a obra, Anísio Teixeira – outro grande nome do movimento da Escola Nova no Brasil – diria:

O seu livro, lido e relido. Magnífico. Fiquei espantado com o seu poder de synthese e de clareza. [...] Sinceramente, achei o seu livro a melhor coisa que se publicou, ultimamente, em



**Figura 11** - Capa do primeiro número da Revista Escola Nova (out./1930). [Acervo do Centro de Referência em Educação Mário Covas – CRE, São Paulo. Imagem disponível na página do CRE na internet: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>]

<sup>41</sup> Obras semelhantes foram editadas no início da década de 1930, como aquelas publicadas no âmbito da coleção “Escola Nova Brasileira”, de autoria de José Scaramelli e composta por cinco volumes: “Esboço de um Systema”, “Lições Ativas”, “Como realizar a transição da Escola Tradicional para a Escola Nova”, “Didática e Testes” (ARCE & BALDAN, 2009).

matéria de educação, no Brasil (apud CAMPOS, ASSIS & LOURENÇO, 2002, p. 19).

O texto original da “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, publicado em 1930<sup>42</sup>, organizava-se em cinco capítulos, sendo o primeiro deles intitulado “Que se deve entender por Escola Nova?”. É precisamente essa pergunta que anuncia o mote da obra. A “Introdução...”, como o próprio título anuncia, foi escrita como uma obra de iniciação ao estudo da Escola Nova e, para isso, apresenta uma síntese dos princípios gerais que compunham o ideário escolanovista.

Preocupou-se Lourenço Filho em dar destaque, nessas linhas introdutórias sobre a Escola Nova, à ressalva de que o caráter “novo” da escola dizia respeito menos ao ineditismo dos elementos que compunham sua proposta e mais ao que considerava um direcionamento revolucionário da educação.

A revolução educacional aludida pelo autor referia-se a transformações nas finalidades da educação, que engendraram, conseqüentemente, mudanças nos métodos educativos. A escola renovada deveria acompanhar as transformações sociais da modernidade, integrando-se à comunidade e democratizando-se. Porém, para se abrir à comunidade, buscando a equalização das oportunidades escolares e à adaptação do homem ao seu meio, a escola deveria também modificar seus métodos (CAMPOS, ASSIS & LOURENÇO, 2002, p. 19).

A necessidade de uma “revolução” no que diz respeito à finalidade e, em conseqüência, aos métodos da educação é evidenciada na obra de Lourenço Filho a partir das severas críticas tecidas pelo autor em relação à educação tradicional. Entre os elementos que Lourenço Filho aponta como grandes problemas na escola tradicional, estão: o excessivo verbalismo das aulas; a exacerbação da autoridade do professor; a ênfase no papel passivo do aluno durante o processo educativo; e o não reconhecimento da especificidade da infância, o que resultava no tratamento das crianças como pequenos adultos.

Grande parte da “Introdução...”, de Lourenço Filho, dedicou-se a uma apresentação dos sistemas didáticos propostos por nomes importantes no movimento de renovação da

---

<sup>42</sup> O livro foi editado quatorze vezes, sendo a 14ª edição de 2002. A sétima edição, realizada em 1961, publicou uma nova versão da obra, diferente da anterior na organização e no conteúdo. O texto original, publicado em 1930, achava-se organizado em cinco capítulos. A partir de 1961, a obra passa a se organizar em 12 capítulos e seu conteúdo recebe o acréscimo de informações sobre o que o autor considerava avanços científicos nas áreas de psicologia, sociologia e biologia.

educação, como Montessori<sup>43</sup> e Decroly<sup>44</sup>. Lourenço Filho (1930/2002) enuncia da seguinte forma o que considera ser a essência da filosofia montessoriana sobre educação:

Não se pode ser livre sem caráter individual, sem personalidade própria. Por conseguinte, as manifestações ativas de verdadeira liberdade, desde a primeira infância, devem ter essa direção. Toda ação educativa deve ter em vista auxiliar a criança, em sua própria formação. O homem que realiza tudo o que pode fazer, pessoalmente, redobra suas forças em suas próprias ações, conquista-as a si mesmo, multiplica seu poder e se aperfeiçoa. Faz-se mister criar, para as gerações futuras, homens capazes de poder, isto é, independentes e livres. Tal, em essência, a filosofia montessoriana. (p. 217)

Sobre a proposta educacional de Ovide Decroly, Lourenço Filho (1961/2002) aponta que existem pontos de contato com a filosofia de educação de John Dewey. Entretanto, enxerga, nas idéias do educador americano, “uma tendência socializadora mais profunda” (p. 282) que em Decroly, cujo sistema didático se fundamentaria muito mais em concepções biológicas. Finalmente, Lourenço Filho (idem) conclui sobre o trabalho do educador belga:

Resumindo os princípios capitais do sistema, diremos que é ele pragmatista ao encarar os fins da educação e ativista nos procedimentos que recomenda. Mais particularmente assenta sobre uma concepção biológica da evolução da criança, razão por que exige o ensino individualizado pelos tipos de educando; globalizador, enfim, ou admitindo a educação como integração de atividades, nem sempre como ponto de partida mas, ao menos como recurso didático (p.283)

Mais que uma apresentação, Lourenço Filho ensaia críticas aos autores mencionados, contudo, maior ênfase é dada a base comum que caracteriza o movimento escolanovista: o respeito à individualidade das crianças, o desenvolvimento de uma educação ativa, o respeito e incentivo à autonomia dos estudantes, bem como a defesa da necessidade de uma revolução nas finalidades e métodos da educação.

Entretanto, de acordo com a defesa escolanovista claramente expressa na obra de Lourenço Filho, para levar adiante essa revolução, os educadores não poderiam prescindir das

---

<sup>43</sup> Médica e educadora italiana, Maria Montessori (1870-1953), com o aporte teórico da psicologia e da psiquiatria, propôs uma renovação pedagógica a partir da implementação de um método analítico do que chamou de auto-educação. Na proposta montessoriana, tem papel importante o uso de materiais pedagógicos pelos estudantes, numa concepção ativa de educação em que o professor não deve agir como quem transmite conteúdos, mas como quem estimula a aprendizagem.

<sup>44</sup> O médico belga, Ovide Decroly (1871-1932), apresenta como proposta renovadora um método organizado a partir da definição e articulação de “centros de interesse” dos estudantes.

contribuições que os campos da biologia, psicologia e sociologia tinham a oferecer para a maior compreensão do fenômeno educativo.

Esse apreço a aplicação de conhecimentos vindos de diversas ciências no campo da educação apareceria também no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, sob a declaração de que

Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças (AZEVEDO, 1932/2003, p. 127)

Em consonância com a preocupação de dar tratamento técnico-científico às questões educacionais, Lourenço Filho, durante o curto período em que foi responsável pela Diretoria-Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo<sup>45</sup>, empreendeu grande reforma administrativa nesse órgão. Nesse processo de reestruturação da Diretoria-Geral, foram criadas seções técnicas específicas com vistas a garantir que

O serviço técnico ficará entregue a um corpo de assistentes técnicos destinado ao estudo dos problemas do aperfeiçoamento do ensino e de seu controle objetivo. [...] O corpo de assistentes técnicos [...] será representado por pessoas de reconhecida competência em cada especialidade (LOURENÇO FILHO apud MONARCHA, 2001, p. 35)

Lourenço Filho tem sido considerado um dos mais importantes defensores, no Brasil, das bases científicas da Escola Nova e essa cientificidade do escolanovismo aparece em sua obra muito associada à psicologia da educação, área à qual se dedicou sobremaneira.

Igualmente, foram reforçadas por Lourenço Filho as recomendações a respeito da formação dos educadores em bases científicas, tendo colaborado com Anísio Teixeira no processo de organização do Instituto de Educação no Rio de Janeiro. No Instituto, Lourenço Filho assumiu a cátedra de Psicologia Educacional.

A preocupação desse educador com a formação de educadores já se expressava em carta remetida a Anísio em 1929:

---

<sup>45</sup> Lourenço Filho esteve no cargo de Diretor-Geral de Instrução Pública de São Paulo entre o início do Governo Provisório de Vargas, em outubro de 1930, e novembro de 1931.

estou com um plano de trabalho, para o anno próximo, que envolve a criação de um “instituto de educação” [sic] – uma coisa que seja um desenvolvimento de meus cursos na escola normal, para professores já formados. É preciso doutrinar... Creio já vencida, em parte, a phase de propaganda das novas idéas e agora pretendo dar corpo a certos trabalhos de realização de pedagogia experimental. A lucta não será pequena, mas o prazer está justamente no ardor que ella exige. Precisamos ir combatendo, sem tréguas, o espirito romantico de nossa gente... (Carta de Lourenço Filho a Anísio Teixeira, datada de 1 de novembro de 1929)<sup>46</sup>

A correspondência entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira teve início a partir do encontro, em 1929, por ocasião da III Conferência Nacional da Associação Brasileira de Educação (ABE). Corresponderam-se intensamente no início da década de 1930, concentrando o diálogo em questões relacionadas aos princípios da Escola Nova e às discussões acerca da reconstrução educacional.

E foi justamente em torno do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e de sua Escola de Professores (curso de nível superior oferecido pelo Instituto para formação de educadores para o ensino primário) que a convivência desses dois grandes personagens da cena pedagógica nacional, ambos ligados ao movimento da Escola Nova no Brasil, se intensificou.

Embora guardasse ressalvas em relação ao regime varguista, Anísio Teixeira tomou parte no governo e, tendo deixado a Bahia em novembro de 1929, logo se tornou assessor de Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública à época. E, em novembro de 1931, assumiu o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Anísio Teixeira cria, então, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, para o qual nomeia Lourenço Filho como Diretor-Geral.

Os primeiros anos dessa parceria transcorreram em relativa harmonia de interesses e Lourenço Filho, na direção-geral do Instituto, buscava organizar a formação de educadores em consonância com a política educacional definida por Anísio Teixeira para o Distrito Federal. Ademais, o projeto de Anísio Teixeira, no princípio, encontrou apoio do Governo Vargas, que procurava incluir as propostas de Anísio no conjunto de iniciativas que lhe davam certa tônica renovadora, bem em consonância com a imagem revolucionária que o governo pretendia forjar para si.

---

<sup>46</sup> Acervo do CPDOC (AT c 1929.11.01).

A criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, entretanto, surgiu como elemento conflituoso que abalou não apenas o apoio do Governo Vargas às iniciativas de Anísio Teixeira como também a relação entre o educador baiano e Lourenço Filho. Pautada pelos princípios da autonomia universitária e da liberdade de cátedra, a UDF atraiu intelectuais de diversas correntes ideológicas e criou uma ambiência propícia à defesa da democracia, despertando suspeitas da Igreja Católica e das alas mais tradicionais da elite política nacional com relação à propagação de idéias comunistas na Universidade. Além disso, o sucesso desse modelo democrático de Universidade ameaçava o projeto do Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, de projetar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil como modelo para todas as instituições de ensino superior do país<sup>47</sup>.

Assim, Capanema procurou estratégias para minar o projeto universitário de Anísio Teixeira e, a fim de desfalcocar a estrutura educacional montada no Distrito Federal, ofereceu a Lourenço Filho, em 1935, o cargo de Diretor do Departamento Nacional de Educação. Em princípio, Lourenço Filho declinou o convite, mas não deixou de ser assediado para assumir o cargo.

Internamente, a gestão de Anísio Teixeira se desestabilizava. Com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), a nova Reitoria foi instalada no prédio do Instituto de Educação. Problemas com a utilização do espaço do Instituto e divergências a respeito da estrutura dos cursos de formação de professores abalam a relação entre Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Anísio se ressentia de não encontrar em Lourenço Filho o apoio que esperava para seu projeto universitário. Lourenço, por sua parte, não via com bons olhos a proposta de Anísio Teixeira de integrar à UDF somente a Escola de Professores (transformada em Escola de Educação), desmembrando o Instituto.

Com a publicação da Lei nº 38, de 4 de abril de 1935, conhecida como “Lei de

---

<sup>47</sup> Dando continuidade a um projeto de Francisco Campos, o Ministro Gustavo Capanema formou, em 1935, uma comissão que se encarregaria da elaboração de um projeto de transformação da Universidade do Rio de Janeiro numa universidade que servisse de padrão nacional para o ensino superior no Brasil. Sob esse espírito, foi criada, em 1937, a Universidade do Brasil.

Segurança Nacional”, o Estado ganhou o poder de deter o cidadão que fizesse oposição a “qualquer dos poderes políticos da União” (artigo 2º) e não hesitou em exercê-lo contra aqueles que se ligavam a Anísio Teixeira. Após a prisão de vários de seus colaboradores, Anísio entrega, em dezembro de 1935, carta ao prefeito do Rio de Janeiro, solicitando sua exoneração (FÁVERO, 2008, p. 164).

Em 1937, Lourenço Filho aceita o convite do Ministro Gustavo Capanema e assume a direção do Departamento Nacional de Educação e no ano seguinte passa a dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Acuado pela perseguição do Governo Vargas, Anísio Teixeira recolhe-se à Bahia.

Tendo seguido caminhos distintos e ocupado posições opostas com relação ao regime do Estado Novo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, contudo, não deixaram de, cada a um a seu modo e no espaço que ocuparam, contribuir para a construção e divulgação do ideário escolanovista no Brasil.

As décadas de 30 e 40 do século XX constituem um período não apenas de difusão, mas, ao mesmo tempo, de consolidação das propostas de Escola Nova no Brasil. A esse respeito, o magistério brasileiro enfrentava, à época, o desafio da compreensão da escola ativa.

Pela influência dos reformadores, o termo [escola ativa] designava um conjunto de princípios e práticas da escola nova; mas o consenso era apenas aparente. Diferentes concepções da escola ativa compunham as representações dos educadores ancoradas em traduções e apropriações sobre o que em diferentes momentos foi designado como o moderno em educação. (SOUZA apud VALDEMARIN, 2007, p. 17)

Lourenço Filho e Anísio Teixeira foram responsáveis por algumas das mais importantes e difundidas obras de tradução e apropriação dos textos que compunham as bases do ideário escolanovista que circularam no Brasil, concorrendo para a formação dos educadores seus contemporâneos.

As duas obras de Lourenço Filho já mencionadas – “Introdução ao estudo da Escola Nova” (1930/2002) e “Testes ABC...” (1933/2008) –, foram parte da coleção “Bibliotheca de Educação”. A coleção foi publicada a partir de 1927, pela Editora Melhoramentos, sob a



coordenação de Lourenço Filho e, além de obras do próprio coordenador, reuniu mais de trinta títulos entre traduções e obras nacionais. Para composição da “Bibliotheca de Educação” traduziu ou prefaciou obras de Henri Pierón, Edouard Claparède, John Dewey, Sampaio Dória, Émile Durkheim, Adolphe Ferrière entre outros nomes importantes da produção intelectual ligada à Escola Nova.

Também Anísio Teixeira dedicou-se à divulgação das idéias que fundamentavam o movimento renovador no Brasil. Lourenço Filho, em carta de remetida em 1929, fala a Anísio a respeito de um projeto de tradução da obra de John Dewey:

Muito me alegrou a nova de que V. dará logo as traduções de Dewey. Creio que os dois primeiros trabalhos, e o seu prefácio, darão um ótimo volume, de 120 a 150 páginas. Desenvolva esse prefácio, de modo a podermos mesmo dar o título ao volume de “A pedagogia de John Dewey”, ou coisa semelhante. Será, assim, um trabalho de criação sua, também [...] (Carta de Lourenço Filho a Anísio Teixeira, datada de 1 de novembro de 1929)<sup>48</sup>.

Em 1930, pela coleção “Bibliotheca de Educação”, Anísio publicou os dois ensaios de John Dewey (1859-1952) mencionados por Lourenço Filho na carta de novembro de 1929, reunidos sob o nome de “Vida e educação”. O livro levou a público as primeiras traduções da obra de John Dewey no Brasil.

A influência das idéias de Dewey na obra de Anísio Teixeira é reconhecida pelo próprio educador brasileiro que, no prefácio da “Pequena Introdução à Filosofia da Educação”, publicada em 1934, declara que seu pensamento “filia-se ao dos educadores e, mais diretamente, ao grupo que reconhece, como sua principal figura, a do filósofo John Dewey” (TEIXEIRA apud BARBOSA, 2003, p. 77).

Neste ponto, entretanto, vale lembrar o alerta de Chartier para a compreensão de que “as inteligências não são desencarnadas” (CHARTIER, 1990, 27). E, nesse sentido, Anísio Teixeira inteligiu as idéias de Dewey sem desvincular-se de sua própria carne, suscetível às condições de sua existência. Anísio não se limitou a reproduzir ou divulgar as idéias de Dewey no Brasil. O liberalismo e pragmatismo lidos em sua obra provêm não de uma

---

<sup>48</sup> Acervo do CPDOC (AT c 1929.11.01).

reprodução, mas de um processo de apropriação da filosofia deweyana, isto é, da maneira como estes discursos o afetaram e o conduziram “a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo” (CHARTIER, 1990, p. 24). A leitura de John Dewey

proporcionou a Anísio Teixeira a possibilidade de construir um novo significado existencial, de encontrar resposta programática para as questões educacionais com as quais estava lidando e de elaborar uma síntese para uma nova visão de mundo. Sua apropriação de Dewey foi longa e múltipla e se desdobra em inúmeras publicações, traduções e na sua própria prática política. As suas experiências como docente e, sobretudo, como administrador, em diferentes conjunturas, foram depurando a sua escolha de temas e a sua apreciação sobre a obra deste autor (NUNES, 2000, p.14).

Chegou Anísio Teixeira a discordar de John Dewey em muitos aspectos filosóficos e políticos, conforme consta do verbete Anísio Spínola Teixeira no “Dicionário de educadores no Brasil: Da Colônia aos dias atuais” (FÁVERO & BRITTO, 1999):

Anísio Teixeira não assimilou Dewey incondicionalmente. Ao contrário dele, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas em países pouco desenvolvidos pela ausência de tradições culturais aí arraigadas, conhecia e denunciou criticamente a força dessas tradições na sociedade brasileira. Ao contrário de Dewey, que em nenhum momento indicou, na sua vasta obra, quaisquer medidas de aferição de inteligência ou de escolaridade, Anísio aplicou-as nas escolas da rede pública, na década de 30. Se Dewey permaneceu como pensador independente, não se filiando a qualquer partido, para defender a reforma do Governo Municipal carioca, Anísio Teixeira chegou até a redigir um programa partidário. Se Dewey nunca entrou na polêmica entre escola confessional e escola pública, Anísio mergulhou em cheio nela, assumindo também a crítica deweyana dirigida tanto à escola tradicional quanto à Escola Nova, o respeito ao pluralismo e a um pragmatismo temperado pela sua formação em colégios jesuítas e a sua experiência na política regional (p.59).

Ademais, de maneira diversa ao liberalismo deweyano, que defendia a descentralização, Anísio Teixeira empreendeu uma reforma burocrática centralizadora, enquanto esteve à frente da Diretoria-Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Foram criados serviços centralizados de: matrícula e frequência escolares; classificação e promoção de alunos; programas escolares; obras sociais escolares, pré-escolares e pós-escolares; educação de saúde e higiene escolar; educação física; música e canto orfeônico; ensino secundário geral e profissional; prédios e aparelhamentos escolares; estatística e cadastro; expediente e publicidade administrativa; pessoal e arquivo; e contabilidade.

A esse respeito, em sua obra “Educação para a democracia: introdução à administração

educacional”, cuja primeira edição é de 1936, declarou Anísio Teixeira que,

no balanceamento das condições do sistema escolar, a sua direção pode certificar-se de que lhe faltavam órgãos essenciais, do próprio aparelho de controle central – a Diretoria Geral –, para a boa distribuição e exercício das funções dirigentes (TEIXEIRA, 1936/1997, p. 133).

Até mesmo os processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes foram centralizados pela Diretoria-Geral da Instrução do Distrito Federal, durante a gestão de Anísio Teixeira, conforme relata Paschoal Lemme em seu livro de memórias:

a apuração da aprendizagem dos alunos passou a ser feita por meio de provas – ‘os testes de escolaridade’ – elaboradas por um serviço central especializado. Essas provas eram recebidas pelas escolas, que apenas as aplicavam, ficando a responsabilidade da apuração e da classificação, enfim do aproveitamento dos alunos, a cargo desse serviço central (LEMME, 2004, p. 119)

Essa opção pela centralização de serviços e pelo desenvolvimento de estratégias de controle centralizado das atividades educacionais e da avaliação de seus resultados divergia da orientação liberal que, em linhas gerais, caracterizava o escolanovismo. Embora muitos educadores escolanovistas organizados no âmbito da Associação Brasileira de Educação (ABE) tenham se posicionado, recorrentemente, em favor da descentralização, o próprio Manifesto de 1932 defendia a formulação de um plano de reconstrução educacional que admitia a montagem de um sistema nacional de educação. O Manifesto denunciava, como um dos problemas cruciais enfrentados até aquele momento no campo da educação, a falta de

unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-las e orientá-las para uma direção, o pólo magnético de uma concepção da vida, nem se submetiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional (AZEVEDO, 1932/2003, p.125)

As ações educativas, por muito tempo, ficaram entregues à livre iniciativa de diretores de instituições de ensino, sobretudo no nível primário que contava com grande número de escolas

isoladas<sup>49</sup>. Nesse sentido, medidas centralizadoras como aquelas tomadas por Anísio Teixeira no Distrito Federal garantiam algum direcionamento ao sistema educacional, como alternativa ao “empirismo grosseiro” (AZEVEDO, 1932/2003, p. 125).

De seu pensamento e ação renovadores, Anísio Teixeira legou, sobretudo, aquilo que lhe deu o título de “estadista da educação”<sup>50</sup>. Esse legado não se restringe ao conteúdo de suas obras publicadas, muitas delas a respeito de temas relacionados ao papel do Estado em relação à educação e à defesa da educação em bases democráticas<sup>51</sup>, mas estende-se por sua ação propositiva enquanto atuou em esferas decisórias do Estado. Anísio dirigiu as secretarias de educação da Bahia e do Distrito Federal, esteve na coordenação da CAPES e na direção do INEP, tendo tomado parte importante na criação de instituições como a já mencionada Universidade do Distrito Federal (1935), as escolas parque da Bahia (1950) e, mais tarde, a Universidade de Brasília (1961). Participou também na década de 1960 da elaboração de um projeto educacional para a nova capital.

É possível ler, nas trajetórias de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, dinâmicas de aproximação e distanciamento que caracterizaram o relacionamento dos educadores escolanovistas com o Estado nas décadas de 1930 a 1950. Lê-se, ainda, indícios de como esses deslocamentos foram parte importante do caminho pelo qual o movimento da Escola Nova no Brasil se engendrou e procurou sustentar-se.

Tendo sido dirigido por esses dois importantes nomes do movimento escolanovista no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos foi, a um só tempo, porta de entrada e veículo de propagação para os discursos renovadores a respeito da educação à época. O Inep, nos períodos em que esteve sob a direção de cada um desses dois educadores, congregou, como colaboradores, personagens ligados à Escola Nova no Brasil (Paschoal Lemme e Fernando de Azevedo são exemplos) e foi responsável pela publicação de muitas obras escritas por escolanovistas ou

---

<sup>49</sup> As escolas isoladas, conforme esclarece Silva (2003), “existiam em localidades em que não havia o grupo escolar; funcionavam [...] com classes mistas: numa mesma sala, tinham-se vários níveis de escolaridade – em geral, primeiro, segundo e terceiro anos do ensino primário – e um só professor para coordenar todo o trabalho de cada uma dessas classes” (p.143).

<sup>50</sup> A alcunha figura no título da obra de Hermes Lima (1978) sobre o educador baiano e tem sido repetida e reforçada por autores como Dermeval Saviani (2000, p. 166).

<sup>51</sup> Entre essas obras, destacam-se: “Em marcha para a democracia” (1934); “Educação para a democracia: introdução à administração escolar” (1936); “A educação e a crise brasileira” (1956); “Educação não é privilégio” (1957); “Educação é um direito” (1967).

inspiradas nos ideais reformadores defendidos por eles.

"Órgão de documentação, pesquisa e divulgação pedagógica" (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 17), o Inep dedicou-se sobremaneira, durante a gestão de Lourenço Filho (1938-1946), à realização de estudos de diagnóstico da situação da educação, inclusive no âmbito dos estados. Logo no primeiro ano de funcionamento, o Instituto começa a editar boletins que reuniam os resultados obtidos nessas investigações sobre a educação nacional, apresentando informações a respeito de: quantidade e condições materiais das unidades escolares existentes em cada estado; número de matrículas por nível de ensino; estatísticas de aprovações e conclusões de curso; grau de formação e condições de trabalho dos educadores em atividade; despesas dos estados com atividades de ensino e cultura; bem como iniciativas governamentais no campo da educação.

Além disso, também sob a gestão de Lourenço Filho, o Inep lançou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), em julho de 1944. Em seus dois primeiros anos de existência, a revista teve periodicidade mensal, o que resultou na edição de um grande volume de números da revista nos dois anos em que foi editada ainda sob a direção de Lourenço Filho no Instituto. Nesses primeiros números, a RBEP reuniu e republicou na seção "Documentação" muitos dos estudos realizados pelo Inep desde sua criação e que integraram publicações avulsas anteriores ao lançamento do primeiro número da revista.

Ainda que a maior parte das pesquisas empreendidas pelo Instituto nesse período tivesse um caráter eminentemente estatístico, houve espaço para a divulgação de idéias ligadas ao escolanovismo nessas primeiras edições da revista. Em estudo sobre o conteúdo da RBEP desde a sua criação em 1944 até o ano de 1964, Cunha e Garcia (2009) identificaram, nos 96 números publicados nesse período, 88 matérias que mencionam o nome de John Dewey. Essas menções ao filósofo estão

localizadas principalmente na seção "Idéias e Debates" e, com menor frequência, na subseção "Através de Revistas e Jornais", que apresenta artigos de outras publicações; na seção "Resenhas", duas obras do autor são objeto de estudo; e as listagens de bibliografia pedagógica, organizadas pelos editores do periódico, também trazem o nome do filósofo (CUNHA E GARCIA, 2009, p. 178).

Embora não tenha sido esse o objeto de interesse dos autores do estudo mencionado, observando a data de publicação das 88 matérias que citavam John Dewey, encontramos uma

concentração dessas matérias nos períodos em que Lourenço Filho e Anísio Teixeira dirigiram o Instituto. Das 88 matérias que mencionavam Dewey, 82 foram publicadas pela RBEP nos períodos em que o Inep esteve sob a direção de Lourenço Filho (1937-1946) e Anísio Teixeira (1952-1964). Nos primeiros dois anos de edição da RBEP, ainda sob a gestão de Lourenço Filho no Inep, foram publicadas 17 das matérias com menções a Dewey e, dos doze anos de Anísio Teixeira na direção do Instituto, datam outras 65 matérias que mencionam o filósofo.

Essa distribuição parece confirmar nosso entendimento, já prenunciado, de que as gestões de Lourenço Filho e Anísio Teixeira levaram ao Inep, sobretudo às publicações editadas pelo Instituto, o viés escolanovista de suas trajetórias de vida.

Das 88 matérias identificadas no estudo de Cunha e Garcia (2009), apenas 06 foram publicadas no período em que Murilo Braga de Carvalho esteve na direção do Inep. Embora a RBEP tenha continuado a ser editada sob a gestão de Murilo Braga no Instituto, o perfil do Inep nesse período foi alterado. Com a responsabilização do Inep pela aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP)<sup>52</sup>, o Instituto deslocou o foco de sua atuação das atividades de pesquisa para tarefas de cunho mais administrativo, relacionadas principalmente com a expansão da rede de escolas primárias.

Assim, sob a direção de Murilo Braga, as pesquisas do Inep voltaram-se sobremaneira para assuntos mais administrativos, como o recenseamento das escolas em funcionamento no país. O objetivo desse enfoque nas pesquisas era oferecer subsídios aos programas de expansão da rede de escolas e aperfeiçoamento de pessoal docente, no âmbito do FNEP. Sobre o período da gestão de Murilo Braga de Carvalho no Inep, Ferreira (2008) avalia que

Na prática, portanto, o Inep passou a dedicar-se prioritariamente a atividades de cunho administrativo, circunscritas à implementação de uma política de expansão do sistema de ensino primário que havia sido definida no governo anterior (FERREIRA, 2008, p. 76)

Anísio Teixeira, por sua parte, já em seu discurso de posse no Instituto, em 1952,

---

<sup>52</sup> Sobre o Fundo Nacional do Ensino Primário e iniciativas do Inep no âmbito da aplicação de seus recursos, conferir a seção “A letra da Lei: Legislação sobre Educação no Brasil (1937 – 1956)”.

anunciava seu desejo de devolver ao Inep o perfil de uma “instituição de pesquisas” como o fora no período em que Lourenço Filho estivera na direção do Instituto:

Temos um imenso campo de estudos, mas o terreno de há muito vem sendo amanhado. Além dos levantamentos estatísticos e das descrições externas das unidades escolares, há precedentes de investigações mais sérias e o começo de elaboração de certas medidas. O primeiro período do INEP foi o de uma instituição de pesquisas sob a experimentada orientação de um dos nossos maiores profissionais de educação, o Dr. Lourenço Filho (TEIXEIRA, 1952, p. 79).

De fato, quando assumiu a direção do Inep, Anísio trouxe de volta as atividades de pesquisa para a linha de frente do Instituto. Em 1955, fundou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) no Distrito Federal. O Centro coordenava estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a educação no Brasil e tinha como extensões cinco Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), sediados em São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador e Recife.

O CBPE e os CRPEs contaram com a colaboração de vários cientistas sociais de renome, muitos deles escolanovistas. Fernando de Azevedo, por exemplo, responsável pela redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi nomeado, em 1956, Diretor-Geral do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.

Embora tenha se mantido fora do palco principal da política nacional desde meados da década de 1930, estabelecendo-se em São Paulo, Fernando de Azevedo não deixou de se corresponder com amigos como Anísio Teixeira, mesmo nos períodos em que o educador baiano figurava na cena política do Distrito Federal. Tampouco privou-se Fernando de Azevedo de publicar seus textos em periódicos editados pelo Estado, como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos ou declinou o convite de Anísio para dirigir o CRPE de São Paulo, vinculando-se assim de forma mais direta ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em meados da década de 1950.

Note-se que educadores ligados ao movimento dos pioneiros da educação nova fizeram do lugar institucionalizado do Inep, sobretudo nos períodos em que esteve sob a direção de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, um espaço de trabalho e divulgação de idéias.

No contexto geral de reestruturação do modelo econômico, urbanização intensificada e

aparelhamento do Estado, o movimento escolanovista investiu, antes de tudo, em denunciar uma inadequação da “escola tradicional” às novas demandas da sociedade brasileira naquele período e, mais ainda, ao modelo de sociedade que se pretendia constituir para um Brasil “novo”, o Brasil da modernidade.

Anísio Teixeira, em seu discurso de posse no Inep, enfatizou que o Brasil atravessava, desde a década de 1930, um período de profundas mudanças:

Estamos, com efeito, a fazer, agora, a nossa revolução industrial, melhor, diríamos, tecnológica, com o seu rol de conseqüências em nosso modo prático de viver, na divisão do trabalho, no surgimento da produção em massa, no enriquecimento nacional e na crescente urbanização da vida brasileira (TEIXEIRA, 1952, p. 70),

E, a partir desse reconhecimento, Anísio sustentava a defesa de que “tudo isso vem resultar na imposição ao sistema de educação nacional de *novos deveres, novos zelos, novas condições e novos métodos*” (TEIXEIRA, 1952, p. 70) (grifos meus). Essa declaração serviria muito bem como epígrafe a um texto que tratasse das propostas do movimento escolanovista no Brasil.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) deixa evidente, no trecho “Finalidades da educação”, a necessidade de se assumir *novos deveres* para educação, que deixaria de se prestar à formação das elites para realizar “uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes” (AZEVEDO, 1932/2003, p. 130). A educação nova assumiria o dever de garantir “a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (p.130).

Em entrevista ao jornal A Nação, em 04 de março de 1933, Anísio Teixeira também afirma o dever da educação de “dar a cada indivíduo um lugar, na sociedade, correspondente ao de suas capacidades naturais, sem qualquer restrição de ordem social, econômica ou de nascimento.”<sup>53</sup>

O “movimento de reconstrução educacional” (AZEVEDO, 1932/2003, p. 120) definia

---

<sup>53</sup> Entrevista publicada como anexo à 2ª edição de “Educação para a Democracia: introdução à administração educacional” (TEIXEIRA, 1936/1997).



como dever do sistema de educação nacional a oferta universal e gratuita a todos os níveis de ensino, condicionando o acesso a esses níveis não mais à classe social de origem mas a uma suposta “capacidade inata” (TEIXEIRA, 1936/1997, p. 253) de cada estudante. Conforme Anísio Teixeira declarou ao jornal A Nação, em março de 1933, “tal educação visará, assim, em suas últimas e, com certeza, ainda distantes realizações, dar a cada indivíduo o lugar na sociedade a que se destinem os seus méritos e a sua capacidade” (TEIXEIRA, 1936/1997, p. 253).

O dever da educação seria, portanto, estendido além dos limites estritos da formação de uma elite intelectual do país e incluiria o atendimento às demandas de formação das classes populares para um mercado de trabalho mais diversificado e exigente.

Desde a escola primária até a superior se iriam preparando os homens para as ocupações diversas em que se divide a atividade multiforme dos nossos dias. E ao lado da organização escolar, diretamente endereçada ao preparo econômico e social dos homens, se deveriam entreabrir caminhos especiais, que se definiriam desde o período secundário, para os que se destinassem ao ensino, à cultura desinteressada, puramente científica ou literária. A velha função de preparar o quadro intelectual do país, no sentido restrito de trabalhadores da pena, da cátedra ou do laboratório, não ficaria esquecida, mas passaria a ser uma pequena parte do sistema integral. [...]

Desse modo, o sistema escolar atenderia às necessidades da civilização técnica dos dias correntes e promoveria o desenvolvimento das fontes que a integram, dando-lhe sentido humano, por um lado, e novos rumos, por outro (TEIXEIRA, 1936/1997, p. 37).

Essa expansão do escopo da ação educacional exigia o compromisso do Estado com os princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, todos ancorados no dever maior de assegurar o “direito biológico que cada ser humano tem à educação” (AZEVEDO, 1932/2003, p. 132), sem distinções de crença, classe social ou gênero.

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela

ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação (idem, p. 132)

Outra frente de renovação proposta pelo movimento escolanovista brasileiro deixa-se revelar pela já mencionada preocupação de educadores como Lourenço Filho em dar tratamento técnico-científico às questões educacionais. Já no Manifesto de 1932, o movimento dos renovadores declarava a necessidade da observação de um *novo zelo* ao tratamento de temáticas relativas à educação:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar.” (AZEVEDO, 1932/2003, p. 125).

Esse zelo pela cientificidade não é exclusividade do pensamento escolanovista brasileiro. Em verdade, esse apelo ao predomínio de uma racionalidade cientificamente orientada na condução dos assuntos educacionais é um dos aspectos reveladores da forte influência das idéias do John Dewey no Brasil. Em seu “*Experience and Education*” (1938), o filósofo estadunidense avalia que

o sistema educacional deve se movimentar ou para trás, buscando os padrões morais e intelectuais de uma era pré-científica, ou para frente, buscando uma utilização cada vez maior do método científico no desenvolvimento das possibilidades de crescimento e expansão da experiência. Esforcei-me, no entanto, para apontar algumas das condições que devem ser satisfatoriamente preenchidas no caso de a educação decidir seguir o segundo caminho (DEWEY, 1938/2010, p. 93)

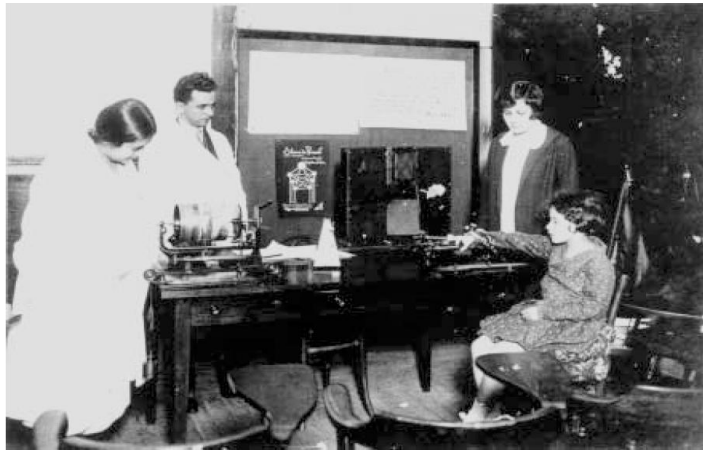
No Brasil, o zelo científico traduziu-se não apenas na busca de aportes teóricos oriundos de áreas como a biologia, a sociologia e a psicologia para o entendimento dos assuntos relativos à educação, como também em ações de laboratório como aquelas realizadas no âmbito do “movimento dos testes”.

Em verdade, de um modo geral, a introdução das idéias da escola ativa parece ter

forçado, em certo sentido, a aproximação entre psicologia e educação na arena de produção do conhecimento pedagógico no Brasil.

Capitaneado pelas formulações das “novas proposições pedagógicas”, que começavam a vigorar no século XX, o “como ensinar” foi substituído pelo “como se aprende” e, nesse processo, a psicologia emergiu com os fundamentos necessários para se conhecer a criança. Ganhava terreno o conhecimento psicológico, em especial a psicologia experimental, em detrimento dos fundamentos didáticos e filosóficos que amparavam os métodos de ensino (GEBRIM, 2009, p.p. 1-2)

Esteve Lourenço Filho diretamente envolvido com atividades de psicologia experimental no âmbito da educação, tendo reativado o Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo, em 1925, quando ocupava a cadeira de Pedagogia e Psicologia dessa instituição. Lourenço Filho foi chefe do Laboratório desde sua reabertura até 1930, quando teve ao seu lado um grupo ativo de colaboradores.



**Figura 11** – Os professores Lourenço Filho e Noemy Marques Silveira (ambos à esquerda) no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça, durante realização de experimento com aluna (1927?). [Foto original do Acervo Ruy Lourenço Filho/RJ, cópia disponível no acervo do Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação da Universidade Estadual Paulista.]

Entre o final da década de 1920 e o início da década de 1930,

a psicologia aplicada à educação recebeu um poderoso impulso, inserindo-se de forma duradoura na cultura escolar da época, graças ao fortalecimento do chamado ‘movimento dos testes’ no âmbito de várias Escolas-Normais e Diretorias-gerais da Instrução Pública. [...] Notadamente, nos estados de São Paulo, Pernambuco e Minas Gerais e no Distrito Federal (RJ), o ‘movimento dos testes’ adquiriu prestígio e difusão, reforçando as expectativas acerca da psicologia objetiva, aplicada à educação e ao trabalho (MONARCHA, 2001, p. 14)

“Movimento dos testes” é como ficou conhecido um conjunto de iniciativas de psicólogos e educadores brasileiros com vistas à elaboração ou adaptação de técnicas de diagnose e avaliação de inteligência, desenvolvimento mental, maturidade e outros conceitos,

a partir da aplicação de testes estruturados, em geral, sob a forma de breves questionários que poderiam ser utilizados em larga escala.

Uma das iniciativas mais lembradas no âmbito do “movimento dos testes” é publicação por Lourenço Filho do manual “Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita”, em 1933.

Formatados de maneira que pudessem se prestar facilmente ao tratamento estatístico, os Testes ABC utilizavam o material “mais reduzido possível” num conjunto de exames que “completo se faz, em média, em oito minutos com cada criança” (idem). Esses Testes pretendiam medir a coordenação motora, a capacidade de memorização, a expressão oral, entre outros aspectos, a fim de identificar ou mesmo prever maior ou menor grau de facilidade das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita.

O próprio autor enuncia como objetivo fixado para os Testes ABC, a classificação das crianças, de acordo com a “capacidade real de aprendizagem na leitura e escrita” (LOURENÇO FILHO, 1933/2008, p. 50). A diagnose resultante dos Testes tinha, no entender de Lourenço Filho, um valor prático inegável, por fornecerem “critério seguro para a organização de classes seletivas ou para a caracterização de alunos que possam ser reunidos em grupos praticamente homogêneos” (idem). Assim, recomendava Lourenço Filho que os resultados dos Testes fossem utilizados como subsídios para a composição das classes nas escolas, contribuindo para uma organização escolar eficiente e fundamentada em bases científicas.

Além de Lourenço Filho, outros educadores escolanovistas estiveram diretamente envolvidos com a elaboração e realização de testes escolares. Clarice Nunes (1998) chega a afirmar que “os testes escolares (assim como os testes de encaminhamento profissional) tornaram-se a coqueluche dos educadores, em vários estados brasileiros, por várias décadas, nas escolas públicas e particulares do país” (p. 105). Impulsionado pelo “movimento dos testes”, o campo da psicologia educacional cresceu e fez escola, galgando espaço nos currículos dos cursos de formação de professores ainda na década de 1930.

Entretanto, apesar da “coqueluche” dos testes psicológicos e da expansão dos estudos

na área de psicologia educacional, críticas existiram e partiram tanto de professores das escolas em que os testes eram aplicados como também daqueles educadores que não criam nos instrumentos de medida psicológica utilizados nos testes escolares e buscavam suporte para a compreensão dos fenômenos educativos em áreas como a antropologia, a filosofia e a sociologia.

Contudo, foi mesmo no campo da psicologia educacional e, sobretudo, na aplicação de testes psicológicos nas escolas, que o *zelo* pela cientificidade do pensamento e das ações no âmbito da educação teve sua maior expressão no Brasil.

Outro viés de manifestação dessa defesa da cientificidade no tratamento das questões relativas à educação traduziu-se na exigência de *novas condições* de organização e funcionamento do sistema nacional de ensino.

Entre essas novas condições figurava a exigência da formação de professores em bases mais rigorosas. Anísio Teixeira e Lourenço Filho estiveram muito preocupados com a elaboração de novos currículos de formação de professores, tendo reunido esforços, conforme já mencionado, na estruturação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e de sua Escola de Professores.

O Movimento dos Pioneiros da Educação Nova anunciava no Manifesto de 1932 sua preocupação com a necessidade de reestruturação do modelo de formação de professores no Brasil.

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (AZEVEDO, 1932/2003, p. 142).

Assim, Anísio Teixeira afirma ser “indispensável que, sobre esse edifício de cultura geral, se erguesse o da nova cultura profissional e científica do mestre” (TEIXEIRA, 1936/1997, p. 207). Mais que uma preocupação generalista com a formação de professores, o movimento escolanovista passa a reconhecer a especificidade do trabalho docente em nível

primário. Esse reconhecimento, muito atrelado aos estudos da psicologia infantil, se expressa nas palavras de Anísio Teixeira:

A primeira necessidade desse preparo profissional está na diferenciação dos programas, de acordo com os diversos tipos de graus de professores de que precisa um sistema escolar.

Dentro do próprio quadro do ensino primário, torna-se indispensável diferenciar os programas para o preparo do professor dos três primeiros graus e dos dois últimos. Não só representa o ensino dos três primeiros anos da escola primária um ensino que tem características especiais de método e de objetivos, como também aí se encerra um estágio da idade infantil já apreciavelmente diverso do que se segue, de 10 a 12 anos.

A formação diferenciada do mestre para os graus chamados primários do ensino (1º, 2º, 3º ano), e do mestre para o grau chamados intermediários (4º e 5º anos), se impõe não somente como uma necessidade da organização escolar diversa em um e outro período, como ainda pela mudança psicológica e de desenvolvimento físico dos alunos (TEIXEIRA, 1936/1997, p. 206).

A formação de professores aparece também como condição indispensável aos projetos de reconstrução educacional nas recomendações emitidas pelas Conferências Internacionais de Instrução Pública<sup>54</sup> aos Ministérios de Educação dos diversos países participantes das reuniões. A Recomendação nº 36 (apud BRASIL/INEP, 1965), resultado da Conferência realizada em 1953, submetia aos Ministérios de Educação dos países reunidos no evento uma série de indicações a respeito da formação de professores, sobretudo para o nível primário de ensino. Mais além, o texto da Recomendação nº 36 salientava a importância de se estabelecer novas condições para admissão de professores.

Condições mais rígidas de admissão já estavam implantadas em São Paulo no final da década de 1940 e início da década de 1950, quando o Professor Dante Tringale prestou concurso para a carreira de magistério no estado de São Paulo:

Eu me formei mais ou menos em 50. E... aí eu fiz imediatamente o concurso. O concurso era extremamente difícil, eram três provas bem difíceis mesmo: uma prova escrita com toda a matéria, uma prova de erudição e uma aula. Eu fiz o concurso e fui muito bem classificado [...] (depoimento de Dante Tringale apud SILVA, 2003, p. 133)

---

<sup>54</sup> Organizadas, nos primeiros anos, pelo Bureau Internacional de Educação e, a partir de 1947, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as Conferências, sediadas em Genebra, congregavam expressivos nomes das Escolas Novas no cenário internacional, como Edouard Claparède, que chegou a presidir a Conferência. Essas recomendações tiveram repercussão no Brasil que, além de manter assento no evento, reservava espaço para a divulgação do texto das recomendações na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

A partir de depoimentos como o do Professor Dante Tringale, Sônia Silva (2003), em seu estudo sobre as memórias de professores que se formaram e começaram a atuar profissionalmente nas escolas públicas paulistas entre 1930 e 1950, conclui que, ao menos para o nível secundário,

Ao que tudo indica, os concursos públicos de ingresso ao magistério – pelo rigor como eram feitos naquele período – vieram a minimizar o clima de concessões políticas, além de representar uma ação concreta de melhoria do nível do professorado paulista e do ensino público secundário (SILVA, 2003, p. 105).

Conferências Internacionais de Instrução Pública realizadas anteriormente já tratavam do estabelecimento de condições adequadas no que se refere ao corpo docente, sobretudo ao magistério primário. A Recomendação nº 13, resultado da Conferência realizada em 1938, por exemplo, indica medidas relativas à garantia de remuneração adequada a todos os docentes, indicando, inclusive, que “seria recomendável que as autoridades competentes tivessem o direito de verificar se os professores do ensino particular gozam de condições materiais suficientes” (apud BRASIL/INEP, 1965, p. 20).

Além do cuidado com a qualificação, requisitos de admissão e remuneração adequada dos professores, o movimento da Escola Nova no Brasil apontou, como condição necessária ao desenvolvimento das ações educativas, a oferta e o controle de qualidade dos materiais pedagógicos utilizados nas escolas. Essa preocupação com o suporte material às aulas pode ser lido em trecho do discurso de posse de Anísio Teixeira no Inep: “Depois, não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isto estamos fazendo, invertendo, de modo singular, a marcha natural das coisas” (TEIXEIRA, 1952, p. 76).

Também os membros reunidos na Conferência Internacional de Instrução Pública, por meio da Recomendação nº 21, emitida em 1947, demonstravam preocupação semelhante à expressa por Anísio Teixeira. Defendiam a gratuidade do material escolar, que deveria ser distribuído aos estudantes, e declaravam que o grupo reunido em Genebra naquela ocasião “almeja ver amplamente dotadas as bibliotecas escolares de livros de referência (manuais dispendiosos, dicionários, atlas geográficos, grandes clássicos da literatura, etc.)” (apud BRASIL/ INEP, 1965, p. 34).

Ainda no âmbito das novas condições para a estruturação do sistema educacional em bases renovadas, educadores brasileiros como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira se pronunciam sobre “o problema das construções escolares”, objeto da Recomendação nº 32, emitida pela Conferência Internacional de Instrução Pública realizada em 1951. Entre outras sugestões a respeito das edificações escolares, a Recomendação nº 32 indica que

Os planos de construções escolares deverão atender, dentro das possibilidades econômicas, às exigências pedagógicas, higiênicas e de clima das localidades a que se destinam.

[...]

Quando for possível, a escola deve ter, além de um pátio e de um recreio, uma oficina, um pomar ou um jardim (apud BRASIL/INEP, 1965, p. 60-1).

Em relatório administrativo da Diretoria-Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira afirmou, em 1935, que

só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar, no Brasil, a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. Mas, não a escola pública sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados (TEIXEIRA apud DÓREA, 2000, p. 157).

Ainda em 1931, Fernando de Azevedo já se pronunciava a respeito da articulação da arquitetura escolar com as demais esferas da organização educacional ao afirmar que

desordem das edificações e instalações escolares não é mais do que a expressão material da desordem na organização técnica do ensino, rudimentar e confusa, regida por uma legislação em que aparecem as idéias rebatidas ou amontoadas, sem perspectivas nem planejamentos relevantes (AZEVEDO, 1931/1958, p. 44).

Mais tarde, no “Plano de construções escolares para Brasília”, Anísio Teixeira (1961) expressou sua preocupação com a adequação da arquitetura escolar às propostas da educação nova:

Pode-se bem compreender que modificações deverão ser introduzidas na arquitetura escolar para atender a programa dessa natureza. Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de “estudo”, de “trabalho”, de “recreação”, de “reunião”, de “administração”, de “decisão” e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da “escola tradicional” com os da “oficina”, do “clube” de esportes e de recreio, da “casa”, do “comércio”, do “restaurante”, do “teatro”, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais (TEIXEIRA, 1961, p. 197)



No período em que esteve à frente da Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951), Anísio Teixeira projetou um novo modelo de instituição de ensino – o Centro de Educação Popular, que ficou conhecido como “escola-parque” e tornou-se um dos mais conhecidos projetos de escola elaborados no Brasil, sob a inspiração da Escola Nova. Para a construção do Centro foi empregado o projeto arquitetônico especialmente preparado pelos arquitetos Diógenes Rebouças (da Bahia) e Hélio Duarte (de São Paulo).

O Centro foi planejado para atender a um grupo de 4.000 alunos, em sua capacidade máxima. O conjunto foi constituído de quatro “*escolas-classe*”, compostas tão somente de salas de aula e dependências para o professor, para atender a 1.000 alunos, cada uma, em dois turnos; e uma “*escola-parque*” para 2.000 alunos em cada turno, compreendendo salas de música, dança, teatro, educação artística e social, salas de desenho e artes industriais, ginásio de educação física, biblioteca, restaurante, serviços gerais e residência ou internato para as chamadas crianças abandonadas (DÓREA, 2000, p. 156) (grifos da autora).

Além das proposições até aqui apontadas, relativas aos *novos deveres*, *novos zelos* e *novas condições* que o movimento escolanovista brasileiro apresentou desde as primeiras décadas do século XX, havia no discurso e na prática dos educadores que compunham o movimento renovador no Brasil uma preocupação especial com os *novos métodos*.

Um bom ponto de partida para pensar a proposta de método da Escola Nova parece ser o emprego, muito freqüente na literatura sobre as Escolas Novas, do termo “revolução copernicana” no âmbito da educação. A origem da aplicação dessa expressão ao campo do pensamento pedagógico remonta ao texto de Claparède (1909/1920), que enxergou em Rousseau (1712-1778) um escolanovismo *avant la lettre* e o alcunhou de “le Copernic de la pédagogie” (p. 43). Claparède creditou a Rousseau o deslocamento da criança para a centralidade do universo educativo, princípio que ganharia força nas propostas escolanovistas.

Le système éducatif gravitant autour de l'enfant, non plus l'enfant couché bon gré malgré dans le lit de Procuste du système, voilà la grande révolution qui fait de Rousseau le Copernic de la pédagogie (CLAPARÈDE, 1909/1920, p.43).

Desde então, o termo “revolução copernicana” tem sido empregado freqüentemente na literatura sobre o ideário escolanovista com referência às propostas de reordenação do universo educativo. De acordo com essas propostas, a autoridade docente e os conteúdos

escolares passam a gravitar em torno da maturidade e dos interesses estudantis.

A esse respeito, Claparède evoca novamente Rousseau que avaliava ser um “extravagante propósito” o que tem a escola de

exercitar as crianças a falar sem ter nada a dizer: acreditar que se lhes faz sentir, nos bancos do collegio, a energia da linguagem das paixões, e toda a força da arte de persuadir a alguém! Pretendem formar-nos para a sociedade, e nos ensinam como se cada um de nós devesse passar a vida a pensar somente na sua cela ou a tratar de assuntos no ar, indiferentes (ROUSSEAU, apud CLAPARÈDE, 1916/1928, p. 26).

No Brasil, Lourenço Filho (1933/2008, p. 43), defende que

à aprendizagem cabe atender às diferenças individuais (não só para maior rendimento ou economia do aprendizado, mas para a própria normalidade do processo, em cada criança) o que importa numa adequação individual de procedimentos didáticos, bem como do material de leitura, que deve ser adaptado às fases do desenvolvimento social da criança e evolução de seus interesses.

A defesa da centralidade dos interesses infantis no processo educativo também teve expressão no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932/2003, p. 135):

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. [...]

É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a "lógica psicológica", isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil.

Como se lê no texto do Manifesto, além de assumir posição de centralidade nas ações educativas, as crianças, segundo as propostas escolanovistas, devem protagonizar um processo de aprendizagem guiado por atividades. Essa preocupação é comum aos diferentes métodos e sistemas de ensino propostos no âmbito da Escola Nova e rendeu a esse conjunto de métodos a denominação de Escola Ativa<sup>55</sup>.

Cambi (1999) chama a atenção para a ruptura que essa nova proposta de escola e

---

<sup>55</sup> Segundo Lourenço Filho (1930/2002), o nome “Escola Ativa” foi publicado, pela primeira vez, em 1917, num trabalho do educador suíço Pierre Bovet, como tradução à denominação alemã “Arbeitsschule”, cunhada pelo alemão Jorge Kerchensteiner em 1911. A tradução suíça foi considerada mais adequada pelos escolanovistas e foi apropriada na grande maioria dos estudos que a seguiram.

educação significou em relação ao modelo anterior:

rompia [a proposta escolanovista] radicalmente com o passado, com uma instituição escolar formalista, disciplinar e verbalista, e com uma pedagogia deontológica, abstrata e geralmente metafísica, alheia ao espírito da demonstração e da teorização interdisciplinar e antropologicamente centralizada. (p. 513-4)

Assim, em consonância com as propostas metodológicas da Escola Ativa, alguns enunciados fizeram-se insígnias do movimento escolanovista. Entre eles, Saviani (2008, p. 145) destaca: “ensinamos crianças, não matérias” e “não pode haver ensino sem aprendizado”. Essas frases, largamente difundidas, tornaram-se *slogans* do movimento da Escola Nova em sua oposição ao modelo da escola tradicional.

Os *novos métodos* que compõem o conjunto da Escola Ativa se destituem do interesse em regular as atividades dos professores para dar maior atenção às estratégias e circunstâncias favoráveis à aprendizagem. Numa expressão: preocupam-se mais em como se aprende do que em como se ensina.

Em oposição ao verbalismo e formalismo vigentes nos currículos escolares da época, as propostas de Escola Ativa enfatizavam a atividade da criança como elemento central do processo educativo. A Escola Ativa partia do pressuposto de que as crianças têm um perfil espontaneamente ativo e que a educação, em lugar de tentar cercear, deveria valer-se dessa inclinação infantil. Em consequência,

a vida da escola deve sofrer profundas mudanças: [...] a aprendizagem deve ocorrer em contato com o ambiente externo, em cuja descoberta a criança está espontaneamente interessada, e mediante atividades não exclusivamente intelectuais, mas também de manipulação, respeitando desse modo a natureza “global” da criança, que não tende jamais a separar conhecimento e ação, atividade intelectual e atividade prática (CAMBI, 1999, p. 514-5)

Nesse sentido, Lourenço Filho (1930/2002) recorda que, em reunião do *Bureau International des Écoles Nouvelles* realizada em 1919, foram definidos caracteres gerais da Escola Nova, que incluem não apenas indicações para a formação intelectual das crianças, mas também a organização de: “trabalhos manuais para todos os alunos, durante uma hora e meia, ao menos, por dia”; “trabalhos livres, que desenvolvem o gosto da criança e lhe

despertam o espírito inventivo”; e “ginástica natural, como pelos jogos e desportos” (LOURENÇO FILHO, 1930/2002, p. 250).

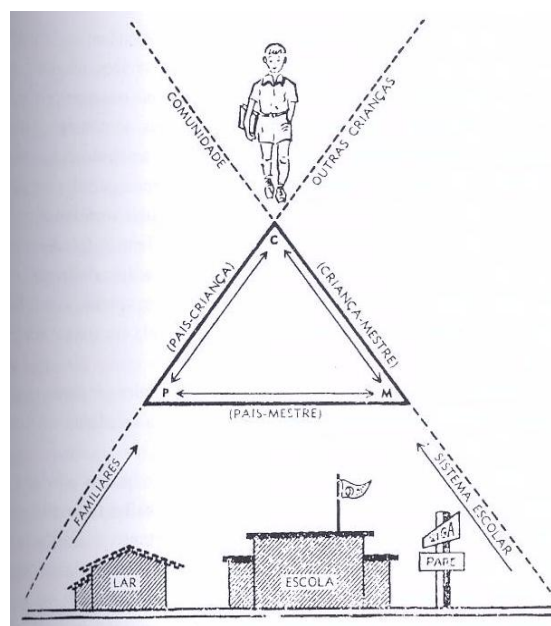
Quanto à educação moral, a orientação acordada na referida reunião do *Bureau International des Écoles Nouvelles* era, segundo Lourenço Filho, observar que “a educação da consciência moral consiste, principalmente, nas crianças, em narrações que provoquem reações espontâneas, verdadeiros juízos de valor que, pela repetição, se acentuam e acabam por ligar-se em estrutura definida” (1930/2002, p.252).

As atividades físicas e trabalhos manuais e artísticos articulam-se, nas propostas escolanovistas, à formação intelectual e moral com vistas a uma educação integral dos sujeitos. Na avaliação de Cambi (1999), nas propostas escolanovistas para uma escola ativa,

o trabalho resulta, portanto, educativo quando é plenamente consciente das próprias finalidades globais. A escola pública renovada sobre a base do trabalho deve tentar atingir uma formação profissional, uma formação moral e uma educação social da criança e do jovem. Assim, a formação social é vista como o objetivo fundamental da escola [...]

A relação da escola com o mundo social não se restringe, contudo, a uma orientação da atividade educativa para a formação de cidadãos que atendam às expectativas da sociedade. Compreende-se, por outra parte, que a escola não se mantém isolada do conjunto de influências que, exógenas ao ambiente escolar, não deixam de atuar sobre os estudantes.

Lourenço Filho incluiu em sua “Introdução ao estudo da Escola Nova” (1930/2002), a representação esquemática (Figura 7) produzida pelo médico e psicólogo



**Figura 12** – “Representação esquemática das relações recíprocas entre os pais (P), a criança (C), e o mestre (M)” (GESELL apud LOURENÇO FILHO, 1930/2003, p. 199).

estadunidense Arnold Gesell (1880-1961) a respeito do contexto de múltiplas relações no qual a criança se acha inserida. As propostas escolanovistas julgam que todas essas relações exercem influência sobre a formação da criança e, portanto, não podem ser ignoradas pela

escola, que deve, tanto quanto possível, manter contato com as instâncias formativas externas à escola.

Assim, como princípios gerais da Escola Nova, Lourenço Filho (1930/2002) enuncia:

- “o primeiro princípio, porque constante em todos os sistemas renovados, é o respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispor de liberdade” (p.356);
- “o segundo princípio resulta da compreensão funcional do processo educativo, quer sob o aspecto individual, quer social” (p. 357);
- “o terceiro princípio abrange a compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social” (p. 357); e
- “um princípio final, qual seja o de que as características de cada indivíduo serão variáveis, segundo a cultura da família, seus grupos de vizinhança, de trabalho, recreação vida cívica e religiosa” (p. 358).

A escola-parque criada por Anísio Teixeira na Bahia, no início da década de 1950, apresentava uma proposta de educação integral, inspirada no ideário da escola ativa. Denunciando, mais uma vez, a filiação do educador baiano às idéias do filósofo John Dewey, o projeto pedagógico da escola-parque apoiava-se, fundamentalmente, no princípio da experiência associada à aprendizagem. De acordo com depoimento de seu fundador, a escola-parque

daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria: o estudante na escola-classe, o trabalhador nas oficinas de atividades industriais, o cidadão nas atividades sociais, o esportista no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas, partindo da experiência atual das crianças para os planejamentos elaborados com a sua plena participação e depois executados por elas próprias (TEIXEIRA apud GOUVEIA NETO, p. 39)

A proposta escolanovista, assim, não se restringia a realização de atividades diversificadas, mas estendia-se ao planejamento dessas atividades de acordo com o interesse dos estudantes. No texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, figura com grande ênfase essa preocupação em trazer o interesse estudantil para a centralidade das atividades

realizadas na escola:

O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas" (AZEVEDO, 1932/2003, p. 136).

Em busca de estratégias para conduzir o trabalho pedagógico segundo o interesse das crianças, muitos foram os métodos e sistemas de ensino elaborados bem como experimentos de escola ativa realizados no âmbito do movimento escolanovista. Numa das obras mais editadas no Brasil a respeito dos métodos da Escola Nova, Aguayo e Sánchez (1935/1970) destaca entre essas propostas didáticas: o método de projetos, o método de complexos ou de centros de interesse, o método do jogo, o método da conversação e o método de contos.

Na obra do estadunidense John Dewey, a noção de "interesse" da criança expressa-se na orientação de que fossem definidos propósitos que dessem forma e direção às experiências educativas (DEWEY, 1938/2010). Discípulo de Dewey, William Kilpatrick (1871-1965) propõe, como resposta à necessidade de que as atividades escolares atendessem a um propósito, o método de projetos.

Segundo Cambi (1999), no método elaborado por Kilpatrick e amplamente aceito na América e na Europa, o projeto é

uma 'atividade intencional', destinada portanto ao 'conseguinto de um fim', e se desenvolve de várias formas: desde a 'do produtor' (que é aquela preeminente na atividade prática) até a do 'consumidor' (ou estética), desde a 'do problema' (ligada à execução inteligente de uma tarefa) até a 'do adestramento' (como projeto de um aprendizado específico) (p. 521-2).

Assim, a preocupação escolanovista com o interesse ganha, no método de Kilpatrick, uma versão bem próxima a Dewey quando se organiza em torno de um propósito, ou seja, uma visão do fim que se deseja com a atividade realizada.

Tendo sido bastante difundido, o método proposto por Kilpatrick inspirou muitas sugestões de classificação ou definições de tipologias de projetos. Contudo, uma das mais

aceitas e também a indicada como mais adequada por Lourenço Filho (1930/2002) é a classificação de projetos – elaborada pelo próprio Kilpatrick –, que se organiza de acordo com o critério do propósito ou da finalidade a que se destinam os projetos.

Kilpatrick separa os projetos de modo mais claro, em quatro tipos: 1) projetos em que o fim seja o de incorporar alguma idéia ou habilidade sob a forma de expressão (construir um barco, escrever uma carta, organizar um jogo); 2) em que o fim seja o de experimentar alguma coisa de novo, como ouvir uma história, um trecho de música, apreciar uma pintura; 3) em que o fim seja o de pôr em ordem uma dificuldade intelectual, como descobrir as razões por que certa cidade cresceu mais que outra, por que há mais orvalho em certas épocas do ano; 4) em que o fim seja o de obter uma informação, atingir um novo grau de destreza ou conhecimento, como atingir determinado nível na escala de caligrafia, ou conjugar os verbos irregulares (LOURENÇO FILHO, 1930/2002, p. 307).

O método dos projetos é uma estratégia de organização do trabalho pedagógico a partir da atividade espontânea dos estudantes e, portanto, determina que as próprias crianças ou jovens devem preparar e executar as tarefas que compõem o projeto. Entretanto, o método prevê também, em algum nível, o papel do professor na condução das atividades. A esse respeito, Aguayo e Sánchez (1935/1970) observa que “se a colaboração do mestre fôr insuficiente e defeituosa, a criança não poderá vencer as dificuldades” (p. 88). Por outro lado, prossegue: “Se essa colaboração pecar por excesso, será reduzido ou nulo o valor pedagógico do trabalho” (idem).

No que diz respeito ao método de complexos ou centros de interesse, a proposta mais conhecida é a de Ovide Decroly (1871-1932), cujo pressuposto básico era de que “o conhecimento e a própria sensação não se dirigem para elementos diferenciais e separados que depois são associados, mas para um todo, um conjunto de dados que se agregam sob o impulso de um interesse vital” (CAMBI, 1999, p. 528).

Os centros de interesse eram definidos a partir de quatro necessidades que Decroly define como primordiais para as crianças: necessidade de alimentar-se; necessidade de lutar contra as intempéries; necessidade de defender-se contra os perigos e acidentes; necessidade da ação, do trabalho, da renovação constante e da alegria solidária (LOURENÇO FILHO, 1930/2002). E, de acordo com o método, os processos de aprendizagem relacionados a cada centro de interesse deveriam ser organizados em torno de três momentos fundamentais: a

observação, a associação e a expressão.

A organização do trabalho educativo nesses três momentos, também conhecida como “método global”, teve uma de suas aplicações mais conhecidas e apreciadas no ensino da leitura. De acordo com Decroly, a criança antes de tudo deve conhecer os objetos, depois compreender as frases completas e só então identificar as palavras isoladamente.

O método dos centros de interesse requer que o professor imponha uma ordem regular ao trabalho. Entretanto, recomendava-se seriamente que o professor não perdesse de vista que a organização dos centros de interesse não deve se prestar à transmissão de conhecimentos. Os centros de interesse foram pensados para motivar e estimular os estudantes a se dedicarem a atividades livres e espontâneas que possam convertê-los em agentes de sua própria educação.

O jogo foi outra estratégia que atraiu atenção de muitos educadores como alternativa de atividade organizada que estimulasse a participação mais espontânea das crianças e jovens. Decroly, Claparèd e Maria Montessori dedicaram-se à elaboração de jogos e atividades lúdicas que servissem a atividades de aprendizagem.

Decroly e Maria Montessori utilizavam material padronizado para a realização de jogos que, em geral, giravam em torno de atividades de treino de discriminação visual, motivação inicial e exercícios de verificação de aprendizagem. Claparèd defendia, mais que o uso de jogos padronizados, o emprego de atividades lúdicas semi-programadas, com incentivo a livre iniciativa dos estudantes. Decroly também recomendava a utilização desses jogos menos direcionados, ao passo que Montessori defendia, exclusivamente, a “aplicação de um material padronizado, com situações já de todo preparadas” (LOURENÇO FILHO, 1930/2002, p. 294).

Como forma de despertar o interesse e manter a atenção dos estudantes não se deixou de defender, no âmbito da Escola Nova, um recurso talvez tão antigo quanto a própria idéia de ensinar: a fala do professor. Contudo, nas propostas escolanovistas, essa fala se converte em instrumento de incentivo ao trabalho dos estudantes de acordo com seus próprios interesses na medida em que se converte em conversação.



A conversação não é consensualmente considerada um método de ensino, mas, sem dúvida é parte integrante de várias propostas didáticas no conjunto escolanovista. A didática de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), por exemplo, se desenvolve, em linhas gerais, por meio da apresentação em termos de “conversação”, que, segundo ele, mantém a fantasia do estudante ocupada com o assunto que se pretende apresentar (CAMBI, 1999).

O método da conversação ganhou grande espaço entre os escolanovistas e seus mais notáveis representantes se posicionavam radicalmente contra o método de interrogação lançada pelo professor aos alunos. Os principais argumentos contrários a essa prática tão difundida entre os professores das escolas tradicionais são reproduzidos por Aguayo e Sánchez (1935/1970, p. 127):

- 1º) Se é o mestre que pergunta, não é a criança e sim o mestre que propõe os problemas;
- 2º) No processo interrogativo, o estímulo para o pensamento não parte do aluno;
- 3º) A pergunta priva as crianças de imprimir a seu pensamento a direção que achem preferível;
- 4º) A pergunta do mestre obriga a realizar o trabalho pela metade;
- 5º) Reprime também a tendência da criança a fazer perguntas;
- 6º) A pergunta do professor é uma forma artificial de estimular a energia mental da criança; é uma forma escolar desconhecida da vida corrente, na qual pergunta aquele que não sabe e responde aquele que sabe, situação invertida pela escola tradicional, na qual, por absurdo convencionalismo, quem sabe pergunta a quem não sabe.

Assim, ao invés de lançar perguntas aos alunos, o professor deve esforçar-se para que sua fala provoque perguntas da turma. Além de pretender provocar o interesse e manter a atenção dos estudantes, o método da conversação foi defendido por muitos educadores como meio para o estabelecimento de relações de afeto e confiança entre professor e estudantes.

Também tem apelo afetivo o último método apresentado por Aguayo e Sánchez em sua “Didática da Escola Nova” (1935/1970): o método dos contos. Em verdade, não é propriamente um método de ensino, como quis chamar Aguayo e Sánchez (1935/1970, p. 139), o “método dos contos”, mas antes uma estratégia recomendada para introdução de temas para a aprendizagem.

Muito utilizado não apenas no ensino da leitura, como também da história, geografia e outras disciplinas, o “método dos contos” consiste em utilizar nas aulas contos, narrações, histórias tradicionais, lendas e historietas diversas. Espera-se que o envolvimento emocional e

empático que essas histórias podem provocar nos leitores contribua para despertar a curiosidade e manter aceso o interesse dos estudantes.

Aqui foram mencionadas apenas algumas das propostas de método de ensino que, desenvolvidas sob a perspectiva da Escola Ativa, encontraram lugar no universo da Escola Nova. Essas propostas compuseram a lista apresentada num dos mais editados e citados manuais didáticos em circulação no Brasil a partir de meados de 1930 – “Didática da Escola Nova”, de Aguayo e Sánchez (1935/1970).

Além do citado manual de Aguayo e Sánchez e da obra introdutória de Lourenço Filho (1930/2002) também já mencionada, muitas outras obras foram editadas no Brasil, divulgando métodos ativos e princípios pedagógicos escolanovistas. Exemplos são: “As modernas diretrizes no ensino primário (escola ativa, do trabalho ou nova)”, de Francisco Vianna (1930); e “Técnica da pedagogia moderna: teoria e prática da Escola Nova”, de Everardo Backheuser (1934).

Apesar da ampla difusão do ideário escolanovista no Brasil, o movimento da Escola Nova e os métodos ativos de ensino não reinaram absolutos no cenário do pensamento pedagógico brasileiro. Anísio Teixeira, em seu discurso de posse no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), em 1952, avalia que

De qualquer modo, a nossa resistência aos métodos ativos e de trabalho sempre foi visível na escola primária, que, ou se fazia escola apenas de ler, escrever e contar, ou descambava para um ensino de letras, com os seus miúdos sucessos de crianças letradas. (p.72)

O movimento da Escola Nova inscreveu-se numa arena de embates sobre os rumos da estruturação da educação nacional pensada nas décadas de 30, 40 e 50 do século XX. Intelectuais de diversas cepas – sobretudo, escolanovistas, católicos e militares – moviam-se num mesmo terreno de debate: a educação escolar. Em geral, as propostas convergiam para uma reforma educacional orientada para a formação da nacionalidade e defendiam a legitimação da educação como estratégia de desenvolvimento do país dentro dos ideais de ordem e progresso.

Todavia, o movimento da Escola Nova, com inspirações liberais, questionava o

tradicionalismo pedagógico, ao passo que a Igreja se colocava no lado oposto, defendendo a tradição. Sobretudo durante a década de 1930, a revista “A Ordem”<sup>56</sup> transforma-se em veículo de ataques católicos aos ideais escolanovistas. Nas páginas de “A Ordem”, a Igreja saía em defesa do “primado de Deus na educação do homem” que um “jovem desnordeado [referência a Anísio Teixeira]” ousava negar para “contentar-se com o primado ridículo da democracia e da ciência, à altura dos instintos mais rasteiros ou mais triviais do egoísmo humano”<sup>57</sup> (PEGANO apud SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 59).

Defensores da tradição, cada um seu modo, militares e católicos demonstravam afinidade no que diz respeito à crítica aos ideais pedagógicos da Escola Nova. Em muitos aspectos, os militares retomavam as críticas do catolicismo tradicional ao liberalismo do movimento escolanovista. Em texto publicado pela revista “Nação Armada”<sup>58</sup>, Almir de Andrade atacava, afirmando que a filosofia escolanovista conduziria ao individualismo: “O indivíduo formado sob o liberalismo pedagógico, é, no seu íntimo, um indivíduo sem aderências definitivas a coisa alguma” (ANDRADE apud SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 71).

O confronto entre católicos, militares e escolanovistas não se manteve circunscrito aos debates ideológicos sobre a educação, mas estendeu-se às disputas em torno da elaboração das Constituições e de toda a legislação educacional nas décadas de 30, 40 e 1950 do século XX.

#### **3.4. A letra da Lei: Legislação sobre Educação no Brasil (1937 – 1956)**

Embora o governo Vargas tenha guardado mais proximidade com a Escola Nova que a mera semelhança nominal com regime do Estado Novo, a legislação educacional produzida durante os períodos em que Getúlio esteve na Presidência da República expressou

---

<sup>56</sup> Fundada em 1921, a revista tinha periodicidade mensal e foi dirigida por Jackson de Figueiredo até o seu falecimento, em 1928, quando Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athayde) encarregou-se de dirigir o periódico. “A Ordem” chegou a contar com cerca de 12 representações em todo o país.

<sup>57</sup> Trechos do texto “Ação Católica”, de Sebastião Pegano, publicado em: “A Ordem”, vol. 13, nº 37/38, mar./abr., 1933.

<sup>58</sup> O periódico circulou entre novembro de 1939 e março de 1947, sempre sob a direção do Major (patente que ostentava na época da fundação da revista) Affonso de Carvalho.

vitórias de uns e outros grupos envolvidos nos embates sobre educação no período.

O Capítulo II do Título V (Da Família, da Educação e da Cultura) da Constituição de 1934 deu passos significativos em direção ao atendimento das demandas expressas pelos educadores escolanovistas no Manifesto de 1932, principalmente no que dizia respeito ao papel do Estado com relação à educação. A começar pelo estabelecimento nas alíneas no Parágrafo Único do artigo 150:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível (BRASIL, 1934).

Por outro lado, a Constituição de 1934, que apresentava como preâmbulo os seguintes dizeres:

Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a *nossa confiança em Deus*, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte (BRASIL, 1934) (grifo meu),

descontentou os educadores do movimento renovador ao determinar, em seu artigo 153, que o ensino religioso “constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais” (BRASIL, 1934), mantendo o caráter facultativo, determinado pelo Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, para a frequência a esses cursos. Tendo em vista que já a Constituição de 1891 determinava no parágrafo sexto do artigo 72: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891), o citado Decreto tinha significado um passo atrás no processo de laicização do ensino público, objeto de reivindicações dos renovadores.

A Constituição outorgada em 1937, em que a palavra “Deus” não é mencionada, manteve algumas das conquistas alcançadas pelo movimento renovador no texto constitucional anterior, embora tenha, em alguns casos, restringido a amplitude das garantias que a Carta de 1934 estabelecia. Assim, o artigo 130 da Constituição de 1937 mantém a afirmação da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, entretanto, impõe restrições à última:

A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

Além disso, o texto de 1937 não atribuiu ao Estado o dever de assegurar a educação a todos, como o fez a Constituição de 1934. Estabeleceu, expressamente, apenas a responsabilidade da União, dos Estados e Municípios pela garantia de “educação adequada” somente “à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares”, por meio da “fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus” (BRASIL, 1937).

Já naquilo que diz respeito à laicidade do ensino, a Constituição de 1937 é permissiva, mas não aponta, como o fez a Carta de 1934, o ensino religioso como matéria constituinte dos horários das escolas. O texto de 1937 limita-se a determinar, no artigo 133, que “o ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias” e, no mesmo artigo, mantém o caráter facultativo desse ensino aos estudantes, conforme determinava a Constituição de 1934, estendendo, explicitamente, a desobrigação também aos professores: “não poderá, porém, [o ensino religioso] constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos” (BRASIL, 1937).

Membros da Igreja Católica e representantes da Escola Nova protagonizaram muitos dos debates sobre educação até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, manifestando posições divergentes não apenas em relação à laicidade do ensino público, mas ao projeto educacional que se pretendia ver implantado pelo Estado. Nesse debate, inseriram-se ainda vozes militares que, com maior afinidade às propostas católicas, defendiam a educação moral e cívica como um dos pilares da formação dos estudantes.

Os embates de fundamento ideológico em relação à educação no Brasil seguiram após outorgada a Constituição de 1937, sem, contudo, produzirem nova legislação nessa área, até que, a partir de 1942, “começam a ser reformados alguns ramos do ensino” (ROMANELLI,

2006, p. 154) por meio da aprovação do que se chamou “Leis Orgânicas do Ensino”.

Entretanto, tomando em conta a advertência feita por Magalhães (2004), a partir da concepção de história em Walter Benjamin, de que “é preciso reconstruir tudo: não só o que foi dito e feito, mas o que foi desejado e ficou reprimido” (p.196), vale fazer aqui um desvio e dar atenção a um projeto que não logrou ser aprovado e sancionado e, talvez por essa razão, tenha sido omitido em muitas das mais conhecidas obras em história da educação no Brasil. Parece ser importante observar o projeto de estabelecimento de um Plano Nacional de Educação que, embora interrompido pela instituição do Estado Novo, contou, durante seu processo de elaboração, com a participação dos diferentes grupos envolvidos nos debates ideológicos sobre educação no início do século XX.

As preocupações com a formação da nacionalidade, que começaram a tomar a cena a partir da independência do Brasil aliaram-se ao interesse pela nacionalização do ensino. Manoel Bonfim (1868-1932)<sup>59</sup>, alertava desde o final do século XIX “para a urgência de se reformular o ensino primário, unificando-o e nacionalizando a escola primária” (SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 72).

Com o fim da República Velha e Getúlio Vargas na Presidência da República, o ideário nacionalista ganhou força e foi ainda no Governo Provisório que a educação assumiu, durante a gestão de Francisco Campos no recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, uma estruturação mais detalhada, definida em legislação federal. O conjunto de normas, conhecido como “Reforma Francisco Campos”, disciplinava, por uma série de Decretos: a composição e atribuições do Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior no Brasil, a organização da Universidade do Rio de Janeiro, a organização do ensino secundário, bem como a organização do ensino comercial<sup>60</sup>.

A Reforma Francisco Campos refletiu, no âmbito da legislação educacional, a tendência centralizadora impulsionada, na década de 1930, pelo início do Governo Provisório

---

<sup>59</sup> Autor de livros didáticos para séries iniciais e obras de orientação pedagógica como o “Lições de pedagogia” (escrita em 1915 e reeditada em 1917 e 1926), esteve bastante envolvido nos debates sobre educação nos últimos anos do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

<sup>60</sup> Respectivamente, Decretos nº: 19.850/31; 19.851/31; 19.852/31; 19.890/31 e 21.241/32; e 20.158/31.

e dos preparativos para a Constituinte. Além de instituir o Conselho Nacional de Educação, cujas atribuições incluíam “firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país” (Decreto 19.850/31, artigo 5º, alínea f), o conjunto de Atos que compõem a reforma disciplinava a organização do ensino superior, secundário e comercial em todo o território nacional.

Elaborada sob a égide desse espírito nacionalista e de nacionalização do ensino, a Constituição de 1934 previa um Plano Nacional de Educação que deveria ser elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e aprovado pelo Congresso Nacional. Católicos e escolanovistas ou renovadores seguem com a rivalidade acirrada desde os debates da Constituinte. À frente do Ministério da Educação e Saúde Pública desde julho de 1934, foi no contexto de certa instabilidade criado pelas investidas do movimento conhecido como “intentona” ou “levante” comunista, em 1935, que Gustavo Capanema encontrou terreno propício para dar início à elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), conforme preconizava a Constituição de 1934.

Assim, em janeiro de 1936, o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, reconhecendo o peso da temática educação no cenário político nacional<sup>61</sup> deu início a sua estratégia de formulação do Plano Nacional de Educação. Buscando obter apoio de políticos, professores, jornalistas, escritores e sacerdotes, à política nacional que o Ministério tencionava implementar, Capanema mandou distribuir às Secretarias Estaduais de Educação, bem como às Associações de Educação, um questionário extenso e muito detalhado com o objetivo de coletar subsídios para a elaboração do PNE.

O questionário, impresso pela Imprensa Nacional sob a forma de um livreto, intitula-se *Questionário para um inquérito*. As 213 perguntas inquiriam sobre todos os aspectos possíveis do ensino: princípios, finalidade, sentido, organização, administração, burocracia, conteúdo, didática, metodologia, disciplina, engenharia, tudo, enfim, que se fizesse necessário considerar para a definição, montagem e funcionamento de um sistema educacional. As perguntas

---

<sup>61</sup> No ano anterior, Francisco Campos, em seu discurso de posse como Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, declarou: “Chegamos a um estado em que no campo da educação é que as idéias trabalham pelo poder. A política de hoje é a política de educação.” (CAMPOS, apud SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 177)

revelam a preocupação em refletir o debate corrente e, em alguns casos, a intenção de fixar interpretações para alguns artigos polêmicos da Constituição de 34 que poderiam afetar a ação educativa (SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 177) (grifo dos autores).

Apesar dos esforços do Ministro Capanema para minimizar conflitos, assuntos que suscitaram polêmica durante a elaboração da Constituição de 1934 voltaram à baila nos debates e nas respostas ao questionário. As perguntas do inquérito tocaram pontos cruciais das divergências ideológicas sobre educação no Brasil nesse período: a própria finalidade da educação, o controle do Estado sobre a educação nacional, a escola secundária única e o ensino religioso. Os debates envolviam muitas partes, cada uma em defesa de seus interesses e de uma proposta de estruturação da educação nacional que servisse aos seus próprios projetos de Brasil. Nesses debates, Horta distingue os seguintes grupos:

os militares, que buscam, em nome da segurança nacional, interferir diretamente na política educacional no sentido de conformá-la à política militar do país; a igreja, que luta pela introdução e manutenção do ensino religioso nas escolas públicas e pela liberdade de ensino, enquanto garantia da existência de suas escolas e, de forma mais ampla, pressiona pelo atendimento de suas reivindicações por parte do Estado, e procura tirar o máximo proveito do princípio de “colaboração recíproca” estabelecido pela Constituição de 1934; os educadores[escolanovistas], que se esforçam por conduzir o sistema educacional brasileiro por caminhos novos, visando modernizá-lo e adequá-lo às exigências do desenvolvimento do capitalismo; finalmente, o próprio Estado, que aproveita ao máximo as divergências existentes, reconciliando-as e arbitrando os conflitos, para atender aos diferentes grupos das classes dominantes, mas que, em última análise, procura colocar o sistema educacional a serviço de sua política autoritária (HORTA, 1994, p. 3)

Nesse contexto de embates político-ideológicos, as respostas ao questionário preparado e distribuído pelo Ministério da Educação e Saúde Pública “não refletiam somente posições de princípios, mas também os interesses e os recursos disponíveis para cada um” (SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p.178).

As respostas de muitos escolanovistas ao questionário do Ministério “apoiavam enfaticamente as pretensões de centralização e controle governamental da educação, em nome da democratização do ensino, da cultura e da igualdade social” (idem). Assim, esses representantes do movimento da Escola Nova parecem ter contrariado o próprio conteúdo do Manifesto de 1932, que defendia explicitamente a descentralização em oposição ao que chamou de “centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e



a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais” (AZEVEDO, 1932/2003, p. 134). Entretanto, essa posição contraditória dos escolanovistas parece ser, como também avaliam Schwartzman, Bomeny e Costa (1984), parte de uma estratégia política dos educadores que, diante do evidente interesse do Ministério em montar uma máquina burocrática centralizadora do controle da educação em todo o país, tentam galgar boas posições no aparato estatal que se tentava constituir, de tal maneira que pudessem manter-se influentes nas instâncias definidoras das políticas educacionais do país.

Por outro lado, atenta à política de centralização de Vargas desde sua assunção no cargo de Presidente da República, em 1930, a Igreja Católica no Brasil não se furtou aos embates pela manutenção de seu status no cenário político nacional. Em maio de 1931, o número 15 do periódico “A Ordem” trouxe a público a seguinte declaração do Padre Tenório Canavieiras: “A revolução será ineficiente enquanto não se conferir à Igreja sua devida supremacia” (apud SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 55). Assim, responsável pela maior parte das instituições particulares de ensino no Brasil, a Igreja Católica tinha todo interesse em obstar a estratégia centralizadora que o Ministério da Educação e Saúde Pública tentava implantar, subordinando todo estabelecimento de ensino ao controle e fiscalização do Estado. Muitos representantes da Igreja Católica sustentavam, portanto, a necessidade de que a total autonomia das escolas fosse preservada.

Houve, entretanto, um grupo de educadores católicos que saiu em defesa de uma “interferência total do Estado na educação moral e cívica do cidadão, desde que subordinada à moral católica” (SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 179). A defesa da educação moral e cívica como um dos pilares da educação nacional aproximava a esse grupo católico, o segmento militar que se pronunciava a respeito dos rumos que deveria tomar a política de educação no Brasil.

Recebidas as contribuições sob a forma de respostas ao inquérito, o Conselho Nacional de Educação elaborou um projeto extenso e muito detalhado para o Plano Nacional de Educação. O texto foi submetido ao exame na Câmara dos Deputados, com a sugestão de Capanema de que o Projeto fosse votado em sua totalidade, o que impedia a discussão de

temáticas polêmicas que compunham o Plano e apresentação de emendas. Ocorre que as discussões acerca da forma de votação proposta pelo Ministro tomaram bastante tempo, o que atrasou, consideravelmente, a tramitação do Projeto.

Em 10 de novembro de 1937, quando foi fechado o Congresso Nacional, o PNE ainda não havia sido votado e a instauração de um regime autoritário, que prescindiu de referendo do Legislativo para seus atos, deu ao Poder Executivo uma ampliada liberdade de ação. Assim, embora o Congresso tenha sido fechado antes que o Plano Nacional de Educação pudesse ser aprovado, muitas das temáticas tratadas ao longo dos 504 artigos que compunham o projeto de PNE tornaram-se objeto de Decretos isolados, conforme o interesse do Governo.

É do início da década de 1940 o conjunto de Atos que passaria à história sob o título de “Reforma Capanema”. A reforma incluía uma série de Decretos que, por definirem um arranjo sistemático da estrutura de vários níveis e modalidades de ensino, ganharam a denominação de “Leis Orgânicas do Ensino”: Decreto-Lei nº 4.073/1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-Lei nº 4.244/1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-Lei nº 6.141/1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-Lei nº 8.529/1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-Lei nº 8.530/1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal; e Decreto-Lei nº 9.613/1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Além das “Leis Orgânicas do Ensino”, a reforma criou os sistemas nacionais de aprendizagem industrial (Decreto-Lei 4.048/ 42) e aprendizagem comercial (Decretos-Lei 8.621/46 e 8.622/46). O estabelecimento de Leis Orgânicas para os ensinos industrial e agrícola, bem como a reforma da norma então vigente sobre o ensino comercial, deram organização a um ensino profissional que atendia as três grandes frentes da economia à época.

Todo esse esforço de formação de mão-de-obra qualificada se dá num cenário, imposto pela Segunda Guerra Mundial, de escassez da oferta de produtos e trabalhadores no mercado internacional. Como já mencionado antes, a política econômica brasileira no período é a de aceleração da substituição de importações pela expansão da produção nacional. O crescimento e diversificação da atividade industrial brasileira, contudo, carecia de um contingente suficientemente grande de trabalhadores qualificados para o trabalho nas novas

indústrias.

A inclusão do ensino industrial no espectro de preocupações no âmbito da estruturação da educação nacional expressa o interesse do Estado em investir no projeto, em curso, de industrialização do país, articulando, tanto quanto possível, o ensino à formação de mão-de-obra qualificada. Esse objetivo fica evidente logo no primeiro capítulo da Lei Orgânica do Ensino Industrial:

**Art. 3º** O ensino industrial deverá atender:

1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Outro indício dessa tentativa de articulação entre educação e trabalho pode ser lido no artigo 67 da mesma Lei Orgânica, que estabelece o papel das empresas de oferecerem qualificação aos seus funcionários, sob o controle e fiscalização do Ministério da Educação:

**Art. 67.** O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o país, com observância das seguintes prescrições:

- I. O ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados.
- II. Os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional.
- III. As escolas de aprendizagem serão administradas, cada qual separadamente, pelos próprios estabelecimentos industriais a que pertencam, ou por serviços, de âmbito local, regional ou nacional, a que se subordinem as escolas de aprendizagem de mais de um estabelecimento industrial.
- IV. As escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinem, ou na sua proximidade.
- V. O ensino será dado dentro do horário normal de trabalho dos aprendizes, sem prejuízo de salário para estes.
- [...]
- XI. Os professores estarão sujeitos a prévia inscrição, mediante prova de capacidade, no registro competente do Ministério da Educação.
- [...]

Ainda no bojo das iniciativas de consolidação de um ensino profissional nacional que atendessem às crescentes demandas do mercado de trabalho, geradas pela expansão da atividade econômica brasileira, está a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI

(Decreto-Lei nº 4.048/42) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (Decreto-Lei nº 8.621/46). Este último, embora criado já sob o regime democrático, manteve as mesmas características de seu correlato para aprendizagem industrial criado ainda no Estado Novo. Foi a partir da criação do SENAI que as primeiras Escolas Técnicas Federais começaram a surgir no país e que as indústrias foram obrigadas, pelo Decreto-Lei nº 4.481/42, a manterem 8% do total do seu quadro de empregados, composto por aprendizes que deveriam ser matriculados em escolas mantidas pelo SENAI.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Decreto-Lei nº 4.244/42) consolidou a divisão desse nível de ensino nos ciclos ginásial (formação básica de 4 anos) e um segundo ciclo para o qual eram oferecidas as opções por Clássico ou Científico, assim definidos:

**Art. 4º** O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

Assim, embora houvesse a previsão de oferta de cursos profissionalizantes para o segundo ciclo do secundário, é evidente a distância que se colocava entre o que oferecia esse nível de ensino e as demandas de capacitação de mão-de-obra para o mundo do trabalho. Em Conferência realizada, ainda em 1937, no Colégio Pedro II, por ocasião do centenário dessa instituição eleita como modelo para as demais do país, o Ministro Capanema já enfatizava a necessidade de

acentuar o caráter cultural do ensino secundário de modo que ele se torne verdadeiramente o ensino preparador da elite intelectual do país. Para isso, força é excluir toda a preocupação com o enciclopedismo, que é de natureza estéril, para que tomem o primeiro lugar, no programa secundário, sólidos estudos das clássicas humanidades (apud SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 192).

Dessa forma, sob a perspectiva da organização e articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino dentro da Reforma Capanema, a estruturação de um ensino profissionalizante em nível nacional que admitia a matrícula de estudantes menores (para o curso industrial, a partir dos 12 anos e para o curso comercial, a partir dos 11 anos) parece ter

sido pensada para suprir às demandas geradas num contexto em que o ensino secundário, conforme determinava Lei Orgânica específica (Decreto-Lei nº 4.244/42), estava destinado a oferecer uma formação eminentemente acadêmica, alheia às demandas do mercado de trabalho:

**Art. 1º** O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Na Exposição de Motivos para o Decreto-Lei nº 4.244/42, o Ministro Capanema enfatizou o caráter acadêmico e de formação cívica que se pretendia dar ao ensino secundário:

o que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanham, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, sua ordem, e seu destino (apud ROMANELLI, 2006, p. 156-7).

Havia um forte sentido elitista na conformação legal do ensino secundário, expresso claramente no já citado trecho do discurso do Ministro Capanema em Conferência realizada, em 1937, no Colégio Pedro II. Na ocasião, o Ministro fala abertamente sobre o papel do ensino secundário como “ensino preparador da elite intelectual do país” (apud SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 192). O próprio ingresso no Ensino Secundário é condicionado à aprovação no concurso de admissão. Assim, os ensinos industrial, agrícola e comercial se configuravam como alternativas para aqueles que não fossem aprovados no exame de admissão, preparando-os para a inclusão no mercado de trabalho.

A vida social, entretanto, sempre escapa, em alguma medida, a qualquer regulamento. Então, a despeito do caráter elitista que a legislação pretendeu imprimir no ensino secundário,

esse nível de ensino registrava entre as décadas de 1940 e 1950 um número cada vez maior de matrículas<sup>62</sup>, recebendo estudantes oriundos de estratos menos abastados da população, que enxergavam na escola secundária uma possibilidade de ascensão social.

De toda a forma, se a expansão do número de matrículas no ensino secundário fez com que, gradativamente, esse nível de ensino perdesse suas características elitistas, manteve-se, por outro lado, a tônica do ensino fortemente inclinado à formação moral e ética baseada no patriotismo e apoiada em preceitos religiosos. O Decreto-Lei nº 4.244/42 reservou capítulos específicos para tratar da “Educação Religiosa” (Capítulo VI):

Art. 21. O ensino de religião constitui parte integrante da educação adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo.

Parágrafo único. Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica.

E da “Educação Moral e Cívica” (Capítulo VII):

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

[...]

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que dêem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.

O texto da Lei Orgânica é a tradução legal do ideal moralizante e patriótico que permeava os discursos sobre educação no período, como a exaltação feita pelo Ministro Capanema no já citado pronunciamento por ocasião das comemorações do centenário do Colégio Pedro II, em 1937:

É com a educação moral e cívica que se cerra e se completa o ciclo da educação individual e coletiva e é por ela que se forma o caráter dos cidadãos, infundindo-lhes não apenas as

---

<sup>62</sup> Enquanto a população brasileira cresceu 25,96% entre 1940 e 1950, o total de matrícula geral no ensino secundário no mesmo período, saltou de 170.057 para 406.920, o que representou um crescimento de 139% das matrículas nesses dez anos (IBGE, 1956).

preciosas virtudes pessoais senão também as grandes virtudes coletivas que formam a t $\hat{e}$ mpera das nacionalidades – a disciplina, o sentido do dever, a resignação nas adversidades nacionais, a clareza nos propósitos, a presteza na ação, a exaltação patriótica (apud SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 192).

Apesar desse grande entusiasmo demonstrado pelo ensino secundário, Gustavo Capanema jamais subestimou a importância e a necessidade de participação da União na esfera do ensino primário. No mesmo discurso proferido em 1937, o Ministro afirmou que se, por um lado, o governo federal não poderia “manter escolas primárias pelo país afora”, por outro, “seu papel será o de cooperar, de maneira sistemática, e na medida de suas crescentes possibilidades, com os poderes públicos locais, para que a educação primária de todo o país tome impulso novo acelerado e decisivo” (apud SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 189).

Em nível nacional, foram tomadas iniciativas de expansão e melhoria do ensino primário, entre as quais se destaca a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário. O Fundo foi instituído pelo Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942, com objetivo de subvencionar convênios celebrados entre Estados, Territórios e o Distrito Federal com o governo federal com vistas à ampliação e melhoria do sistema escolar primário.

A regulamentação desse nível de ensino, todavia, mantinha-se descentralizada desde o Ato Adicional de 1834 (Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834). Embora a União tenha legislado sobre aspectos pontuais do ensino primário, a organização desse nível de ensino careceu de legislação federal até que, ainda no bojo das “Reformas Capanema”, foi editado o ato conhecido como “Lei Orgânica do Ensino Primário” (Decreto-Lei nº 8.529/46), já publicado após o fim do Estado Novo.

Coube, em certa medida, ao então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a tarefa de acompanhar as legislações e resultados produzidos pelos estados no âmbito da educação, sobretudo no nível do ensino primário. Entre outras iniciativas, o Instituto passou a organizar e publicar boletins<sup>63</sup> a respeito da organização do ensino primário e normal em cada estado.

---

<sup>63</sup> Esses boletins constituíram fonte importante para esta pesquisa como forma de acesso às normas que regiam o ensino primário nos estados até que a Lei Orgânica para esse nível de ensino fosse publicada em 1946.

Foram publicados pelo INEP, no início da década de 1940, vinte volumes que se dedicaram à “Organização do Ensino Primário e Normal”, cada um dos quais referentes a um Estado, e os dois volumes de síntese, denominados “Situação do Ensino Primário” e “A administração dos Serviços de Educação”, ambos editados no ano de 1941.

Com tudo isso, estabelecia-se um laço de novo entendimento entre tais órgãos [órgãos de administração do ensino nos estados] e o Ministério. Começaram aqueles a admitir que, através do Inep, o governo federal lhes poderia prestar assistência de ordem técnica, sem qualquer desejo de impor nada, mas, simplesmente, de esclarecer, estabelecer confrontos, inspirar métodos de pesquisa na ação administrativa (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 16).

As diretrizes estaduais para o ensino primário mantinham-se em comunhão com os princípios gerais definidos pela política educacional do governo central, expressos na legislação produzida para regulação de outros níveis de ensino. A legislação produzida pela União dava grande ênfase à educação moral das crianças, nos moldes dos ideais de nacionalidade, ordem e progresso, que foram tomando o cenário político nacional desde o início da década de 1930.

Nesse sentido, a legislação estadual do Maranhão, estabelecia que a escola primária teria uma “finalidade nitidamente socializadora, levando a criança, pelos métodos e programas nela utilizados, a integrar-se no meio em que vive e no qual possa vir a ser um elemento de progresso” (Decreto estadual nº 252, de 02 de março de 1932 apud BRASIL - INEP, 1940, p. 23).

Também o projeto de construção de uma nacionalidade fundada no sentimento patriótico aparece no conteúdo das diretrizes estaduais para o ensino primário. O programa aprovado pelo Conselho Superior de Instrução do estado do Amazonas para as séries do ensino primário incluía, entre as matérias da grade curricular desse nível de ensino, “história pátria” e “educação moral e cívica” (Resolução de 1934 do Conselho Superior de Educação do Amazonas apud BRASIL – INEP, 1939). Também no estado de Goiás, constituía disciplina do curso primário “noções de educação moral e cívica”, conforme definia o artigo 57 da Lei estadual nº 264, de 07/08/1937 (apud BRASIL – INEP, 1942).

O Decreto-Lei estadual nº 961, de 11 de fevereiro de 1938, definia a “instrução moral



e cívica” como parte integrante do currículo primário no estado da Paraíba e estabelecia que

a instrução cívica será dada por meio de preleções, em classe, por ocasião da leitura de biografias, e narrações de fatos importantes na história pátria, dando o professor, também, explicações sobre a organização política do país e estimulando o respeito dos alunos às leis e às autoridades nacionais (BRASIL – INEP, 1940, p. 18).

O Regulamento do Departamento de Educação do estado do Rio de Janeiro, estabelecido pelo Decreto nº 196-A, de 1936, indicava como uma das “finalidades fundamentais” do ensino primário: “prover a educação integral da criança, assegurando sua formação moral, social e cívica” (BRASIL – INEP, 1940, p. 24).

Os programas organizados e publicados no âmbito do estado do Pernambuco para o ensino primário incluíam um “grupo de disciplina” denominado “iniciação ao estudo da sociedade e educação moral e cívica”. As diretrizes estaduais estabeleciam ainda que a escola primária deveria tornar-se

um centro de educação física, velando pela saúde; de educação profissional, dirigindo para trabalho; de preparação social, conduzindo para a associação, a cooperação e a solidariedade; de cultura moral e cívica, orientando nos deveres relacionados com a nacionalidade e a pátria, incentivando o sentimento de amor humano (BRASIL – INEP, 1940, p. 21).

Já no Ceará, pode-se dizer que o ideário de educação como estratégia de formação moral e cívica chegou antes que a outros estados, graças à atuação de Lourenço Filho que, em 1922, assumiu o cargo de Diretor da Instrução Pública do estado. Chefe de gabinete do então Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, durante o Governo Provisório de Vargas, Lourenço Filho<sup>64</sup> foi um entusiasta do enredo político que culminou na instauração do Estado Novo e esforçou-se em pensar a educação nos moldes do novo regime. Escreveu, em dezembro de 1937, que “O Estado Nacional está feito; façamos agora os cidadãos do Novo Estado” (apud MATE, 2002, p. 135).

Lia-se o entusiasmo de Lourenço Filho com relação à formação da nacionalidade e aos ideais de ordem e disciplina no texto do Regulamento da Instrução Pública do estado do

---

<sup>64</sup> Em 1937, foi nomeado, pelo Ministro Gustavo Capanema, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação e, mais tarde, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, à frente do qual se manteve de 1938 a 1946.

Ceará – um dos principais instrumentos da reforma que empreendeu na organização do ensino nesse estado, ainda na década de 1920. O parágrafo 2º do artigo 32 do Regulamento orientava que “No que respeita à educação moral, dever-se-á, desenvolver nos alunos a cultura e a orientação da vontade, pela formação de hábitos de ordem, trabalho, disciplina, iniciativa, tenacidade, economia e previdência.” E, mais adiante, o parágrafo 4º do mesmo artigo advertia que “os cantos escolares morais e patrióticos, o Hino Nacional e Hino da Bandeira são obrigatórios para todas as escolas”<sup>65</sup>.

Somente em 02 de janeiro de 1946, oito meses antes da promulgação da Constituição que restabeleceu, legalmente, a organização do regime democrático no Brasil, foi instituída pela União a “Lei Orgânica do Ensino Primário”.

O conteúdo do Decreto-Lei que organizava nacionalmente o ensino primário, assim como o de outros publicados não mais sob o regime do Estado Novo (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Lei Orgânica do Ensino Normal e Lei Orgânica do Ensino Agrícola), não fugiu às características dos Atos anteriores que, reunidos aos três Decretos-Lei pós-1945, compuseram a Reforma Capanema.

A Reforma Capanema constituiu-se como um projeto de retomada do ideal de estruturação da educação em nível nacional e tomou corpo numa série de Atos avulsos

cuja edição começou nesse ano de 1942, no Ministério Gustavo Capanema, e se completou em 1946, quando outro já era o quadro político do país. Todas, porém, foram esboçadas na mesma administração e sob idêntica inspiração; daí a inegável unidade que revestiam (CHAGAS, 1978, p. 52)

O mesmo espírito moral e cívico observado nas disposições sobre o ensino secundário inspirava as diretrizes do ensino primário, que em anotações manuscritas de Gustavo Capanema aparece como importante espaço de formação do “‘sentimento patriótico’, bem ao estilo “*Por que me ufano do meu país* [<sup>66</sup>], bandeira hino etc.’ (anotações de CAPANEMA apud SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 193) (grifo dos autores).

<sup>65</sup> O texto do Regulamento da Instrução Pública do estado do Ceará compõe a coletânea de documentos da política educacional do Ceará, organizado por Vieira e Farias (2006).

<sup>66</sup> Capanema faz aqui uma referência à obra de Affonso Celso (1ª edição de 1901). O livro, várias vezes editado e traduzido para muitos idiomas, tinha um conteúdo fortemente cívico patriótico, como indica o próprio título.

A Lei Orgânica do Ensino Primário não dedicou um capítulo exclusivo à temática da educação moral e cívica, como o fez a norma referente ao ensino secundário. Todavia, alínea “a” do artigo 1º do Decreto-Lei 8.529/46, definia como finalidade do ensino primário:

proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da *vida nacional*, e ao exercício das *virtudes morais e cívicas* que a mantenham e a engrandecem, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana. (grifos meus).

Quanto à educação religiosa, a Lei Orgânica do Ensino Primário é bem menos entusiástica a esse respeito. A norma desobriga, expressamente, professores e estudantes quanto ao ensino religioso e não menciona a intervenção da “autoridade eclesiástica”, como assinalava a Lei Orgânica do Ensino Secundário, evidenciando a marca do catolicismo.

Esse é o primeiro ponto de vitória dos ideais escolanovistas que reaparecem contemplados na Lei Orgânica do Ensino Primário. Se o Decreto-Lei nº 4.244/42 representou muitas derrotas do movimento renovador e uma sobrevida aos modelos defendidos por grupos ligados à Igreja Católica e às forças militares, a Lei Orgânica do Ensino Primário aparece como uma revanche do movimento renovador.

Assim, o Decreto-Lei nº 8.529/46 atende a antigas reivindicações dos escolanovistas ao definir, inequivocamente, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário e lançar uma proposta de harmonização entre a responsabilidade do poder central e a autonomia dos sistemas estaduais com relação a esse nível de ensino, tanto no que diz respeito às definições curriculares quanto às questões orçamentárias:

**Art. 12.** O ensino primário obedecerá a programas mínimos e a diretrizes essenciais, fundamentados em estudos de caráter objetivo, que realizem os órgãos técnicos do Ministério da Educação e Saúde, com a cooperação dos Estados.

Parágrafo único. A adoção de programas mínimos não prejudicará a de programas de adaptação regional, desde que respeitadas os princípios gerais do presente decreto-lei.

[...]

**Art. 45.** Os Estados e o Distrito Federal reservarão, cada ano, para manutenção e desenvolvimento de seus serviços de ensino primário, a cota parte das rendas tributárias de impostos, fixada no convênio, de que trata o Decreto-lei nº 4.958, de 14 de novembro, de 1942. Igual providência tornará a União, quanto aos orçamentos dos Territórios.

**Art. 47.** Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, estabelecidos pelo Decreto-lei nº 4 958, de 14 de novembro de 1942, serão distribuídos pela União, na forma do respectivo regulamento, atendidas as maiores mais urgentes necessidades de cada região, verificadas de modo objetiva.

Essa regulação da responsabilidade pelo planejamento e uso dos recursos orçamentários para a manutenção e expansão do ensino primário foi ponto importante da Lei Orgânica. Havia sido elaborado, em 1944, um primeiro plano de ação para o uso dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, mas, o projeto não obteve êxito. E, apenas a partir da publicação da Lei Orgânica do Ensino Primário, os primeiros projetos financiados pelo Fundo foram levados à frente, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) – órgão que assumiu a responsabilidade pela aplicação dos recursos do Fundo.

Com essa nova função, o Inep concentrou seus esforços em atividades relacionadas ao ensino primário, dedicando-se, sobremaneira, à “expansão da rede de escolas primárias, ao



**Figura 13** - Escolas construídas com recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário. [Imagem incluída no Boletim do INEP – *Ensino Primário no Brasil*; Rio de Janeiro: INEP, Boletim n. 41, 1949, p. 17.]

oferecimento de cursos de aperfeiçoamento para professores primários e à organização de classes de demonstração” (FERREIRA, 2008, p. 76). Assim, Ferreira chama atenção para o fato de que, durante o período de restabelecimento do regime democrático, o Inep dedicou-se, sobretudo, a atividades circunscritas à implementação da política de expansão do sistema de ensino primário definida ainda nos moldes do Estado Novo. Para a escolha dos locais onde seriam construídas as escolas primárias, o Instituto priorizou áreas rurais, zonas de fronteira e de maior concentração de imigrantes<sup>67</sup>.

O Fundo Nacional de Ensino Primário financiou também a construção de Escolas Normais. O ensino normal teve suas diretrizes nacionalmente definidas por meio do Decreto-Lei 8.530/46 que, não sem razão, foi editado na

<sup>67</sup> Havia uma forte preocupação do Estado nesse período com relação à educação dos estrangeiros radicados no Brasil. O Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938, criou, no Ministério de Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário, que tinha como um dos principais objetivos a definição de ações de nacionalização integral do ensino primário nos núcleos de imigrantes.

mesma data que a Lei Orgânica do Ensino Primário. O ensino normal e o ensino primário mantinham evidente ligação, expressa nas finalidades do primeiro, estabelecidas no artigo 1º do Decreto-Lei que instituiu a chamada Lei Orgânica do Ensino Normal:

- Art. 1º. O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:
1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
  2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
  3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Importante observar que se, por um lado, o estabelecimento de diretrizes nacionais para o ensino normal significou um indicativo da preocupação do Estado em relação à formação de professores para o magistério primário, por outro lado, no currículo estabelecido no artigo 7º da Lei Orgânica do Ensino Normal, “predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação profissional” (ROMANELLI, 2006). A observação de Romanelli se aproxima do depoimento da Professora Geraldina Witter a respeito de sua formação na Escola Normal, que frequentou no início da década de 1950, em São Paulo:

Porque na realidade aquilo que a gente aprendeu na Escola Normal era muito teórico. Além do que, eu tive o que, quantas aulas eu tive sobre leitura, umas duas aulas, umas duas horas-aulas; e eu tinha diante de mim alunos que tinham que ser alfabetizados, alunos que estavam no segundo, terceiro e quarto anos; tinham Matemática, e eu tive duas aulas para aprender como é que se ensina matemática. É claro que não deu para aprender como é que se ensina! Por mais boa vontade, por melhor que tivesse sido o estágio, foi muito bom o curso de Escola Normal que eu fiz; mas... (apud SILVA, 2003, p. 74).

Neste sentido, a Lei Orgânica do Ensino Primário surpreende ao dedicar considerável espaço a indicações a respeito dos princípios pedagógicos que deveriam nortear o ensino. A Lei Orgânica do Ensino Secundário não dedicou mais que duas linhas genéricas a esse respeito: “Art. 27. Os estabelecimentos de ensino secundário adotarão processos pedagógicos ativos, que dêem aos seus trabalhos o próprio sentido da vida” (Decreto- Lei 4.244/42).

Entre os princípios estabelecidos no Decreto-Lei 8.529/46 para o ensino primário estão alguns que mostram certa afinidade com as linhas gerais da proposta escolanovista, segundo a qual a escola

deve oferecer à criança um meio vivo e natural, favorável ao intercâmbio de reações e experiências, em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convém

aos seus interesses e às suas necessidades (AZEVEDO, 1932/2003, p. 135)

Por sua parte, a Lei Orgânica do Ensino Primário indica:

**Art. 10.** O ensino primário fundamental deverá, atender aos seguintes princípios:

- a) Desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo, os interesses naturais da infância;
- b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos;
- c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização;
- d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social;
- e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo; [...]

O termo “ensino primário fundamental”, a que se refere o artigo 10, retoma a distinção feita no artigo 2º do mesmo Decreto-Lei 8.529/46 que instituía o ensino primário supletivo, “destinado aos adolescentes e adultos”, sendo o ensino primário fundamental destinado apenas “às crianças de sete a doze anos”.

O ensino supletivo teve significativo impacto nos números referentes ao acesso à escola primária, conforme avaliação de Lourenço Filho, publicada em 1965:

A partir de 1947, em todos os municípios brasileiros, estabeleceram-se *classes de ensino supletivo*, em horário vespertino e noturno, para pessoas que, a partir de 14 anos, sem limite superior de idade, quisessem matricular-se.

Nesse exercício instalaram-se mais de 10 mil dessas classes, que, com as similares, já existentes, passaram a somar 12.084, isto é, número seis vezes maior que o até então existente. Esse movimento, custeado com 25% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, foi lançado como uma campanha a ser desenvolvida em proporções crescentes. Desse modo, no ano de 1951, o número de classes, ou de unidades de ensino supletivo, ascendeu a 16.827, mantendo depois, até 1959, média anual superior a 12 mil classes. (LOURENÇO FILHO, 1965, p. 260)

Além da divisão entre supletivo e fundamental, o nível de ensino primário teve essa última categoria organizada em dois cursos sucessivos: o elementar e o complementar. O curso primário elementar tinha duração de 4 anos e o complementar de apenas 1 ano, destinado à preparação para o exame de admissão no ginásio (1º ciclo do secundário).

O exame de admissão parece ter marcado a experiência escolar de muitos dos estudantes do primário à época. Hoje, não raro, encontramos depoimentos em blogs na internet a respeito do exame. São relatos detalhados sobre as angústias do período de

preparação para o exame ou mesmo narrativas a respeito da avaliação experimentada:

Antigamente, o curso primário tinha 5 anos. Depois, passávamos para o ginásio - se aprovados e bem classificados. Todos tínhamos que fazer um exame de conhecimentos gerais - matemática, português, história, geografia e ciências -, que se chamava exame de admissão ao ginásio. A idade dos concursantes variava entre 10 e 12 anos. Era um exame bastante temido, que provocava um nervosismo geral - tanto nos pais como nos alunos. No caso de não alcançar a aprovação e a classificação, voltávamos para o colégio primário e cursávamos um ano mais - a sexta série. Esta sexta série era muito mal vista entre professores e estudantes. Era pior que estudar numa série B. Para não sofrer o risco de ter que voltar para a escola primária [...], fazíamos exames em vários colégios - alguns privados, que facilitavam a aprovação dos alunos, em troca de gordas mensalidades. Em nossa casa, a realidade financeira não nos permitia fazer este exame em escolas particulares. Portanto, só nos inscrevamos em escolas públicas. No caso de nossa cidade, Santa Maria, no interior do Rio Grande do Sul, existiam duas escolas públicas muito boas, que rivalizavam entre si: o Colégio Maria Rocha e o Colégio Manoel Ribas (conhecido por Maneco). [...] Meus irmãos e eu fizemos exames nestes dois colégios e fomos aprovados em ambos, mas todos optamos pelo Maneco - o colégio cujo uniforme levava no peito uma letra M (de Maneco) bem grande. [...] <sup>68</sup>

Ano 1954.

A escola pública era referência.

Ginásio Estadual Alexandre de Gusmão. Rua Bom Pastor, Ipiranga.

Exame de admissão ao ginásio. Muita concorrência, poucas vagas.

Primeiro o exame de Português, escrito... Professora Da. Berta, e era eliminatório. Muitos ficaram no caminho; outros prosseguiram.

Fui um dos privilegiados consegui ir para a segunda fase [...]

Prova oral de Geografia... Professor Ferrari, um senhor de óculos, um tanto calvo, com voz pausada e calmo. Ao sentar-me, temeroso em sua frente, a primeira pergunta: “Você é parente do Peron (Juan Domingues Peron, na época presidente da Argentina)?” Respondi que não. Ele perguntou se eu era descendente de argentino ou espanhol. Tornei negar e disse ser descendente de italianos... Do Veneto. Mais questões : Veneto? O que é?...

Meu pai sempre nos contava a história de seus pais, imigrantes italianos, que fugiram da fome, na Itália querida, e dava detalhes de locais e fatos vividos por eles. Eu criança, sempre as ouvia e guardava os detalhes que o simples pedreiro, mas atento a vida e a família, conseguia nos passar.

Voltando ao exame oral:

– Veneto? Onde é?

– Norte da Itália... Mar Adriático... Rio Pó...Veneza... Mantua ou Mantôva... Treviso... Pádua ou Pádua (A nona tinha a imagem de Santo Antônio de Pádua, sempre adornada com pedaços de folhas de palmeiras, ou melhor, coqueiros).

O Professor Ferrari, permaneceu alguns segundos em silêncio e eu estendi a mão em direção ao saquinho das pedras numeradas e ele detendo-me disse:

– Vai... Você já fez a prova. <sup>69</sup>

Além da experiência escolar dos estudantes, o exame de admissão marcava o próprio sistema de ensino com o traço da desarticulação entre os níveis tal como estabelecidos nos Atos

<sup>68</sup> Thelma. *Exame de Admissão*, texto postado em 17/01/2006 no blog “Caminhos e descaminhos”. Disponível em <http://tpanerai.blogspot.com/2006/01/o-exame-de-admissao.html>.

<sup>69</sup> Luiz C. Peron. “Exame de admissão”, texto postado em 21/07/2008 na Seção *Leia as histórias* do site *Histórias de São Paulo*. Disponível em: <http://www.saopaulominhacidade.com.br/list.asp?ID=1946>.

que compunham a legislação educacional do período.

Nem sequer a escola primária, em rigor, estava articulada com o primeiro ciclo [do secundário], pois o exame de admissão, também denominado vestibular em algumas modalidades especiais, era exigido mesmo dos candidatos que se apresentassem com a escolarização [primária] completa (CHAGAS, 1978, p. 56).

Em verdade, a descontinuidade entre o nível primário e o primeiro ciclo do secundário só se extinguiria, formalmente, em 1971, com a Lei nº 5.692 que reformava a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, publicada em 1961. A primeira LDB ainda estabelecia, em artigo posteriormente revogado pela Lei nº 5.692/71, que:

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

A elaboração de uma LDB encontrou espaço no texto constitucional de 1946, que definiu ser da competência da União fixar “diretrizes e bases da educação nacional”. No que diz respeito à educação, o texto constitucional definia como obrigatório e gratuito o ensino primário e estabelecia, no artigo 166, que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. A Carta de 1946, cujo preâmbulo afirmava ter sido promulgada “sob a proteção de Deus”, congregou princípios liberais e conservadores.

A essa altura, as discussões a respeito do ensino religioso sofreram alterações significativas.

A defesa do ensino laico ficou por conta de socialistas da Esquerda Democrática, como Hermes Lima, e de liberais, como Aliomar Baleeiro, da União Democrática Nacional. Ao contrário do *Manifesto* de 1932, a Carta Brasileira de Educação Democrática, aprovada no Congresso da Associação Brasileira de Educação, em 1945, substituiu a defesa da escola pública laica pela liberdade de culto [...] (CUNHA, 2007, p. 293).

O ensino religioso foi então restabelecido, pela Constituição de 1946, como disciplina que constitui os horários das escolas oficiais, sendo a matrícula dos estudantes facultativa.



Ademais, a idéia da liberdade de culto apareceu sob a forma da orientação, expressa no final do inciso V do artigo 168, de que o ensino religioso fosse “ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável”.

A Constituição de 1946 não fazia nenhuma menção à educação moral e cívica, entretanto, só a publicação de uma Lei com novas diretrizes e bases da educação nacional poderia renovar o formato impresso pela Reforma Capanema à educação no Brasil. Então, atendendo a prescrição constante do texto constitucional, Clemente Mariani, Ministro da Educação e Saúde entre 1946 e 1950, constituiu uma comissão, presidida por Lourenço Filho, para elaboração de um anteprojeto de diretrizes e bases da educação nacional.

O documento elaborado pela comissão designada por Clemente Mariani foi enviado ao Congresso Nacional em 1948. Apreciado pela Comissão Mista de Leis Complementares, o projeto foi arquivado graças a um parecer desfavorável, emitido por Gustavo Capanema (Deputado Federal à época). Daí em diante, o projeto seguiu um caminho cheio de reveses, com pedido de exumação, constatação de extravio, tentativas de recomposição, apensamento de novos projetos e substitutivos. Romanelli (2006) relata que “em 1956, entre projetos, pareceres e emendas já somavam 14 os documentos que compunham o processo” (p.172).

Em verdade, somente aí, em 1956, a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi efetivamente retomada, quando, com a posse de Juscelino Kubitschek, Gustavo Capanema transfere a função de líder da maioria na Câmara Federal ao Deputado Tarcilo Vieira de Melo. Ainda Deputado Federal, mas afastado de suas funções parlamentares – primeiro, por chefiar a delegação brasileira à IV Conferência Geral da UNESCO, na Índia, na condição de embaixador extraordinário, e depois por ter sido nomeado pelo presidente Juscelino Kubitschek ministro do Tribunal de Contas da União –, Capanema não representa mais um constrangimento político para discussões a respeito da reforma educativa que tomavam como ponto de partida o projeto elaborado sob sua gestão no Ministério da Educação e Saúde, no período de 1934 a 1945.

A influência de Capanema no Congresso Nacional e o prestígio político que trouxera

consigo dos tempos do Estado Novo inibiram não apenas as discussões parlamentares sobre a LDB, mas também, em alguma medida, a atuação daqueles que estiveram à frente das decisões na área da educação, sobretudo durante o segundo governo Vargas<sup>70</sup>.

No segundo Governo Vargas, as iniciativas no âmbito da educação se limitaram à criação de institutos e instituições de administração superior, em consonância com o projeto de aparelhamento burocrático e institucional do país, iniciado em 1930, ainda no Governo Provisório. No projeto do segundo Governo Vargas para estruturação institucional no campo da educação, grande ênfase foi dada ao nível superior de ensino. Nesse sentido, foram criados, em 1951, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>71</sup>, que, desde então, têm fomentado importantes iniciativas de formação e qualificação de pessoal em nível superior.

Outra medida de reestruturação institucional relevante no campo da educação nesse período foi a separação das pastas de saúde e educação. A Lei nº 1.920, de julho de 1953, criou o Ministério da Saúde e transformou o Ministério da Educação e Saúde em Ministério da Educação e Cultura.

Essa associação tão estreita entre os projetos políticos de educação e cultura não é, contudo, novidade instaurada pela instituição do novo Ministério. O projeto de educação levado à frente pelo Estado desde o início da década de 1930 e intensificado no período do Estado Novo manteve-se sempre associado a um plano mais amplo de formação de uma cultura nacional.

A política educacional entre o início do Estado Novo e meados da década de 1950 não se limitou, em absoluto, à edição de páginas normativas, mas expandiu-se, entrelaçando-se à política cultural que ganhou espaço e concentrou esforços num projeto pedagógico de

---

<sup>70</sup> Ernesto Simões Filho respondeu pelo Ministério da Educação e Saúde entre 31/1/1951 a 25/6/1953, quando Antônio Balbino assumiu o Ministério da Educação e Cultura e, interinamente, o Ministério da Saúde, até entregá-lo, em dezembro de 1953, ao primeiro titular da recém criada pasta, Miguel Couto Filho. Antônio Balbino deixa o Ministério da Educação e Cultura em 02/07/1954. Edgar Santos foi o último Ministro da Educação e Cultura do segundo governo Vargas, deixando o cargo em 02/09/1954. No Governo de Café Filho e Nereu Ramos, foram Ministros da Educação e Cultura: Cândido Mota Filho e Abgar Renault.

<sup>71</sup> Transformada em Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Decreto nº 53.932, de 26 de Maio de 1964.

formação da nacionalidade.

### **3.5. Política e Manifestações Culturais dos anos 1930 a meados da década de 1950**

A identidade nacional, nesse período, torna-se matéria de grande interesse do Estado. Segundo Ortiz, “no Brasil a construção da nacionalidade é ainda um projeto dos anos 30 a 50, e não é por acaso que nesse período a questão nacional se impõe com toda a sua força” (ORTIZ, 2001, p. 50). O Estado brasileiro, então, se organiza burocraticamente; busca cooptar intelectuais, inclusive de posicionamentos políticos diversos ao regime; usa o recurso autoritário da censura; investe em produções culturais próprias; e procura meios de incentivar produções ufanistas, nacionalistas e de exaltação do país.

Órgão que ocupava lugar de destaque no aparato burocrático do Estado Novo, o Ministério da Educação e Saúde dividiu com o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)<sup>72</sup> atribuições ligadas à execução da estratégia pedagógica e de propaganda política do regime. De acordo com Velloso (2007), ficava o Ministério com a responsabilidade pela “formação de uma cultura erudita, preocupando-se com a educação formal” (p.149), ao passo que ao DIP cabia “orientar as manifestações da cultura popular” (idem).

Sob o ímpeto já mencionado de reestruturação burocrática do Estado, a partir de 1937, além do já mencionado Instituto Nacional de Pedagogia (transformado, em 1938, no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos); foi criada uma série de órgãos federais ligados à educação e cultura e subordinados ao Ministério da Educação, entre eles: Instituto Nacional do Teatro; Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Serviço de Radiodifusão Educativa; Instituto Nacional do Cinema Educativo; e o Instituto Nacional do Livro.

A criação de tantos órgãos dedicados à educação e produção cultural é apenas um

---

<sup>72</sup> O Decreto nº 24.651, de 10 de julho de 1934, criou o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC), que, pelo Decreto-Lei nº 1.915, de 27 de dezembro de 1939, dá lugar ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). O DIP é extinto em 1945, pelo Decreto-Lei nº 7.582, ainda assinado por Vargas, ao tempo em que, em seu lugar, é criado o Departamento Nacional de Informações (DNI).

dos indicativos de que havia um projeto de “reestruturação política nacionalizante e centralizadora incorporada pela administração do Governo Vargas, dentro da qual a educação desempenhava papel privilegiado, especialmente no que se refere à construção de uma mentalidade nacional” (MATE, 2002, p. 80).

Esses novos espaços institucionais funcionavam como órgãos consultivos e tinham como atribuição a criação, o patrocínio e a difusão de produções culturais nacionais. Assim, Sérgio Miceli (1979) avalia que “o regime Vargas se diferencia sobretudo porque define e constitui o domínio da cultura como um ‘negócio oficial’” (p.131). Em estudo sobre a formação de uma ideologia do Estado Nacional no Brasil, Elisa Reis (1988) observa:

Depois da Revolução de 30, o regime Vargas levou à frente, pelo alto, um projeto modernizante que trouxe tanto a construção do Estado como a da nação para um primeiríssimo plano. De fato, a ideologia autoritária [...] encontrava agora respaldo não apenas dentro do aparato de Estado, mas também em amplos setores da sociedade anteriormente excluídos da arena política. Tal ideologia provia justificativa tanto para o fortalecimento do Estado como para a incorporação de novos setores sociais que emulavam a nacionalidade (REIS, 1988, p. 194).

Ao que parece, “se, historicamente, a construção do nacionalismo vinha se constituindo em uma das preocupações fundamentais dos intelectuais, agora eles passariam a situar a sua tarefa nos domínios do Estado” (VELLOSO, 2007, p.149). A partir de 1930, com ascensão de Getúlio Vargas ao poder, a política de cooptação de intelectuais ganhou vultosas proporções, o que abriu à classe portas de fácil acesso a postos burocráticos em quase todas as áreas do serviço público. Em consequência, intelectuais de diversas cepas gravitavam em torno das duas estrelas do projeto cultural do Estado, sobretudo no período da ditadura varguista: o Ministério da Educação e Saúde e o Departamento de Imprensa e Propaganda.

A atuação de Gustavo Capanema no Ministério da Educação (1934-1945) impulsionou a política de aproximação entre intelectuais e Estado, muito característica dos governos varguistas, inclusive no último período – entre 1951 e 1954. Na avaliação de Sérgio Miceli, “Capanema erigiu uma espécie de território livre infenso às salvaguardas ideológicas do regime, valendo enquanto paradigma de um círculo de intelectuais

subsidiados para a produção de uma cultura oficial” (MICELI, 1979, p. 161).



**Figura 14** – Fotografia de 11 de março de 1936, por ocasião de homenagem a Edmundo de Amicis na Escola Nacional de Belas Artes. Da esquerda para direita, vê-se: sentados – Lourenço Filho, Roquete Pinto, Gustavo Capanema e Heitor de Farias; de pé – Manuel Bandeira (3º), Raimundo Peregrino Júnior, Alceu Amoroso Lima, Cornélio Pena e Helder Câmara. Não há registro sobre os demais fotografados. [Imagem do acervo CPDOC/FGV (GC foto 088)].

escritores”, afirmou que “as letras devem à burocracia” e que “esta se engrandece com as letras” (ANDRADE, 1975, p. 69), o Ministério reunia à sua volta personagens ligados aos mais variados grupos, como: modernista, católico, integralista ou comunista. Estiveram direta ou indiretamente ligados ao Ministério da Educação e à figura de Capanema, nomes como: Cândido Portinari, Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Mário de Andrade, Alceu Amoroso Lima, Cecília Meireles, Helder Câmara, Thiers Martins Moreira, entre tantos outros.

Assim, o Ministério da Educação abrigou em seu seio até mesmo aqueles intelectuais outrora definidos como inimigos ou ameaças declaradas. Signatário do Manifesto de 1932 e membro da Associação Brasileira de Educação (ABE), Paschoal Lemme diferiu de outros escolanovistas já mencionados e declarou, ainda na década de 1930, postura política radicalmente marxista. Chegou a ser preso, em 1936, sob a acusação de ministrar curso de orientação marxista para operários, enquanto estava na direção da Superintendência de Educação de Adultos no Distrito Federal. Mesmo tendo passado um ano e quatro meses no cárcere, Paschoal Lemme passou a integrar a equipe de Lourenço Filho no Inep, a partir de 1938, e assumiu postos de chefia como os da Seção de Documentação e Intercâmbio e da

O Ministério da Educação e Saúde, dirigido por Gustavo Capanema, constituiu-se como importante pólo agregador de intelectuais brasileiros no período, a começar pelo Chefe de Gabinete do Ministro – Carlos Drummond de Andrade. Além do poeta mineiro que, citando vários nomes de “escritores-funcionários” ou “funcionários-

Seção de Inquéritos e Pesquisas.

O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), por sua vez, dirigido por Lourival Fontes, reunia intelectuais mais ligados ao que Capelato (2007, p.149-50) chama de “pensamento centralista e autoritário”, entre eles: Cassiano Ricardo, Menotti Del Picchia e Cândido Motta Filho. Entretanto, não apenas os veículos de comunicação encampados pelo governo varguista e, portanto, subordinados ao DIP publicavam textos de variadas orientações, como também a própria revista “Cultura Política”, editada pelo DIP, e o periódico “A Manhã”<sup>73</sup>, abertamente governista, publicavam artigos de autores das mais diversas posições político- ideológicas. Tendo publicado, inclusive, textos de intelectuais ligados ao comunismo, como Graciliano Ramos.

Em texto publicado em 1941 na revista “Cultura Política”, Rosário Fusco defendia que os intelectuais não podiam se eximir de sua tarefa política. O texto trazia como epígrafe um excerto de discurso proferido por Getúlio Vargas em janeiro de 1940:

Não tenho, como é de moda, desdém pela cultura ou menosprezo pela ilustração. Acredito que o homem conquista, progressivamente, a Natureza pelo trabalho e pela ciência, e, graças a esse processo de apropriação, consegue melhorar o corpo e o espírito, elevando a condição humana e tornando a existência mais digna. No período de evolução em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo claro e definido deve ser considerada, entretanto, luxo acessível a poucos indivíduos e de escasso proveito para a coletividade (VARGAS apud FUSCO, 1941, p. 169)

O apelo por uma produção intelectual com “proveito para a coletividade” expressa um chamado para a participação dos intelectuais no projeto de formação da cultura nacional. O Estado assume um combate à cópia ou importação dos valores europeus. “A elite brasileira que vivia sob o signo do exílio, que gostaria de ser européia, precisava quebrar sua mentalidade europeizante e voltar-se para as ‘verdadeiras’ raízes brasileiras” (OLIVEIRA, 2007, p. 327). A política cultural varguista aposta na conversão dos intelectuais, senão em aliados do regime, ao menos em colaboradores no projeto cultural da nação.

Esses movimentos de cooptação de intelectuais pelo Estado, tanto para a ocupação

---

<sup>73</sup> Criado em 1941, o jornal carioca tinha edição diária e matutina. Porta-voz do regime, o periódico foi entregue à direção de Cassiano Ricardo e Menotti del Picchia. Foi extinto em 1953.

de cargos públicos quanto para a colaboração pontual em projetos e publicações oficiais, guiavam-se, sobremaneira, por um plano geral para fomentar e, de certa forma, conduzir a formação de uma cultura nacional. Esse plano incluía o envolvimento dos artistas simpáticos a Getúlio Vargas desde os tempos em que, ainda deputado, empenhou-se em regulamentar as atividades artísticas como campo profissional. A esse respeito, falou Mário Lago, que fora um declarado opositor ao regime do Estado Novo:

o Getúlio tinha a admiração dos artistas por uma razão muito simples. Foi o autor da lei que praticamente regulamentou a profissão; do direito autoral, que deu uma estrutura ao recebimento desse direito – a lei Getúlio Vargas. Razão porque havia uma aura de ternura, de agradecimento, de gratidão do artista à sua figura (LAGO apud HAUSSEN, 2001, p. 49).<sup>74</sup>

Entretanto, a política cultural varguista não foi apenas de cooptação e incentivo a intelectuais e artistas. Durante os governos de Getúlio Vargas, sobretudo durante o Estado Novo, não foram raros os casos de repressão. Além da censura exercida pelo DIP houve repressão sob as formas de prisão e tortura. O Tribunal de Segurança Nacional, criado pela Lei nº 244/36 em resposta ao levante comunista de 1935, a partir de 1937 passou a funcionar não apenas em estado de guerra, mas permanentemente. Assim, o Tribunal deixou de julgar apenas militares e civis que atentassem contra a segurança do Estado e passou a ocupar-se também do julgamento de adversários políticos do regime.

Além de políticos ligados ao comunismo e ao integralismo, muitos deles exilados no exterior, foram perseguidos jornalistas como Júlio de Mesquita Filho. Júlio era proprietário do jornal “O Estado de São Paulo” que acabou sendo expropriado pelo governo em 1940, tendo sido devolvido à família Mesquita apenas em 1945. Mais tarde, durante o governo democrático, Getúlio Vargas volta a adotar sua estratégia de conciliação com relação ao jornal que se mantém ainda na linha de oposição:

---

<sup>74</sup> O artista refere-se ao Decreto nº 5.492/28, que regulava “a organização das empresas de diversões e a locação de serviços teatraes” (ementa do Decreto) e cujo projeto fora apresentando por Getúlio quando ainda era deputado, ficando conhecido como “Lei Getúlio Vargas”. Mais tarde, no primeiro ano do Estado Novo, a Lei nº 378, que reformou o Ministério de Educação, criou o primeiro órgão de administração pública destinado a tratar exclusivamente de estabelecer novas condições para o teatro nacional: a Comissão de Teatro Nacional.

Em 1930 o *OESP* [‘O Estado de São Paulo’] esteve na campanha da Aliança. Estava conosco, portanto. Talvez eu não tenha realizado a república dos sonhos do Dr. Mesquita. Mas quando ele me pede um favor eu não posso negar” (VARGAS apud BORGES, 1979, p.185).<sup>75</sup>

Embora a política cultural de Getúlio tendesse à conciliação, a ambiência urbana brasileira, sobretudo durante o Estado Novo, não escapava ao clima de repressão. Silvio Caldas, em canção gravada em 1930, ironiza a prática de repressão às aglomerações de cidadãos nas ruas: “Não quer que eu pare / eu vou andando / vou andando devagar / Não quer que pare / eu vou andando / não vale a pena teimar”. Os espaços públicos externos eram fiscalizados por policiais que repetiam o clássico bordão “circulando, circulando” sempre que um grupo parava em via pública para conversar.

Registre-se aqui que, mesmo com o restabelecimento do regime democrático, o governo de Gaspar Dutra continuou valendo-se da repressão como estratégia de sustentação política. Embora a Constituição de 1946 assegurasse direitos civis e políticos aos cidadãos brasileiros, o governo Dutra desrespeitou freqüentemente o texto constitucional e empreendeu duras investidas repressivas, sobretudo, contra intelectuais comunistas, bem como contra os movimentos sindicais. Na avaliação de Boris Fausto (1996, p. 239): “Liberal na forma, herdeiro do autoritarismo característico dos anos trinta no conteúdo, eis possivelmente uma descrição sumária do período Dutra”.

A Constituição que restabeleceu o regime democrático no Brasil não deixou de impor restrições à liberdade de expressão. Embora não estabelecesse a censura prévia a espetáculos de arte e diversão pública, esses eventos permaneciam submetidos à autorização antecipada para que pudessem ser realizados. A Carta de 1946 manteve ainda a proibição de publicações apócrifas.

A censura, entretanto, não foi a única estratégia do Estado, entre as décadas de 1930 a 1950, para favorecer produções alinhadas ao projeto cultural oficial. Entre as atribuições do DIP, definidas no Decreto-Lei nº 1.915/39, e, mais tarde, do Departamento Nacional de

---

<sup>75</sup> Um bom exemplo é essa fala do Presidente a um secretário, já na década de 1950, a respeito de um empréstimo solicitado pelo “O Estado de São Paulo” ao Governo Federal.



Informações, definidas no Decreto-Lei nº 7.582/45, figurava não apenas “fazer a censura do Teatro, do Cinema, de funções recreativas e esportivas de qualquer natureza, de rádio-difusão, da literatura social e política, e da imprensa” (Decreto-Lei nº 1.915/39, artigo 1º, alínea c e Decreto-Lei nº 7.582/45, artigo 3º, alínea e), mas também “estimular as atividades espirituais, colaborando com artistas e intelectuais brasileiros, no sentido de incentivar uma arte e uma literatura genuinamente brasileiras” (Decreto-Lei nº 1.915/39, artigo 1º, alínea l e Decreto-Lei nº 7.582/45, artigo 3º, alínea b).



**Figura 15-** Carmen Miranda, um dos ícones da “glamourização” da América Latina em Hollywood, na capa da revista "O Cruzeiro", n.19, Rio de Janeiro, Fevereiro, 1949.

Essa é uma característica não apenas da atuação do DIP, mas de toda a política cultural do regime varguista que o aproxima, em certa medida, de outros regimes ditatoriais no cenário internacional da época: a extensão da intervenção do Estado além dos limites da repressão e da censura, atuando também, com grande força, no estímulo a manifestações culturais alinhadas ao regime e na produção de obras de propaganda/doutrinação política. “Em nome de valores políticos, ideológicos, religiosos e morais, os representantes do regime justificaram a proibição ou valorização de produtos culturais” (CAPELATO, 2007, p. 125).

O clima de incentivo à produção artística “genuinamente brasileira” traduzia-se em um nacionalismo ufanista que encontrou muito espaço entre os compositores de samba – a música que, àquela época, descia os morros e ganhava a cidade. A glorificação do país foi tão explorada por sambistas que a década de 1940 viu surgir, em músicas como “Aquarela do Brasil” (1939) de Ary Barroso, um novo gênero: o samba-exaltação<sup>76</sup>.

<sup>76</sup> Entre os sambas-exaltação, estão não apenas as canções de Ary Barroso que cantaram riquezas naturais ou humanas do Brasil – como “Rio de Janeiro” (1944) ou “Isto Aqui o que É?” (1942) – mas também relevantes criações de outros compositores, como “Canta, Brasil” (1941) de David Nasser e Alcir Pires Vermelho.

Em 1943, “Aquarela do Brasil” ganha fama internacional com a estréia do longa-metragem de Walt Disney “Saludos amigos”, cuja trilha sonora incluía a canção de Ary Barroso. O filme, que teve uma pré-estréia brasileira em 1942 sob o título de “Alô amigos”, foi produzido durante a Segunda Guerra Mundial, no contexto do “namoro do governo americano com as ditaduras latino-americanas” (SEVCENKO, 1998, p. 609-10), que incluía esforços para o aumento de investimentos econômicos, intensificação das relações diplomáticas e “glamourização da imagem da América Latina no cinema de Hollywood” (idem, 610).



**Figura 16** - Cena de "Saludos amigos" (1943), de Walt Disney.

No longa de Walt Disney, Donald e Pateta (personagens já consagrados) fazem uma viagem turística pela América Latina e visitam Brasil, Argentina, Peru, Bolívia e Chile, guiados por figuras típicas de cada país. Na passagem pelo Brasil, faz as honras do país e mostra ao Pato Donald as

coisas belas do Brasil o papagaio verde-amarelo de nome Zé Carioca. Zé encarna o malandro alinhado que apareceria também nos sambas que, à época, começavam a atender às exigências de polidez que lhe são apresentadas.

Assim, o “malandro que não bebe”, evocado por Noel Rosa no samba “São coisas nossas” (1936), ou o malandro convertido em trabalhador, como já mencionado em seção anterior, aos poucos vai se tornando figura comum nas letras de samba. E os sambas, não raro, incorporam um espírito ordeiro, alinhado ao regime estadonovista. Alguns sambas chegaram a tomar, como temática para seus versos, programas sociais do Estado. É o caso do samba “É negócio casar”, de Ataulfo Alves e Felisberto Martins, que cantaram, em tom de propaganda política, o subsídio instituído pelo Decreto-Lei 3.200/41 destinado ao “chefe de família numerosa”<sup>77</sup>:

O Estado Novo / Veio para nos orientar / No Brasil não falta nada / Mas precisa trabalhar /

<sup>77</sup> O Decreto-Lei definia como “chefe de família numerosa” aquele que tivesse mais de oito filhos.

Tem café petróleo e ouro / ninguém pode duvidar / E quem for pai de quatro filhos / O Presidente manda premiar... É negócio casar.

E foi também no período do Estado Novo que surgiu o chamado "samba da legitimidade". O samba que cantava a conversão do malandro em trabalhador. Conforme já mencionamos antes, o trabalho e a figura do trabalhador foram muito exaltados em todos os governos de Getúlio Vargas. Por meio da censura e do incentivo, promovendo concursos e prêmios, O DIP incentivava os compositores a cantarem os temas da nacionalidade com as cores ordeiras do regime.

Essa orientação de que o samba fosse “educado” aparece no texto que Álvaro Salgado, locutor da Rádio Nacional, publicou na revista “Cultura Política” em 1941:

o samba, que traz na sua etimologia a marca do sensualismo, é feio, indecente, desarmônico e arritmico, mas paciência: não repudiamos esse nosso irmão pelos defeitos que contém. Sejam benévolos; lancemos mão da inteligência e da civilização. Tentemos devagarinho torná-lo mais educado e social. Pouco nos importa de quem seja ele filho... O samba é nosso; como nós nasceu no Brasil É a nossa música mais popular [...] Não toleramos os moleques peraltas, dados a traquinagens de toda espécie. Entretanto, não os eliminamos da sociedade: pedimos escolas para eles, A marchinha, o samba, a embolada, o frevo, precisam, unicamente de escola (SALGADO, 1941, p. 86).

Nem mesmo o carnaval, festa associada às práticas de inversão da ordem de normalidade estabelecida, escapou ao ímpeto disciplinador do Estado àquela época. Getúlio Vargas empenhou-se em oficializar o Carnaval e instituiu por Decreto, em 1937, o caráter didático das escolas samba. Assim, os ranchos e escolas de samba ficavam obrigados a abordarem temas nacionais com viés patriótico. Monica Velloso (2007) relata um episódio que revela o rigor da censura exercida pelo DIP aos temas eleitos pelas escolas de samba: “Em 1939, a escola de samba carioca Vizinha Faladeira foi desclassificada por ter escolhido como tema de enredo a Branca de Neve. A censura alegou que a temática havia sido vetada por ser internacionalista” (p. 167).

O incentivo à produção de obras nacionais com temáticas genuinamente brasileiras vinha acompanhado do repúdio a estrangeirismos. O uso de palavras em língua estrangeira começa a se popularizar na década de 1930. Em 1933, Carmen Miranda grava um samba “Good-bye, boy”, de Assis Valente, que reclama:

Deixa a mania do inglês / É tão feio pra você / Moreno frajola / Que nunca frequentou / As aulas da escola / “Good-bye, good-bye, boy” / Antes que a vida se vá / Ensinares cantando / A todo mundo / B e Bé, B e Bi, B a Ba / Não é mais boa-noite / Nem bom-dia / Só se fala “good morning” / “Good night” / Já se desprezou o lampião / De querosene / Lá no morro / Só se usa luz da “Light”.

No mesmo ano, o samba “Não tem tradução”, de Noel Rosa, atribuía ao cinema falado a responsabilidade pela onda de estrangeirismo que tomava o vocabulário popular e as letras de samba:

O cinema falado é o grande culpado da transformação / Dessa gente que sente que um barracão prende mais que o xadrez / Lá no morro, seu eu fizer uma falseta / A Risoleta desiste logo do francês e do Inglês / A gíria que o nosso morro criou / Bem cedo a cidade aceitou e usou / Mais tarde o malandro deixou de sambar, dando pinote / Na gafeira dançar o Fox-Trote / Essa gente hoje em dia que tem a mania da exibição / Não entende que o samba não tem tradução no idioma francês / Tudo aquilo que o malandro pronuncia / Com voz macia é brasileiro, já passou de português / Amor lá no morro é amor pra chuchu / As rimas do samba não são I love you / E esse negócio de alô, alô boy e alô Johnny / Só pode ser conversa de telefone..

O cinema recebeu especial atenção do Estado a partir da década de 1930. Em 1932, o Decreto nº 21.240 nacionaliza o serviço de censura e define que

Art. 13. Anualmente, tendo em vista a capacidade do mercado cinematográfico brasileiro, e a quantidade e a qualidade dos filmes de produção nacional, o Ministério da Educação e Saúde Pública fixará a proporção da metragem de filmes nacionais a serem obrigatoriamente incluídos na programação de cada mês.

Já em 1946, o Decreto nº 20.493 estabelecia:

Art. 24. Cada programa de cinema que contiver um filme de metragem superior a mil metros, só poderá ser exibido quando dêle fizer parte um filme nacional de boa qualidade, sincronizado, sonoro ou falado, natural ou posado, filmado no Brasil, e confeccionado em laboratório nacional, com medição mínima de 180 metros lineares

[...]

§ 4º Dos programas publicados na imprensa, ou para distribuição e em cartazes, constará obrigatoriamente, o nome dos filmes nacionais, e especificando o assunto, mesmo que essa especificação seja feita em subtítulo.

Art. 25. Os cinemas são obrigados a exhibir anualmente, no mínimo, três filmes nacionais de entrecoto e de longa metragem, declarados de boa qualidade pelo S.C.D.P. [Serviço de Censura de Diversões Públicas] do Departamento Federal de Segurança Pública.

Além de incentivar a exibição de filmes brasileiros aprovados pela censura, o Estado investia em produzir documentários e filmes educativos. A cargo do Instituto Nacional de Cinema Educativo ficava a tarefa de editar filmes educativos exibidos nos cinemas antes da projeção de longas metragens do circuito comercial. Espaço institucional significativo na história da produção de documentários no Brasil, o INCE produziu um conjunto de obras que mantém em comum o desejo de criar uma imagem positiva do país. Assim, os documentários produzidos pelo Instituto valorizavam temas nacionais e não poupavam o uso de símbolos patrióticos, como a bandeira nacional.

Documentários e outras películas de cunho nacionalista eram produzidos também por cineastas que não se ligavam diretamente ao Estado, mas dele recebiam incentivos. O DIP organizava concursos e prêmios de cinema e acompanhava missões culturais. Nesses casos, eram apoiados ou dignos de prêmio apenas aqueles documentários realizados no molde nacionalista que interessava ao regime.



**Figura 17-** Cartaz de "O Descobrimiento do Brasil" (1937), um dos poucos longas-metragens que dirigiu Humberto Mauro no período em que atuou no INCE. Dos 407 filmes produzidos pelo Instituto, Mauro foi responsável pela direção de cerca de 350 documentários.



**Figura 18** - O diretor do DIP Lourival Fontes (de costas à esquerda) apresenta Getúlio Vargas (centro) a várias personalidades norte-americanas, incluindo Orson Welles (à direita). [Imagem do Arquivo Nacional - EH.COC.P-00127.1]

Em 1942, o cineasta estadunidense Orson Welles esteve em missão cultural no Brasil, ainda no âmbito da política de boa vizinhança de Franklin Roosevelt com a América Latina. O objetivo dessa missão cultural, inicialmente, era a produção de um documentário sobre o Brasil no Estado Novo, incluindo imagens do

carnaval carioca. Contudo, ao chegar ao Rio de Janeiro, Orson Welles interessou-se pela história de três jangadeiros que, em jornada do Ceará ao Rio de Janeiro, tentavam atrair a atenção do presidente Vargas para suas más condições de trabalho. Por tentar incluir essa história de protesto em seu documentário, Welles acabou perdendo o apoio do DIP e o filme não foi concluído.

À Divisão de Cinema e Teatro do DIP cabia não apenas a censura prévia dos filmes ou as atividades de incentivo à produção de obras alinhadas ao regime, mas também a produção do Cine Jornal Brasileiro, sob a inspiração de seu homólogo alemão. Pequenos documentários, as edições do Cine Jornal tratavam dos mais variados assuntos – saúde, relações internacionais, artes, festas cívicas, industrialização e outros –, todos tratados, entretanto, sob um



**Figura 19** – Imagem de abertura do Cine Jornal Brasileiro (1938). Durante o Estado Novo, o Cine Jornal era de exibição obrigatória no início de toda sessão de filmes comerciais.

viés de nacionalismo ufanista. Tomaim (2006), em estudo sobre o conteúdo do Cine Jornal durante o Estado Novo, observou que a imagem de Vargas é predominante nesses documentários, personificando o regime: “Onde quer que Getúlio Vargas estivesse presente visitando ou inaugurando uma obra, presidindo ou assistindo a uma cerimônia, lá estava Estado Novo corporificado” (p. 185).

Conforme já mencionado, as décadas de 1930, 1940 e 1950 compõem um período de formação da nacionalidade no Brasil. Assim, a propaganda do Estado nesse período explorou, sobremaneira, símbolos pátrios. Nos períodos em que Getúlio Vargas esteve à frente da Presidência da República, sobretudo durante o Estado Novo, a sua figura foi agregada ao rol de símbolos da Nação e, não raro, sua imagem confundia-se com a do próprio regime, mesclando-se a um conjunto de imagens de apelo patriótico – bandeira nacional, mapa do Brasil e outros.

Fotos de Getúlio multiplicavam sua presença pelo país de forma tão ostensiva e

marcante que quando voltou à Presidência, eleito pelo voto popular, foi tema da marcha de Haroldo Lobo e Marino Pinto, “Retrato do Velho”. Sucesso do carnaval de 1951, a marchinha fazia referência às imagens de Getúlio que marcaram a estratégia de propaganda do Estado Novo:

Bota o retrato do velho outra vez / Bota no mesmo lugar / O sorriso do velhinho / Faz a gente trabalhar / Eu já botei o meu / E tu, não vai botar? / Já enfeitei o meu / E tu vais enfeitar? / O sorriso do velhinho / Faz a gente trabalhar

Ao lado do Dia do Trabalho (1º de maio) e o do Dia da Independência (7 de setembro), o 19 de abril, dia do aniversário de Getúlio Vargas, transformou-se numa grande comemoração cívica. Em 1943, na voz de uma das divas do rádio, Dalva de Oliveira, a canção “Salve 19 de abril”, de Benedito Lacerda e Darci de Oliveira, rende homenagens ao dia do nascimento de Getúlio Vargas: "Se veio ao mundo, foi Deus quem quis / O timoneiro que está com o leme do meu país / E pra que siga rumo certo o meu Brasil / Deus que lhe dê muitos 19 de abril".

A menção à vontade divina associada ao mandato de Vargas na Presidência da República não parece ser descabida em relação ao contexto de sacralização do símbolos pátrios denunciado nos dizeres amplamente difundidos pela propaganda do Estado Novo: “Fortes e unidos, os brasileiros do Estado Novo são guiados pela grande trindade nacional: nossa Pátria, nossa Bandeira, nosso Chefe”. É evidente no slogan a referência a uma das figuras mais importante da teologia católica: a Santíssima Trindade.

A força das imagens cristãs, sobretudo católicas, no discurso de sustentação dos governos e da própria figura de Vargas no imaginário popular se deixa entrever no título dado a uma das primeiras “cartilhas” publicadas no âmbito da estratégia de doutrinação do novo regime – “*Catecismo Cívico do Brasil Novo*” (BRASIL/DIP, 1937). Também muitas biografias de Getúlio, publicadas durante os anos 1940 e 1950, exaltavam-no como um homem que se sacrificava pelo povo, comparando-o a Jesus Cristo.

Nem mesmo a carta-testamento de Vargas, sobretudo na versão datilografada que

ganhou maior publicidade<sup>78</sup>, escapou a essa tentativa de identificação de Getúlio com Cristo. A idéia de sacrifício pela redenção do povo aparece em vários trechos da carta em termos muito semelhantes àqueles relacionados à paixão de Cristo:

[...] Sigo o destino que me é imposto. [...]

[...]

Tenho lutado mês a mês, dia a dia, hora a hora, resistindo a uma pressão constante, incessante, tudo suportando em silêncio, tudo *esquecendo, renunciando a mim mesmo, para defender o povo*, que agora queda desamparado. *Nada mais vos posso dar, a não ser meu sangue*. Se as aves de rapina querem o sangue de alguém, querem continuar sugando o povo brasileiro, *eu ofereço em holocausto a minha vida*. Escolho *este meio de estar sempre convosco*.

[...] *Meu sacrifício vos manterá unidos e meu nome será a vossa bandeira de luta*. Cada gota de meu sangue será uma chama imortal na vossa consciência e manterá a vibração sagrada para a resistência. *Ao ódio respondo com perdão*. E aos que pensam que me derrotaram, respondo com minha vitória. Era escravo do povo e hoje me liberto para a vida eterna. *Mas esse povo de quem fui escravo não mais será escravo de ninguém*. *Meu sacrifício ficará para sempre em sua alma e meu sangue será o preço de seu resgate*.

[...] *Eu vos dei a minha vida*. *Agora vos ofereço a minha morte*. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História (apud SODRÉ, 1973, p. 277) (grifos meus).

O sacrifício, o fadado sofrimento, o sangue, o sentido da causa libertadora e até a escolha da segunda pessoa do plural como pronome de tratamento emprestam à carta-testamento de Getúlio Vargas o tom discursivo de um mártir cristão. Essa associação às imagens cristãs, sobretudo católicas e o governo de Getúlio Vargas data de muito cedo. Desde sua ascensão à Presidência da República em 1930, Getúlio manteve uma postura de valorização de ícones da devoção católica. Foi em maio de 1931, durante o governo provisório de Vargas, que o Arcebispo D. Duarte conduziu a imagem de Nossa Senhora Aparecida pelas ruas do Rio de Janeiro, alcançando a Esplanada do Castelo, onde, diante do Presidente Vargas, dos Ministros de Estado e do corpo diplomático, consagrou o Brasil à Virgem da Conceição Aparecida. O discurso da consagração pronunciado pelo Cardeal Leme colocava o Brasil aos pés de sua santa padroeira:

Ó Maria Imaculada, Senhora da Conceição Aparecida, aqui tendes prostrado diante da vossa milagrosa imagem o Brasil, que vem de novo consagrar-se à vossa maternal proteção. Escolhendo-vos por especial padroeira e advogada da nossa pátria, nós queremos que ela

<sup>78</sup> Foram encontradas duas versões da carta-testamento de Vargas: uma datilografada (mais extensa) e outra manuscrita (mais sucinta). A versão datilografada, lida para imprensa logo após o suicídio, é atribuída por muitos historiadores – entre eles José Murilo de Carvalho (1998) – a José Soares Maciel Filho, responsável por escrever os discursos de Vargas.



seja inteiramente vossa. [...] (apud BÖING, 2007, p. 32).

Em outubro do mesmo ano, por ocasião dos festejos de inauguração da estátua do Cristo Redentor no Rio de Janeiro, Getúlio Vargas e todos os seus Ministros dividem o pequeno espaço da estreita plataforma de onde o Cardeal Leme, desta feita, consagrava o Brasil ao Coração Sacratíssimo de Jesus.

Desde que assumiu a Presidência, Getúlio Vargas buscou sustentação nas classes populares. Nesse sentido, não é de se estranhar que a fé católica de grande apelo popular à época fosse integrada à imagem que se pretendia montar para o Estado dirigido por Vargas. Oswaldo Aranha chega a admitir ao próprio Cardeal Leme que: “Quando chegamos do Sul, nós pendíamos para a Esquerda! Mas depois que vimos os movimentos religiosos populares em honra de Nossa Senhora Aparecida e do Cristo Redentor, percebemos que não podíamos ir contra o sentimento do povo” (apud FAUSTO, 2007a, p. 367).

De modo semelhante, em plena “era do rádio”, o Estado não hesitou em investir nesse veículo de comunicação que se prestou muito bem à difusão do ideário de nação que se pretendia construir. A Rádio Nacional, encampada pelo Estado em 1940 contava com expressivo financiamento estatal e, com isso, mantinha o melhor elenco da época, incluindo músicos, cantores, radioatores, humoristas e técnicos.

Da grade de atrações da Rádio Nacional constavam não apenas programas que transmitiam os padrões de comportamento e valores desejáveis, segundo o Estado, mas também uma programação de forte apelo popular, como os concursos musicais em que a opinião pública elegia suas músicas e cantores favoritos. Como parte da estratégia de captura do interesse e audiência popular aos reclames do Estado, o resultado desses concursos era transmitido durante o programa “Hora do Brasil”.

A “Hora do Brasil”, concebida em 1931 como um canal de informação oficial, tornou-se obrigatória para transmissão em cadeia nacional de rádio em 1937. O conteúdo da “Hora do Brasil” não se restringiu apenas aos informativos oficiais ou às propagandas do governo e veiculação dos discursos de Getúlio, mas coube também ao programa uma missão cultural. A “Hora do Brasil” contava, assim, com sessões dedicadas à música folclórica,

crônicas e à história nacional<sup>79</sup>. Ademais, parte do tempo de transmissão em cadeia nacional era dedicada, a cada edição da “Hora do Brasil”, à apresentação de artistas conhecidos, como Herivelto Martins, Francisco Alves, algumas das mais famosas “cantoras do rádio” e outros.

Sem dúvida, o período compreendido entre o início da década de 1930 e meados da década 1950 configura-se como uma era de esplendor do rádio no Brasil que a incipiente introdução da televisão, em 1950, não chega a ameaçar. Um indício significativo dessa debilidade inicial da televisão é a baixa produção de aparelhos registrada nesses primeiros anos no país. Em 1954, a capacidade de produção nacional não passava de 18 mil aparelhos por ano.

A televisão conservou durante quase toda a sua primeira década de existência no Brasil uma estrutura que Ortiz caracterizou como “pouco compatível com a lógica comercial” (2001, p. 47). É somente em 1956 que as nove emissoras de televisão de São Paulo, em conjunto, conseguem superar o faturamento total das treze estações de rádio do estado (MATTOS, 2002, p.174).

Após uma fase de institucionalização, em que os Decretos nº 20.047/31 e nº 21.111/32 regulamentaram o funcionamento das emissoras, o rádio cresceu com financiamento oriundo de campanhas publicitárias. Ainda na década de 1930, chegaram ao Brasil grandes agências de publicidade, como a Standard em 1933 e a McCann-Erickson em 1935. O crescimento acentuado do rádio a partir de meados da década de 1930 se expressa claramente no crescimento do número de estações transmissoras. Segundo a coletânea estatística “Alguns aspectos da vida cultural brasileira”, editada em 1954 pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura do Ministério da Educação e Cultura, até 1935, inaugurou-se 45 estações de rádio no Brasil, ao passo que no período compreendido entre 1936 a 1950 foram inauguradas 255 estações no país.

A partir disso, nas décadas de 1940 e 1950, o rádio ganhou espaço nos lares

---

<sup>79</sup> A sessão “Nota Histórica” dedicava-se a rememorar grandes datas cívicas e louvar os “grandes heróis nacionais”, para usar expressão muito usada àquela época.

brasileiros, transmitindo eventos esportivos como a Copa do Mundo de futebol, em 1938, ou belicosos relacionados à Segunda Guerra Mundial. Nesse período, o rádio brasileiro ganhou novos formatos de programas, como os de auditório, as radionovelas, os quadros humorísticos e os noticiários.



**Figura 20** - Repórter Esso, em anúncio da revista *O Cruzeiro* de 7 de outubro de 1944 [Gedoc/BM - CD-ROM II Guerra Mundial - Agência Estado/jornal Estado de Minas, edição Revista Neo Interativa, São Paulo, 1995].

Para o noticiário internacional, em agosto de 1941, chega à programação da Rádio Nacional e, na sequência, a outras rádios brasileiras o "Repórter Esso". Jornal radiofônico com notícias procedentes da *United Press International* (UPI), o "Repórter Esso" foi criado em 1935 nos Estados Unidos e espalhou-se pelo continente americano. Em 1942, o noticiário era transmitido por 34 emissoras nos Estados Unidos, 9 na Argentina, 5 no Brasil e 1 em cada um dos seguintes países: Costa Rica, Cuba, Panamá, Nicarágua, Honduras, Porto Rico, República Dominicana, Venezuela, Colômbia, Chile e Uruguai. O "Repórter Esso" inaugurou um novo modelo de noticiário no Brasil. As primeiras duas décadas do rádio no país foram praticamente consagradas à leitura dos jornais impressos no ar. O "Repórter Esso" traz ao Brasil a fórmula da síntese jornalística feita sob medida para a transmissão radiofônica – manchetes mais curtas que compõem um noticiário não muito longo e transmitido em horários regulares (KLÖCKNER, 2008).

O rádio ganhou tanta audiência nessas décadas que se dizia à época que as pessoas acertavam seus relógios pela transmissão das quatro edições diárias do "Repórter Esso", numa alusão à pontualidade desse noticiário e aos altos índices de audiência que atingia, sobretudo, na cena urbana.

A política do Estado em relação ao rádio nesses anos de esplendor incluiu o que parece ter sido a tônica marcante de toda a política varguista com relação às produções

culturais: uma combinação de estratégias de censura, cooptação de artistas e incentivo às produções alinhadas aos interesses do governo. Mário Lago, já em 1992, comentou que "piada sobre Getúlio você tratava em teatro, em rádio, à vontade, porque era um ditador popular" (LAGO apud HAUSSEN, 2001, p. 49). Murce (1976), em suas memórias sobre os "bastidores do rádio de ontem", observa que Getúlio Vargas "permitia a sátira à sua pessoa no teatro e no rádio" (p.44).

Entretanto, ao mesmo tempo em que Getúlio tolerava manifestações de oposição ou sátira à sua própria figura nas rádios e o Estado permitia que a Rádio Nacional (incorporada pelo governo) funcionasse como uma empresa privada – sobretudo no que diz respeito à abertura a anunciantes –, o DIP não deixava de exercer censura sobre a programação das emissoras. O programa de humor “cenas escolares”, que apresentava uma sala de aula com alunos indisciplinados (uma espécie de precursor da “Escolinha do Professor Raimundo” e outros programas televisivos que, mais tarde, tomaram a escola como cenário), sob pressão da Associação de Pais de Família, foi censurado pelo DIP e teve de ser deslocado para um cenário extra-escolar. Renato Murce (1976), criador do “Cenas escolares”, comenta a conversão do humorístico no “Piadas de Manduca”:

conhecendo bem a burrice da gente do DIP, apresentei o programa transformado. Não seria mais uma escola pública. Consistiria em reuniões semanais na casa de uma professora aposentada. Depois de animado bate-papo, seguir-se-ia pequena aula noturna, pondo à prova a inteligência daqueles amigos e ex-alunos... ‘Ah assim é outra coisa! Está muito bem! Não atinge a ninguém’, disseram os sábios do DIP...’ (MURCE, 1976, p. 62)

Como o depoimento de Murce deixa entrever, a substância do programa permaneceu inalterada, mas a imagem da escola foi preservada. Havia um projeto político-pedagógico de Estado no período que não admitia equívocos: a escola era lugar de disciplina, de instauração de uma ordem para o progresso.

Essa visão da educação e da instituição escolar como promotora do progresso seria definitivamente incorporada ao discurso público pelo próprio presidente Getúlio Vargas, que determinou a inscrição da seguinte divisa na fachada do Ministério da Educação e Saúde, no Rio de Janeiro: “A escola é matéria de salvação pública”.

Construído especialmente para abrigar o Ministério da Educação e inaugurado em 1945, o prédio que ficou conhecido como “Palácio da Cultura” foi projetado por um grupo de arquitetos modernistas, entre eles Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, e recebeu painéis de Cândido Portinari e jardins projetados por Burle Marx. A construção é considerada um marco da arquitetura modernista no Brasil e se fez símbolo da aposta do Estado na educação dirigida para a modernização do país.

Essa valorização da educação, sobretudo da educação escolar, e sua associação com o projeto de modernização do país se expressa em outros aspectos da arquitetura das cidades. As escolas começam a ocupar lugares privilegiados, tornando-se os símbolos da civilização.

o edifício escolar torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio – lugar específico para as atividades de ensino e do trabalho docente.

[...]

[...] a arquitetura escolar haveria, pois, de simbolizar as finalidades sociais, morais e cívicas da escola pública. [...] O espaço escolar passa a exercer uma ação educativa dentro e fora de seus contornos. (SOUZA, 1998, p.123-24)

O Estado a partir de 1930 e, sobretudo, durante o período estadonovista investiu na formação de uma estrutura cultural sólida adequada ao projeto de nação que se desejava instaurar. Assim, a preocupação com a educação do povo em bases de erudição nacional foi ganhando espaço e a mencionada valorização do modelo escolar de formação dos cidadãos se



**Figura 21** - Capa do Catecismo Cívico do Brasil Novo (1937).

expressa também no formato que ganharam as edições do próprio DIP que escolhe, entre outros, o formato de “cartilha” (publicação muito associada ao modelo escolar de educação) para propaganda do regime.

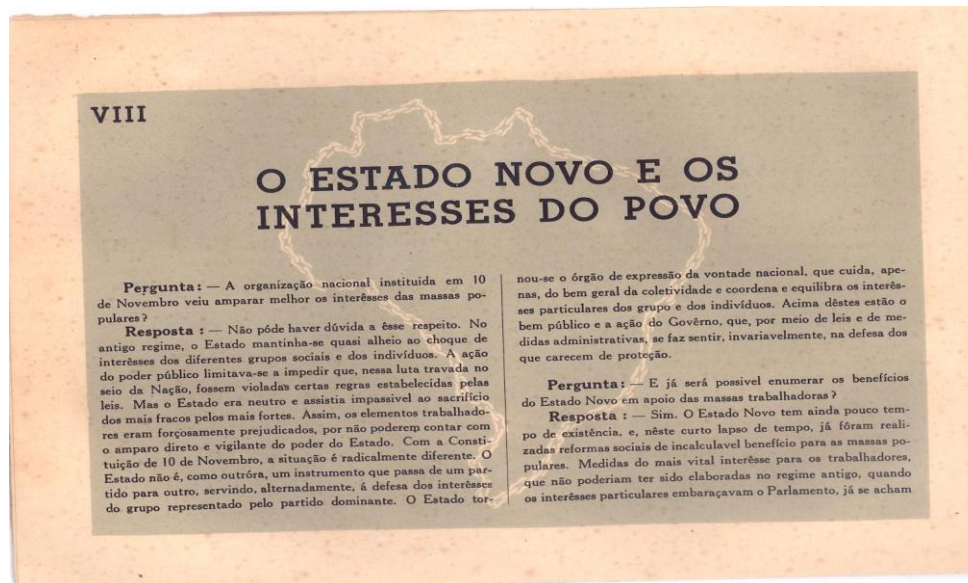


Figura 22- Página do "Catecismo Cívico do Brasil Novo" (1937).

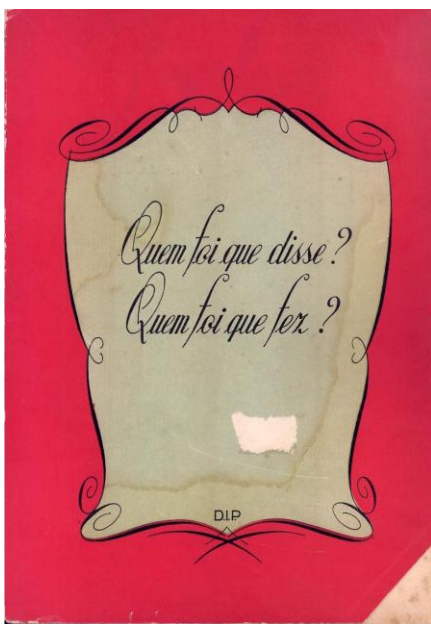


Figura 23- Capa da cartilha "Quem foi que disse, quem foi que fez?" (193?).

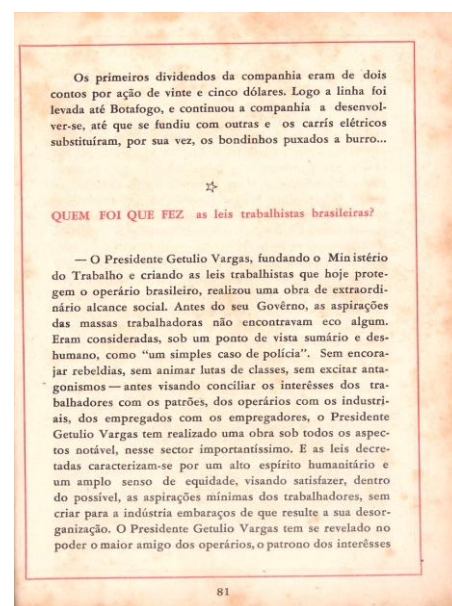


Figura 24- Página da cartilha "Quem foi que disse, quem foi que fez?" (193?).

Toda a estratégia de modernização e consolidação de uma cultura nacional nas décadas de 1930, 1940 e 1950 no Brasil apoiou-se num projeto político-pedagógico que manteve a escola como referência importante, mas extrapolou o espaço das salas de aula e ganhou outros domínios, ligados sobretudo às manifestações cívicas.

Outro exemplo desses esforços de educação cívica dos cidadãos vê-se no canto orfeônico, que ganhou forças a partir do Estado Novo. O canto orfeônico, que havia chegado

ao Brasil em 1870, foi entregue à coordenação de Villa-Lobos e ganhou matizes eminentemente nacionalistas, bem alinhadas à política cultural da época. Sobreviveu ao fim do Estado Novo, tendo perdido força já no final da década de 1950. Grandes apresentações de canto orfeônico eram realizadas em estádios e levavam, a multidões, cantigas folclóricas e canções de doutrinação cívica, louvação ao trabalho e à educação.

É nessa ambiência cultural que as edições didáticas tomadas como objetos de estudo nessa pesquisa se constituem como elementos que compõem a cultura material escolar nesse período em que o livro toma parte importante no projeto de formação da nacionalidade.

## IV- ENTRE PÁGINAS IMPRESSAS E NARRADAS

*“Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar [...]”*

Clarice Lispector em “Os desastres de Sofia” (1991, p.110).



#### 4.1. “Um país se faz com homens e livros”<sup>80</sup>: um projeto nacional para os livros didáticos



Figura 25 - Capas de "Minha Pátria" (SILVA, 1937), "Sejam os bons brasileiros!.." (AMARAL, 1943) e Criança Brasileira (SANTOS, 1955).

“Minha Pátria” (SILVA, 1937), “Sejam os bons brasileiros!..” (AMARAL, 1943) e “Criança Brasileira” (SANTOS, 1955) são alguns dos títulos de edições didáticas destinadas à escola primária no período de 1937 a 1956. Para além de veículo do ideário cívico e nacionalista – pronunciado nesses títulos e recorrente nas páginas dessas e de outras

edições do período –, o livro didático, a partir do Estado Novo, converteu-se em elemento estratégico do projeto de estruturação do sistema de ensino em bases nacionais.

Como mencionado no capítulo anterior, a educação escolar – sobretudo durante o Ministério Capanema – foi inserida num projeto político-pedagógico mais amplo de formação e legitimação da nacionalidade. Além disso, após 1937, a educação, inclusive a primária, ganhou status de questão nacional e o Estado investiu na montagem e no aparelhamento de um sistema nacional de educação que incluiu a instituição de mecanismos oficiais de controle das edições didáticas.

No início do Estado Novo, o mercado editorial comemorava sua consolidação no Brasil. No bojo de um cenário econômico marcado pelo modelo de substituição das importações, com o incentivo à produção e ao consumo de produtos nacionais, a edição nacional de livros na primeira metade da década de 1930, nas palavras de Hallewell (2005, p. 422), “foi fenomenal, mesmo em relação a essa situação geral”. Acrescenta o autor que

as cifras para São Paulo (as únicas de que dispomos) sugerem uma taxa de crescimento na produção de livros, entre 1930 e 1936, de mais de 600%! Ainda que a realidade tivesse

<sup>80</sup> A frase pronunciada por Monteiro Lobato na década de 1920 seria adotada, nos anos 30, como lema pela Livraria José Olympio Editora, uma das mais importantes e prestigiadas editoras à época. (MICELI, 1983, p.366).

alcançado apenas a metade disso, teria sido, de qualquer modo, impressionante. Ninguém, naquela época, punha em dúvida uma realidade: a de que uma indústria editorial brasileira, viável, havia surgido praticamente do nada no período que se seguira à revolução [1930] (HALLEWELL, 2005, p. 422).

Registros encontrados por Hallewell (2005) apontam que a tendência de expansão se manteve nos anos seguintes. Nesses registros, observa-se um crescimento de pelo menos 300% no montante anual de títulos publicados quando comparados os anos de 1938 (cerca de 1.000 livros e folhetos publicados) e 1950 (quase quatro mil publicações entre livros e folhetos).

Essa expressiva expansão do mercado editorial colocou em circulação um volume considerável de obras que não escaparam ao controle e censura estatais. A política de censura literária, contudo, manteve a ambigüidade característica de toda a política cultural no período. Se, de um lado, o regime instaurado em 1937 admitia a “destruição em massa de quaisquer livros a que alguém em posição de mando fizesse objeção” (HALLEWELL, 2005, p. 457), de outro, editoras como a José Olympio – que publicava obras de autoria do então Presidente Getúlio Vargas – não deixou de publicar romances de Graciliano Ramos e Jorge Amado, mesmo no período em que esses escritores estiveram presos por razões políticas, conforme observou Hallewell (2005) com espanto.

Grande parte da produção das maiores editoras nesse período concentrava-se, como aponta Hallewell (2005), no setor didático. Assim, num cenário em que a censura literária era admitida e a educação ocupava lugar privilegiado no projeto de formação da nacionalidade, o Estado não descuidou do controle desta mídia endereçada diretamente às atividades do cotidiano escolar: o livro didático.

Ademais, a preocupação com um controle centralizado dos livros didáticos coaduna-se perfeitamente com os esforços já mencionados de montagem e aparelhamento de um sistema de educação organizado em nível nacional. Assim, sucedendo a criação, em 1937, do Instituto Nacional do Livro (INL) – que tinha como atribuições:

- a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;
- b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura

nacional;

c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros;

d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional (alíneas do art. 2º do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937).

o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, estabeleceu “condições de produção, importação e utilização do livro didático” (ementa do Decreto-Lei).

O normativo concedeu liberdade para produção e importação de edições didáticas, determinando, entretanto, que

Art. 3º - A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas preprimárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.

A concessão de autorização prévia do Ministério da Educação, a que se refere o artigo 3º do Decreto-Lei nº 1.006/38, exigiu a criação de um corpo burocrático que, dentro da estrutura do Ministério, se responsabilizasse pela avaliação dos livros didáticos e publicação da listagem de edições aprovadas. Assim, o mesmo Decreto-Lei instituiu, em caráter permanente, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), à qual competia:

a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;

b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;

c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;

d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (alíneas do art. 10 do Decreto-Lei nº 1.006/38)

Na vigência do Decreto-Lei nº 1.006/38, as petições para uso do livro didático nas séries pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias em escolas públicas ou particulares eram apresentadas pelo interessado, autor ou editor, importador ou vendedor, ao Ministro da Educação que as encaminhava à apreciação da CNLD.

Quanto à avaliação a ser realizada pela CNLD, o Decreto-Lei estabelecia critérios que obrigariam a Comissão a negar a autorização de um livro didático. Esses critérios estavam divididos em dois grandes conjuntos distintos. O primeiro, mais extenso, referia-se a

preocupações de cunho político-ideológico, que colocam o trabalho da CNDL “em um rol de medidas visando a reestruturação e o controle ideológico de todo o sistema educacional brasileiro” (FREITAG, MOTTA & COSTA, 1989, p. 24).

**Art. 20.** Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

O segundo conjunto de critérios que determinavam a impossibilidade de concessão de autorização a um livro didático foi definido no artigo seguinte do Decreto-Lei nº 1.006/38, que tratou de aspectos didáticos e pedagógicos, metodológicos, conceituais e gráficos das edições didáticas, bem como de questões de mercado.

**Art. 21.** Será ainda negada autorização de uso ao livro didático:

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
- e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo.

Os artigos 22 e 23 do Decreto-Lei nº 1.006/38 indicavam ainda a impossibilidade de que a CNDL concedesse autorização a livros didáticos destinados ao ensino primário que não

fossem escritos em língua nacional, bem como àqueles que não utilizassem a ortografia oficial do país. A esta preocupação, somou-se mais tarde a proibição – expressa no artigo 4º do Decreto-Lei nº 3.580, de 3 de setembro de 1941 – da “importação de livros didáticos, escritos total, ou parcialmente em língua estrangeira, se destinados ao uso de alunos do ensino primário, bem como a sua produção no território nacional”.

No que diz respeito ao aspecto religioso, mais uma vez, o Estado eximiu-se de adotar alguma posição extremada. Não se arriscou a assumir nenhuma orientação religiosa oficialmente recomendada e nem tampouco estabeleceu a laicidade dos conteúdos como critério necessário à utilização dos livros em escolas públicas. Limitou-se a determinar que não poderia “ser negada autorização para uso de qualquer livro didático, por motivo de sua orientação religiosa” (artigo 24 do Decreto-Lei nº 1.006/38).

A importância que ganhava as preocupações com o controle das edições didáticas dentro do projeto político-pedagógico maior do Estado manifestou-se na determinação de que a Comissão Nacional do Livro Didático seria composta pela designação, feita pelo próprio Presidente da República, de sete membros “escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral” (parágrafo 1º, artigo 9º do Decreto-Lei nº 1.006/38)<sup>81</sup>.

Embora o Decreto-Lei garantisse aos diretores de escola e professores a liberdade de escolha dos livros para uso nas classes, estabelecia que essa escolha fosse realizada a partir da relação oficial das obras de uso autorizado. Essa obrigatoriedade de que somente os livros didáticos submetidos à avaliação da CNLD e por ela aprovados pudessem ser opções de escolha para diretores e professores era, evidentemente, uma tentativa de empregar a força do braço controlador do Estado sobre o mercado editorial didático e, em consequência, também sobre os diversos níveis de ensino aos quais se aplicava a restrição de escolha de livros.

Essa tentativa de controle, entretanto, encontrou obstáculos, sobretudo em decorrência do grande volume de trabalho imputado à Comissão Nacional do Livro Didático. Assim, não

---

<sup>81</sup> A julgar pela frequência – encontrada na documentação disponível no arquivo CPDOC a respeito da CNLD (GC g 1938.01.06) – de registros do interesse de Capanema em compor o corpo de membros da Comissão, Vargas parece ter entregado essa atribuição à Capanema. O Ministro, bem ao seu estilo conciliador, cuidou para que os nomes escolhidos para ocuparem lugares na CNLD garantissem assento para diferentes grupos de interesse, entre militares, católicos e renovadores.

se cumpriu a previsão, indicada no Decreto-Lei 1.006/38, de que a lista com os livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação e Saúde fosse divulgada em janeiro de 1940. O Decreto-Lei nº 2.359, de 3 de julho 1940, postergou o prazo estabelecido pelo artigo 3º do Decreto-Lei nº 1.006/38 para 1º de janeiro de 1941. Entretanto, esse prazo tampouco foi cumprido. Presidente da CNLD à época, Euclides Roxo, constatou que, até junho de 1941, dos 1.986 livros didáticos encaminhados para avaliação da Comissão, apenas 140 livros foram avaliados e 44 estavam com os trabalhos em andamento (FILGUEIRAS, 2008).

No último dia do ano de 1940, às vésperas de novamente expirar o prazo estabelecido pelo artigo 3º do Decreto-Lei 1.006/38 e prorrogado pelo Decreto-Lei 2.359/40, o Decreto-Lei n.º 2.934/40 adiou outra vez o cumprimento da determinação de que os livros didáticos que não constassem da listagem de edições autorizadas pelo Ministério da Educação e Saúde não pudessem ser utilizados nas escolas públicas e privadas do país.

O novo prazo de 1º de janeiro de 1942 foi novamente descumprido. Essa sucessão de adiamentos tornou cada vez mais evidente que havia uma impossibilidade ou incapacidade da CNLD de analisar o grande volume de livros didáticos editados e submetidos à avaliação da Comissão.

Essa constatação somada ao desgaste produzido pelo surgimento de inúmeros protestos das editoras de livros – que insinuavam um favorecimento das obras de autoria de membros da CNLD no processo de obtenção da aprovação do Ministério da Educação e Saúde – forçou a decisão do Ministro Capanema de determinar, em 1944, que apenas os livros destinados ao ensino secundário seriam submetidos à avaliação da Comissão.

Todavia, embora a listagem de livros aprovados para o ensino primário não tenha sido publicada, alguns livros didáticos destinados a esse nível de ensino foram avaliados e, cumprindo o determinado no artigo 19 do Decreto-lei nº 1.006/38, tiveram sua capa ou frontispício marcados com os seguintes dizeres “Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação”, e ainda com o número do registro feito pela Comissão Nacional do Livro Didático.

Assim, pude identificar, entre os livros didáticos que compõem o *corpus* documental

desta pesquisa, sete exemplares que passaram pela avaliação da CNLD e foram aprovados. Essa identificação foi possível graças à observação de que os sete livros trazem, na capa ou folha de rosto, a frase determinada no artigo 19 do Decreto-Lei nº 1.006/38, bem como a indicação do número de registro.

Após a publicação do Decreto-Lei nº 6.339/44, que fixou em quinze o quantitativo de membros da Comissão Nacional do Livro Didático, foi estabelecida nova data para a publicação da listagem de livros autorizados para o uso no ensino secundário: 1º de março de 1946. A partir dessa data, finalmente se faria cumprir (ao menos para o nível secundário) a proibição da adoção de livros não autorizados pelo Ministério da Educação e Saúde.

Embora a incapacidade da CNLD de avaliar o grande volume de livros didáticos remetido à apreciação da Comissão impossibilitasse o cumprimento da determinação do artigo 3º do Decreto-Lei nº 1.006/38, o Estado acabou logrando algum controle sobre a produção didática nacional, com a edição do Decreto-Lei nº 1.006/38 e a manutenção da CNLD em funcionamento. Além do controle direto exercido sobre o pequeno volume de obras efetivamente avaliadas pela Comissão, o controle do Estado estendia-se, indiretamente, a um volume muito maior de edições. A expectativa – renovada por adiamentos sucessivos do prazo estabelecido pelo artigo 3º do Decreto-Lei nº 1.006/38 – de que não poderiam ser adotados nas escolas públicas e particulares aqueles livros que não obtivessem a aprovação do Ministério da Educação e Saúde fez com que um grande volume de livros didáticos fosse produzido ou adaptado, considerando a necessidade de serem submetidos à apreciação da CNLD.

Com o fim do Estado Novo e a saída de Gustavo Capanema do Ministério da Educação, em novembro de 1945, dois novos Decretos-Lei sobre a autorização de livros didáticos são publicados: o Decreto-Lei nº 8.222, de 26 de novembro de 1945 e o Decreto-Lei nº 8.460, de 28 de dezembro de 1945. O Decreto-Lei nº 8.222/45 alterou as regras para avaliação dos livros didáticos de autoria, no todo ou em parte, de algum membro da Comissão Nacional do Livro Didático. O Decreto-Lei determinava que essas obras fossem submetidas à avaliação de dois catedráticos (da especialidade de que tratasse o livro ou de disciplinas

congêneres) que exercessem funções em escolas superiores oficiais ou reconhecidas. Já o Decreto-Lei nº 8.460/45 tinha maior escopo e procurava adequar a legislação sobre o livro didático aos termos do novo regime político.

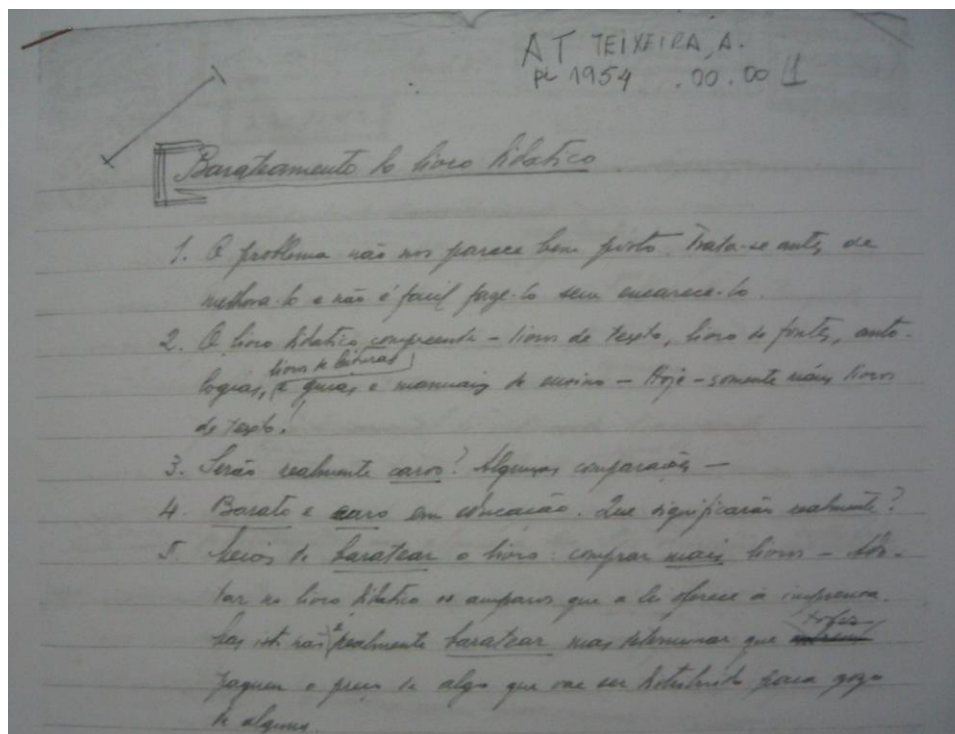
De fato, o Decreto-Lei nº 8.460/45 manteve praticamente inalteradas as funções da CNLD estabelecidas pelo Decreto-Lei 1.006/38. Até mesmo os critérios que determinavam a impossibilidade de concessão de autorização de uso a determinado livro didático sofreram poucas adaptações. À parte algumas substituições de termos como “regime político adotado pela Nação” por “regime democrático” – que, evidentemente, significavam mudanças de conteúdo na avaliação –, a maior parte dos critérios listados pelo Decreto-Lei nº 1.006/38 foram mantidos.

A reedição, com pequenas adaptações, do normativo que tratava da sistemática de controle estatal sobre as edições didáticas e a manutenção da Comissão Nacional do Livro Didático em funcionamento após o fim do Estado Novo são importantes indícios de que, mesmo após a saída de Capanema do Ministério da Educação, essa mídia didática seguiu como ponto de especial interesse do Estado à época. O controle dos livros didáticos ensejava, inclusive, contendas entre o poder central e alguns estados que, a partir da implantação da CNLD, começaram a instituir comissões estaduais de avaliação do livro didático. Nesse cenário de disputa, em 1952, Lourenço Filho, consultou o Conselho Nacional de Educação sobre a legitimidade das comissões estaduais para a avaliação do livro didático, considerando que a legislação federal conferia à CNLD a competência de avaliar as edições didáticas nacionais e emitir parecer favorável ou contrário à autorização de seu uso (FILGUEIRAS, 2008).

Além da preocupação com o controle das condições de produção, importação e utilização do livro didático, a determinação expressa no Decreto-Lei nº 1.006/38 – e repetida no Decreto-Lei nº 8.460/45 – de que fosse negada autorização ao livro que não contivesse a declaração do preço de venda, o qual não poderia “ser excessivo em face do seu custo” (Decreto-Lei nº 1.006/38, artigo 21, alínea “e”), parece estar diretamente relacionada a uma preocupação com a garantia de que o livro didático fosse acessível às fatias cada vez maiores



da população que passavam a ser incluídas no sistema educacional desde o início da década de 1930. Lê-se preocupação semelhante também no manuscrito de 1954, em que Anísio Teixeira, Diretor do Inep à época, ocupa-se em listar sugestões para o que chamou de “barateamento dos livros didáticos”, sem prejuízo da qualidade dessas edições.



**Figura 26-** Trecho do manuscrito de três páginas que contém notas redigidas por Anísio Teixeira em 1954, sob o título “Barateamento do livro didático”. [Arquivo CPDOC - AT pi Teixeira, A. 1954.00.00/1].

Num contexto em que se empreendia o aparelhamento burocrático do Estado para o tratamento das questões relacionadas à educação, a expansão da rede escolar, a definição de diretrizes ou leis orgânicas nacionais de ensino, tudo isso imerso num cenário conflituoso de embate entre ideários pedagógicos mais ou menos renovadores, o livro didático – além de um excelente veículo de disseminação de valores caros ao projeto de nacionalidade que se pretendia emplacar – tornou-se objeto de grande interesse no âmbito das estratégias de montagem e consolidação de um sistema nacional de ensino no Brasil.

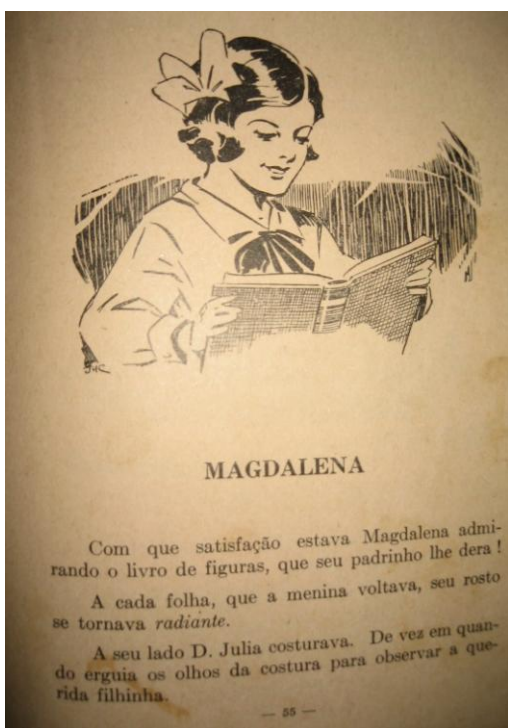
O controle e disseminação de livros didáticos parece ter sido uma das formas de tentar unificar ou sistematizar um conteúdo mais ou menos comum para o ensino nacional, num período em que a escola se inscrevia numa ambiência política, econômica e cultural mais ampla de um projeto de formação nacionalidade. “Na escola de lá do governo, da prefeitura,

cantava e ainda era com a mão no peito, o hino nacional!” (Maria de Lourdes Batista, outubro de 2009, 00:12:29)<sup>82</sup>.

#### 4.2. Lições da escola primária – vestígios em papel e memórias da sala de aula

Era o ano de 1938 quando Míriam Maria do Carmo Salgado, aos sete anos, ingressava na escola primária em Planaltina (GO), cidade onde nascera. Quando perguntada sobre o papel que teve o livro didático para sua formação, afirmou:

Ah, o livro é importantíssimo, né? Porque sem o livro, é... Antigamente os nossos conhecimentos era pelo livro e não tinha televisão. Quando, quando eu era criança, meu pai não tinha televisão, não tinha computador, não tinha telefone... (Míriam Maria do Carmo Salgado, outubro de 2009, 00:06:10).



**Figura 27-** Página do livro “Minha Pátria – Ensino da História do Brasil no Segundo Anno” (SILVA, 1937, p.55).

Elmo Fernandes, que cursou o ensino primário entre 1948 e 1952 no Rio de Janeiro (RJ), de maneira semelhante a Míriam Maria do Carmo, avalia a importância dos livros didáticos em sua experiência escolar:

Se não tivesse o livro, hum... Tinha que ter, como hoje tem. Se bem que hoje tem internet, uma série de coisas. Mas o livro era, era o recurso que tinha...era o único recurso que nós tínhamos (Elmo Fernandes, dezembro de 2009, 00:56:29).

Em outras narrativas ouvidas, o livro didático aparece não apenas como objeto cultural de grande relevo no cotidiano de salas de aula das escolas primárias brasileiras de meados do século XX, mas

<sup>82</sup> Trechos das entrevistas realizadas serão sempre citados, como neste caso, conforme o padrão de referência: (Nome do Narrador(a), mês e ano da realização da entrevista, ponto de início do trecho no arquivo de áudio disponível em cd – Anexo V). A caracterização dos narradores (nome completo, data de nascimento, local de nascimento, data de ingresso na escola, cidade e estado onde frequentou a escola primária e grau de escolaridade) consta do Anexo IV.

também como objetos de estima para estudantes que, como a “Magdalena” do texto apresentado no livro “Minha Pátria – Ensino da História do Brasil no Segundo Anno” (SILVA, 1937), “com que satisfação” (p.55) admiravam seus livros.

Esse apego pelo livro escolar aparece na narrativa que contou Luzia da Rocha a respeito dos cuidados com a primeira cartilha que ganhou, em 1942, quando ingressava na escola primária:

[Flávia: Mas a senhora lembra de ter usado cartilha na escola?] Ah, sim...Que na primeira série, naquela época, tinha, né, uma cartilha, né, chamava-se Maria Júlia o nome da cartilha. [Flávia: Maria Júlia, é?] É, vinha assim uma... [Flávia: A senhora lembra da capa, como é que era?] Eu lembro [entre risos]. É, então é a minha primeira cartilha, né? Aí, tinha, né, aquelas letras são bonitas, né, e...Maria Júlia. Aí a minha irmã mais velha procurava encapar, né? É...aí botava aquele papel transparente, né, que eu queria que todo mundo visse [risos] o nome da cartilha e o desenho (Luzia da Rocha, outubro de 2009, 00:34:52).

Sobre a importância da cartilha nas atividades escolares, Maria Silene, que ingressou na escola primária em 1942 em Mamanguape (PB), foi bastante enfática: “era demais! Era importantíssima aquela cartilha. Só ia pro colégio se tivesse aquela cartilhinha!” (Maria Silene Ferreira de Oliveira, outubro de 2009, 00:18:55). E prossegue contando o que acontecia àquele que não levasse os livros para aula:

Se esquecesse, aí, a professora dava uma bronca, né? Dava uma bronca, dava um castigo, aí botava pra estudar, tipo assim: “Você vai ter que no dia seguinte aqui que você...” Ia, ia, marcava lá na, na.. na página do coleguinha lá a outra parte seguinte, né, além daquela que tinha marcado, marcava mais outra... Ia estudar essa e essa de hoje, tá? [e simula a fala da professora, dizendo:] “Você vai trazer tudo decorado e ler pra mim aqui, estudar pra vir aqui ler.” E a agente tinha que fazer aquilo ali, né? (Maria Silene Ferreira de Oliveira, outubro de 2009, 00:19:03)

Como se pode ler no trecho narrado por Maria Silene e em outros citados a seguir, a característica eminentemente verbal das aulas – apontada pelos educadores ligados ao movimento da Escola Nova no Brasil como um dos grandes problemas da educação tradicional – seguia como marca significativa no cotidiano das salas de aula daqueles anos de efervescência dos debates pedagógicos, a despeito da difusão de ideais escolanovistas no

país.<sup>83</sup>

Assim, não é sem razão que a maior parte da produção de edições didáticas para a escola primária tomava, à época, a forma de livros de leitura organizados em séries graduadas do primeiro ao quarto ano do primário ou até o curso de admissão.



**Figura 28-** Capas dos livros de leitura que compõem o *corpus* documental da pesquisa. Dos 40 livros examinados 19 são livros de leitura.

Os livros de leitura, que traziam um repertório de excertos literários, fábulas, textos do próprio autor ou de outros autores de obras didáticas, além de textos informativos sobre diversos conteúdos<sup>84</sup>, se prestavam muito bem às atividades de leitura que integravam o cotidiano da escola primária de meados do século XX. Luzia da Rocha narra a prática de leitura em voz alta como uma atividade recorrente nas aulas e destaca o rigor com o qual a professora demandava a atenção das crianças nessa atividade de leitura do livro.

Então ela [a professora] falava, tirava uns cinco, seis da classe. Então, cada um lia um trecho. Aí, por exemplo, aí eu começava: têtê têtê têtê... Todo mundo tinha que acompanhar no livro, cada um com seu livro, né, mas acompanhando [Flávia: Sim, pra na hora que parasse...]

<sup>83</sup> Cf Capítulo anterior – “Cenários de Produção e leitura das edições didáticas” –, especialmente a seção “O ideário da Escola Nova e suas repercussões no Brasil das décadas de 1930 a 1950”.

<sup>84</sup> Ao que parece, o período compreendido entre o final da década de 1930 e meados da década de 1950 representa justamente um período de transição do perfil de edições didáticas para o ensino primário. Os livros de leitura mais antigos tinham um caráter eminentemente enciclopédico e tratavam de variadas temáticas, ligadas a diferentes áreas do conhecimento. Aos poucos, no entanto, observa-se que as edições didáticas do primário vão se diversificando. Os livros de leitura vão se tornando mais direcionados ao estudo da língua portuguesa, mantendo as lições de moral, civismo e, em alguns casos, preceitos religiosos, ao passo que livros específicos de disciplinas como “ciências naturais”, “geografia” e “história” vão ganhando espaço entre as edições didáticas para o nível primário.

É. Aí eu ia têtê têtê têtê... Olha, você tá lendo... aí, aí “Fulano, continua!” [imitando a professora] [Flávia: Aí o Fulano tinha que tá atento pra] Aí Fulano que não tivesse acompanhando porque não tava nem aí, tava brincando e tal, aí a professora dizia: “Jorge, continue, Jorge! Ô Jorge, quê que você tá fazendo?”. “Hã? Hã? Onde que parou?” [risos] [Flávia: Então todo mundo ficava acompanhando...] Aí, ela [a professora] : “Tá bom, leia Antônio!” Aí, aí, aí o Antônio tá vivo, né, brincava: “Leia Rosa!” [risos], “Rosângela!”. Iiii a Rosângela tá... sonhando [risos]. Aí ela, aí ela pulava aquele, né? Pra pôr depois e, no fim, olha, você vai ler esse livro todinho, vai [risos]... Aí, na próxima, ela não falava nada. Na próxima pegava justamente aquele de primeira pra ler o livro todinho, de castigo [risos], de castigo [risos] (Luzia da Rocha, outubro de 2009, 00:46:53).

Outros depoimentos apontam para o grande espaço reservado nas aulas para aprendizagem e, sobretudo, para o treino da leitura. Elery Barbosa da Silva, que cursou os três primeiros anos do ensino primário em Crateús (CE) e os anos seguintes até o ginásio numa escola em Teresina (PI), associa a importância do livro na escola primária à aprendizagem da leitura num sentido fortemente ligado à verbalização dos textos em voz alta. Elery narrou em detalhes a preocupação que tinham suas professoras em ensinar a adequada entonação e ritmo de leitura das sentenças conforme a pontuação.

[Flávia: Para a escola primária onde a senhora estudou, qual a importância que a senhora acha que tinha o livro?] Olha, o livro foi muito importante porque a gente, o livro era bom, porque a gente..., eu aprendi a ler muito cedo, entendeu? Então, o livro..., aquele negócio de, aquele chapeuzinho, de acento e tal, a gente estudou muito, é, paroxítona, é, é sobre acentuação, interrogação, tem gente que lê direto, a vírgula...e a gente ficava vendo porque que tava aquele ponto, ela [a professora] queria saber...A interrogação é quando você está perguntando, ela [a professora] falava para gente. E aquele que faz assim... [desenha no ar, com o dedo indicador, um sinal de exclamação] um pontinho [Flávia: Exclamação.] Exclamação. Você vai e exclama, conversa uma coisa, vai com uma exclamação. Ela [a professora] explicava isso. (Elery Barbosa da Silva, novembro de 2009, 00:31:57).

A narrativa de Elmo Fernandes sobre seu ingresso na escola é mais um indício de que a ênfase na leitura, observada tanto nas edições didáticas para o nível primário no período como em outras memórias narradas, acompanhava uma sobrevalorização do aprendizado da leitura em relação a outras competências e habilidades. Antes de ingressar na escola primária, Elmo frequentou um curso de alfabetização oferecido por “Dona Corina” no quintal de sua casa (Elmo Fernandes, dezembro de 2009, 00:01:14). Assim, antes de ingressar na Escola do Adro (Bairro da Saúde, Rio de Janeiro - RJ) para cursar o ensino primário, Elmo submeteu-se a uma avaliação de conhecimentos que definiria em que ano desse nível de ensino seria matriculado.

Bom, quando eu fui fazer a minha avaliação, aí eu sabia ler muito bem. Então me passaram logo para série seguinte. Então eu não fiz a primeira série, já entrei no segundo ano. [pausa] E isso aí é que foi o meu fracasso. [Flávia: Ah é? Porque o senhor não tinha aprendido as outras coisas.] Eu, eu não sabia, eu sabia ler e escrever muito bem, matemática, muitas coisas eu não sabia. E aquilo ali me deu um [pausa] me, me causou... um atraso e me causou até uma certa [pausa] um, um, um complexo. Pô, eu não sabia. [Flávia: Entendi] Quando eu entrei no segundo ano, já tinha alunos que veio do primeiro pro segundo que já sabiam, já tinham noção. E eles já ficavam um ano. Conclusão: eu repeti o segundo ano. E naquela época, a repetência marcava. [Flávia: Nossa]. Marcava...e era uma coisa muito séria. (Elmo Fernandes, dezembro de 2009, 00:03:39).

Lê-se nesse trecho a avaliação de Elmo de que a escola valorizava sobremaneira o domínio da leitura (em detrimento de outros conhecimentos, competências e habilidades) nesse processo de avaliação para o encaminhamento das crianças para esta ou aquela série – ou ano como se dizia à época – do ensino primário.

Indícios dessa supervalorização do aprendizado da leitura, algumas vezes associado ao aprendizado da escrita, aparecem também em outras memórias. Compreendendo a memória, a partir do referencial benjaminiano, como uma experiência narrativa tecida sempre no presente, não surpreende que algumas das narrativas ouvidas apresentem avaliações de aspectos do passado evidentemente apoiadas em referenciais valorativos do presente. Em verdade, esse quase inevitável crivo do presente no estabelecimento de experiências com o passado foi incluído na estratégia de abordagem das entrevistas que incluíram entre as perguntas de partida uma proposta de reflexão a respeito das diferenças e aproximações entre a escola que freqüentaram os entrevistados e a escola que hoje freqüentam seus netos. Assim, Maria Vale da Silva, em sua construção narrativa, avalia o conceito de “formação” daqueles anos em que cursou o ensino primário num grupo escolar de Ipu (CE):

Naquele tempo, a gente não lembrava com formatura, de fazer um curso. É tu... Se...é como eu falei: quem soubesse escrever e ler, já estava formado. Eu digo assim, formado porque, o, na, no sentido da palavra. Já sabia tudo, não precisava mais fazer nada. Isso é que eu acho um atraso! (Maria Vale da Silva, novembro de 2009, 00:31:56).

Também de Maria Vale e Maria Silene ouvi detalhes de suas memórias a respeito das atividades de leitura e preparo para a leitura das lições indicadas pelos professores:

Vai ler a lição. Lia aquela página daquele livro. Depois, quando ele tava com aquela lição bem

preparada, ele ia ler para não errar um nome. [Flávia: Ah, tinha que treinar a leitura]. Se você vai ler um trecho, aí você tinha que ler aquele trecho. Lê, lê, vai, volta e tudinho. Aí você: “professor, já sei a lição, vou ler”. Se errasse...[Flávia: Ah, treinava primeiro e ia falar]. É, você vai ler mais. Aí voltava a ler. [Flávia: Enquanto errava ele não...] Não recebia a lição. (Maria Vale da Silva, novembro de 2009, 00:23:14)

Aí era assim, né, a gente pegava aquela cartilha, né, ela [a professora] marcava uma lição pra gente, pra cada dia. Hoje essa página assim, página tanto com lição tal. Aí você tinha que estudar aquela página todinha, decorar. Aí no dia seguinte chegava no colégio aí tinha que ler aquilo ali pra ela, todinha assim, perto dela, entendeu? [Flávia: Ah, entendi] É, tinha que ler aquela liçãozinha que ela passou todinha, todinha. [Flávia: Ela tomava, né?] É, ela tomava a lição, todinha, tinha que decorar aquilo ali. (Maria Silene Ferreira de Oliveira, outubro de 2009, 00:16:32).

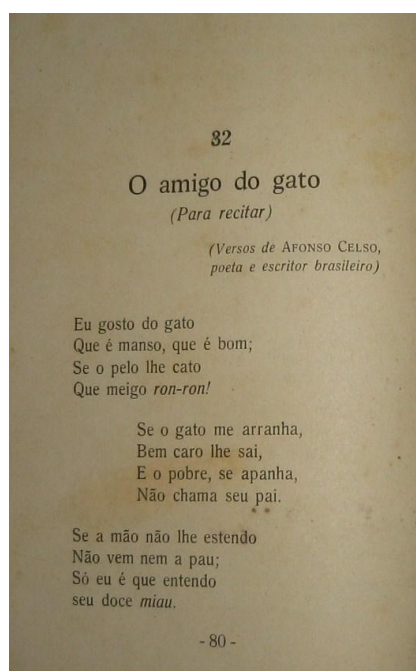
Como se pode ler nesses trechos de narrativas, práticas de memorização também estão muito presentes nas narrativas sobre os primeiros anos na escola. Os mencionados exercícios de leitura em voz alta estavam, muitas vezes, associados à prática de treino por repetição e, em alguns casos, convertiam-se, literalmente, em memorização e reprodução oral do texto sem o auxílio do original escrito.

Assim, ao narrar sua experiência na escola primária noturna de Pelotas/RS, que começou a frequentar em 1943, Ofélia Furtado Silva recorda-se do livro didático menos como instrumento de leitura do que como matéria de memorização. O livro aparece, então, como uma espécie de repositório de textos ou lições a serem memorizados pelos estudantes, conforme a indicação do professor.

[Flávia: Mas se usava livro na escola?] Iiiii... minha filha de Deus, olha, era muito mais severa do que agora. [É mesmo?] Ela te dava o livro, ela marcava uma lição e tu tinha que decorar. Aí ela pegava o teu livro e tu, e tu ia responder, tu, tu pegava e lia. E ela com teu livro aberto na mão. [Flávia: E não podia errar nada?] Não, você podia errar, era. Aí se errasse, ela marcava para no outro dia [Flávia: Ler de novo...] Ler de novo. [Flávia: E isso era na frente de todo mundo?] Era na frente de todo mundo, era. (Ofélia Furtado Silva, novembro de 2009, 00:19:49).

Durante as entrevistas realizadas, ouvi ainda muitas outras narrativas nas quais o livro aparece inserido num contexto de práticas pedagógicas bastante centradas na memorização associada à verbalização oral de conteúdos. Além da leitura em voz alta e da recitação de lições, também figuram como atividades recorrentes no cotidiano escolar de que se recordam os entrevistados a declamação de poemas e a sabatina oral.

Oneida Lacerda de Almeida, que ingressou no ensino primário em 1955 na cidade de Pirenópolis (GO), se refere, de maneira carinhosa, à prática de declamação de poesia: “Ah, outra coisa que eu gostava de fazer era falar poesia. Você vai lá na frente para você falar poesia. Nossa era tão bonito, não é?” (Oneida Lacerda de Almeida, novembro de 2009, 00:21:02).



**Figura 29** - Texto extraído do livro "Vamos ler?" (FLEURY, 1941, p.80).



**Figura 30** - Texto e imagem extraídos do livro "Meninice" (FLEURY, 1938, p. 40).

A inclusão da declamação de textos poéticos como atividade recorrente nas salas de aula do período encontra perfeito paralelo na repetida inclusão de exemplares desse gênero textual nos livros didáticos do período.

Também Sônia Maria Camargo Lopes, que ingressou no ensino primário em 1952 na cidade de Ipameri (GO), mencionou ter declamado muitas poesias na escola primária:

Como eu sou muito tagarela, eu sempre era chamada para declamar, para fazer teatrinho, essas coisas. Aí, já na segunda série, eu me lembro que eu falei poesia do sete de setembro, fazia festa, né? Então [começa a declamar]: “Eis o sete de setembro, data linda e mui gentil, em que ficou, bem me lembro, independente Brasil”. (Sônia Maria Camargo Lopes, dezembro de 2009, 00:08:07)

A memorização de textos aparece novamente como elemento constituinte das atividades. A declamação de poesias exigia que os estudantes decorassem os textos a serem



apresentados, de tal modo que Sônia Maria se recorda até hoje dos versos que declamou no início da década de 1950.

Outra prática centrada na verbalização de conteúdos memorizados pelos estudantes aparece sob o nome de “sabatina” nas narrativas ouvidas. Antiga estratégia didática, a “sabatina”, cujo nome deriva do radical latino *sabbat* (relativo ao sábado), figurava no “Diccionario da Lingua Portugueza...” (MORAIS & BLUTEAU, 1789, p.362) como: “exercicio Academico, em que huns perguntão, e outros respondem sobre as lições de toda a semana, e talvez sobre alguma questão de mais”. Nessa acepção antiga, a sabatina referia-se a uma atividade programada semanalmente para a rememoração de conteúdos anteriormente vistos. Nas narrativas ouvidas, entretanto, a sabatina figura tanto como atividade previamente agendada, nos moldes de uma prova oral, quanto como evento inesperado, ao arbítrio do professor.

Em sua narrativa, Elmo aponta para um duplo uso da sabatina: a avaliação e o controle ou punição dos estudantes.

Havia o dia da sabatina. A sabatina, ela podia ser prevista ou inopinada. Dependendo muita das vezes do comportamento dos alunos: “pode fechar o caderno” [imitando a professora]. E ali, aquilo valia ponto pra prova. Ela ia lá e perguntava. (Elmo Fernandes, dezembro de 2009, 00:18:58).

Quando programada, a sabatina ganhava forma de exame. Assim, Elery, que ingressou na escola primária em 1944, se refere à sabatina como uma modalidade de prova e associa essa avaliação a um momento de tensão: “[Flávia: Tinha prova, Elery?] Tinha, a gente ficava nervosa...tinha sabatina. [Flávia: Era Oral?] Oral!” (Elery Barbosa da Silva, novembro de 2009, 00:20:39).

Na narrativa de Maria Vale a sabatina, chamada de “argumento”, aparece como atividade de avaliação semanal associada à preparação prévia dos estudantes para o exame:

Então, durante a semana, um dia era ditado, outro dia era cópia, outro dia era, era cópia do, do livro, outro dia era...argumento. [Flávia: Argumento era o quê?] Argumento? [Flávia: Tipo uma redação?] O argumento é o seguinte: você estuda em grupo, aí depois o professor vai, vai, vai perguntar aquelas perguntas que ele ensinou. A pessoa...ele perguntava, aí se não, a pessoa não soubesse ó [bate com uma mão na outra, produzindo o som de uma palmada] a palmatória.

[Flávia: Castigo de palmatória?] Castigo de palmatória. [Flávia: Nossa...] É, chamava... argumento mesmo, chamava argumento. (Maria Vale da Silva, novembro de 2009, 00:09:47).

Nesse contexto, a convocação inesperada para a sabatina fez-se instrumento de ameaça e punição no cotidiano escolar daqueles anos. O estudante tinha que se manter atento à aula, sob pena de que, a qualquer tempo, poderia ser surpreendido pela instrução do professor para que fechasse o caderno e respondesse de pronto a uma pergunta. Nesses casos, se não respondesse corretamente, além do constrangimento diante dos colegas e da professora, o estudante, não raro, sofria castigos físicos, muitas vezes, imputados por outro colega de classe.

Quem não fazia, quem, quem, ele não dizia...Aí procurava pra mim [busca reproduzir a pergunta da professora]: “Fala aí que, que que é isso aqui?” Aí eu falava, aí aquele eu ia e... [bate com uma mão na outra, produzindo o som de uma palmada] [Flávia: Nossa, se o senhor acertasse podia bater?] Podia bater. [Flávia: E o senhor batia mais ou apanhava mais?] eu batia mais [risos]. [Flávia: esperto!] Eu era danado, viu! (FruTUoso Paulo Batista, outubro de 2009, 00:01:09).

Nesse trecho, FruTUoso Paulo Batista, que ingressou na escola primária em 1935 na cidade de Teresina (PI), faz referência ao castigo impingido pelas próprias crianças aos colegas que errassem as perguntas da sabatina. Essa é uma prática punitiva que parece ter sido muito associada a um tipo específico de sabatina, já registrado como uma das acepções dessa palavra no “Grande e Novíssimo dicionário da Língua Portuguesa” (dicionário de referência nas décadas de 1930 e 1940): “3. *Escol.* Recapitulação das matérias dadas num certo período de tempo, feita pelos estudantes, sendo uns argüentes e outros defendentes” (FREIRE, 1939, p. 4523) (grifo no original).

Em muitas das narrativas ouvidas, essa atividade em que um estudante interroga o outro sobre determinado conteúdo aparece associada ao uso da palmatória pelas próprias crianças em repreensão ao erro dos colegas. A esse respeito, Severina Francisca da Silva contou que, em seus primeiros anos na escola primária,

Ela [a professora] fazia assim, dois aluno...aí a gente tinha...o que ganha [interrompe] o que soubesse mais que batia no outro. Nossa...menina, tinha um que queria bater na mão da gente, nossa mão era pequena. Mas ele queria bater aqui, olha [aponta para o próprio pulso]. A pancadona, desse tamanho. [Flávia: Ai, ficava tudo inchado...] Rapaz, ficava dolorido,

dolorido...aquilo era normal, era normal. (Severina Francisca da Silva, novembro de 2009, 00:06:46).

Também Maria Vale contou ter passado por experiência semelhante em seus primeiros anos na escola primária:

[Flávia: Tinha que decorar a tabuada?] Tinha que decorar. Se não decorasse levava bolo na mão. [Flávia: Ai, e doía, né?] Ave Maria! Tinha um deles que tinha raiva da gente... [Flávia: Era um colega que batia no outro?] Era... (Maria Vale da Silva, novembro de 2009, 00:25:39).

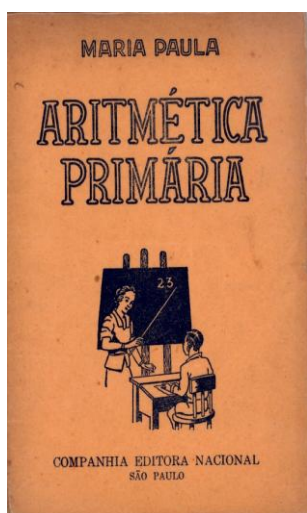
Nos trechos citados, Severina e Maria Vale narram o castigo sofrido pelas mãos dos próprios colegas por ocasião de uma modalidade de sabatina que foi muito aplicada, como nesses dois casos, à argüição sobre a tabuada.

Num cenário em que se engendravam reformas no ensino da matemática com a participação ativa de educadores ligados à Escola Nova<sup>85</sup>, observam-se incongruências

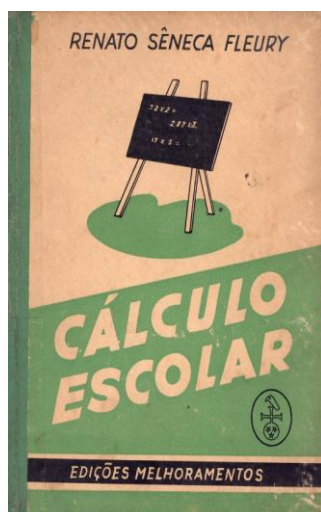


**Figura 31-** Imagem extraída do livro "Meu novo amigo" (RIALVA, 1945, p.53).

significativas entre as propostas de reorganização dos estudos em matemática e àquilo que figura nas páginas dos livros didáticos do período ou nas narrativas que ouvi sobre as práticas de ensino-aprendizagem da matemática na escola primária.



**Figura 32-** Capa do livro "Aritmética Primária" (PAULA, 1949).



**Figura 33-** Capa do livro "Cálculo Escolar" (FLEURY, 1945).

No que diz respeito especificamente à matemática, os educadores escolanovistas defendiam uma organização menos sequencial dos assuntos, de forma que uma série pudesse abrigar simultaneamente

<sup>85</sup> Entre eles, se destaca o sergipano Euclides Roxo. Sobre a atuação desse educador nas reformas do ensino da matemática empreendidas nas décadas de 1930 e 1940, conferir artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (CARVALHO, et. al., 2000).

estudos de aritmética, álgebra, medidas e geometria, de forma articulada. Entretanto, livros didáticos para o nível primário no período privilegiavam ou mesmo tratavam exclusivamente de assuntos relacionados à aritmética.

Outro indício dessa ênfase exacerbada na aritmética é o lugar marcante que ocupa a tabuada nas narrativas de memórias sobre a escola primária. Assim, quando perguntada a respeito do que primeiro lhe vinha à cabeça quando se falava em escola primária, Elery não hesita em indicar a tabuada: “Olha, o que vem na minha cabeça era... matemática, é... a tabuada, entendeu? Tabuada e aquela cartilha” (Elery Barbosa da Silva, novembro de 2009, 00:09:09). Adiante, Elery associa a matemática diretamente ao estudo da tabuada:

Quando era matemática era mais tabuada. E não era decorada não. [Flávia: Ah, não?] Era assim [fazendo com a mão um movimento circular] a roda, quando era de matemática, botava a roda, não era na cadeira não. E quem...e tinha que estudar a tabuada, e quem não acertava, palmatória. (Elery Barbosa da Silva, novembro de 2009, 00:02:58).

Colocando a época em que cursou o ensino primário em comparação com o tempo presente, Oneida avalia:

Hoje ninguém num importa mais com a tabuada. Não tem mais... A matemática não liga, eu vejo assim muito assim...eu gostava de conta....Tudo vai na calculadora, num pode, não é? (Oneida Lacerda de Almeida, novembro de 2009, 00:18:04).

De maneira semelhante, Sônia Maria avalia sua aprendizagem na escola primária, dando destaque à tabuada:

Naquela época, nós estudamos...É o que eu falo que é fundamental na escola: a tabuada e verbos. Se você souber a tabuada, fica para a vida toda. Se você souber verbo, também você....Hoje eu não me lembro mais de tempos. Mas quando alguém fala alguma coisa errada, seja um jornalista na televisão, aquilo me queima o ouvido. (Sônia Maria Camargo Lopes, dezembro de 2009, 00:09:45)

À semelhança das narrativas a respeito das práticas de leitura em sala de aula, quase todas as falas ouvidas sobre o aprendizado da matemática, ou mais especificamente da tabuada, mencionaram a necessidade de memorização e a ocorrência freqüente de castigos físicos.

Eu era muito burra de matemática [Flávia: A senhora tinha dificuldade?] Ave Maria, como eu tinha dificuldade... [Flávia: Tabuada, tinha tabuada?] Era, era, tinha tabuada... Ai, tinha que decorar a tabuada também, minha filha!” (Ofélia Furtado Silva, novembro de 2009, 00:20:40)

Você tinha que saber matemática, tabuada... a tabuada na ponta da língua, se não castigo. [Flávia: castigo?] Naquele tempo ficava de castigo de joelho. (Oneida Lacerda de Almeida, novembro de 2009, 00:06:17)

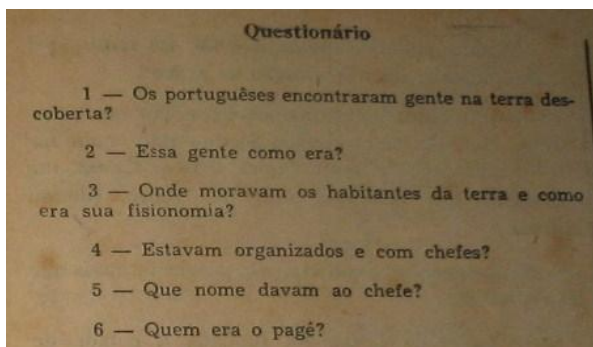
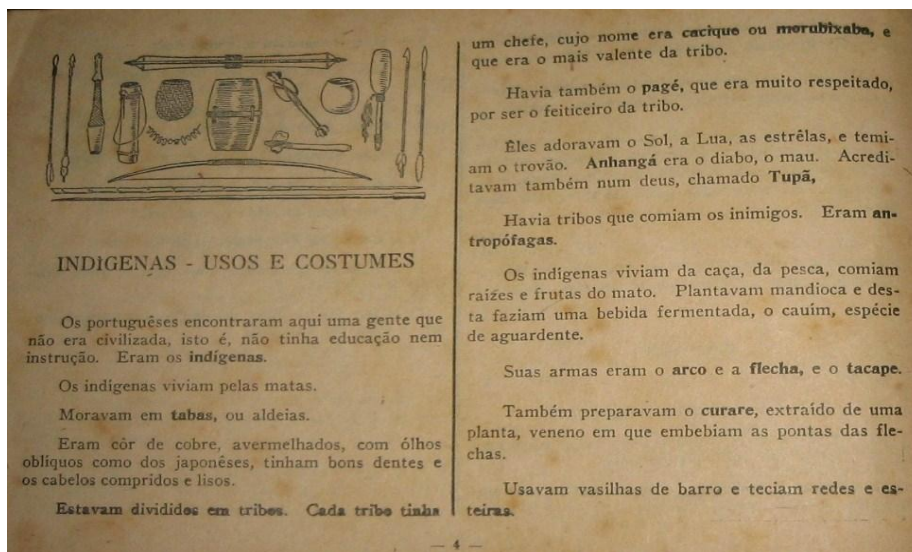
Mesmo numa ambiência de difusão das idéias escolanovistas – que, conforme mencionado no capítulo anterior, exaltavam a importância da realização de atividades pedagógicas que promovessem o aprendizado pela experiência – a escola primária de meados do século XX se desenha, a partir das narrativas de memória de seus estudantes e dos indícios encontrados nas páginas dos livros didáticos em uso nessas instituições, como um espaço de ensino-aprendizagem em que predominava a memorização de conteúdos.

Durante a entrevista realizada com Francisco Florêncio Sobrinho e Lauro Corrêa, Francisco, que ingressou no ensino primário em 1951 no interior do Rio Grande do Norte, dirige-se ao amigo Lauro: “Você tinha que aprender as coisas era, era de cor, não era?” (Francisco Florêncio Sobrinho, novembro de 2009, 00:13:54). Em resposta, Lauro, que cursou o ensino primário em Cascavel (PR) nos primeiros anos das décadas de 1950, assentiu com movimentos de cabeça e disse: “Era.” (Lauro Corrêa, novembro de 2009, 00:13:56).

Sobre as provas, Míriam Maria do Carmo avalia que obtinha bons resultados porque decorava os conteúdos:

Tinha prova... [Flávia: Como é que era? Muito difícil?] Não, não era muito difícil. Eu não achava. Eu estudava, eu decorava tudo. História, não tem história do Brasil? [Flávia: uhum] Tá tudo decorado. (Míriam Maria do Carmo, outubro de 2009, 00:02:42).

Essa predominância da memorização como estratégia pedagógica também se mostra nas características das edições didáticas do período. Assim, pude observar que a maior parte dos exercícios propostos nos livros didáticos que compõem o *corpus* documental da pesquisa trata-se de: exercícios/atividades de recapitulação, que objetivam rememorar o conteúdo anteriormente apresentado; ou exercícios/atividades de fixação, que sugerem a repetição com o objetivo de que o conteúdo seja memorizado.



**Figura 34** - Exemplo de texto e questionário de recapitulação, extraídos do livro "Programa Escolar - História do Brasil" (SANTOS, 1950, p. 4-5).

A escassez de propostas de pesquisa nos livros didáticos parece incorporar-se a um universo de práticas educativas que, de um modo geral, não incentivavam consultas a outras fontes além dos próprios livros. Os livros didáticos desse período parecem ter sido pensados para serem fonte quase exclusiva de consulta em sala de aula. Assim, ganharam espaço nas páginas desses livros “seções auxiliares” que, de forma resumida e apartada do texto principal da lição, trazem informações extras aos estudantes.

Em sua narrativa, Elmo mencionou inclusão de “vocabulários” ao final de cada lição do livro didático.

Esse livro de português era interessante porque ele, ele, ele terminada a lição, a leitura, né? Ele já tinha o vocabulário. Ainda tinha o vocabulário. O vocabulário [Flávia: com palavras novas...] com palavras que a autora pinçava ali daquele assunto e ensinando. (Elmo Fernandes, dezembro de 2009, 00:55:19).

Também chamadas de “glossário”, essas pequenas listas de palavras e seus respectivos

significados apresentados de forma simplificada, com muita freqüência, figuram ao final de cada texto nos livros. Isso sugere que nem mesmo o dicionário era objeto de consulta freqüente aos estudantes, pois havia, no próprio livro, a indicação de significado para as palavras desconhecidas.

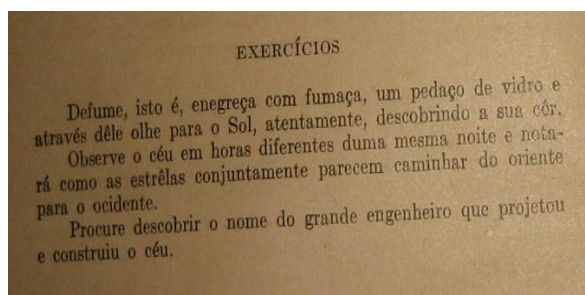
No que diz respeito às atividades realizadas pelos estudantes, na maior parte do tempo, as aulas não fugiam ao padrão proposto nos próprios livros didáticos. Comparando as escolas de hoje com a escola primária que freqüentou, Elmo procurou destacar o caráter repetitivo das aulas:

No meu tempo era só aquele b-a bá, é aquilo mesmo, era aquelas aulinhas, aquele materialzinho ali. Se diversificasse alguma coisa era mais por criatividade do professor que dava um jogo lúdico, alguma coisa lá. (Elmo Fernandes, dezembro de 2009, 00:49:39).

Assim, apesar de infreqüentes, há indícios de que atividades que fugiam ao modelo cópia e memorização também eram propostas por alguns professores. Dentro do exemplar de “Geografia moderna” (SHMITT, 1945), que trata do Estado do Rio Grande do Sul, encontrei três recortes de jornal (dois com certeza do periódico porto-alegrense “Diário de Notícias”) que aparentam ser de 1949 (no verso de um dos recortes há citação de uma edição anterior do jornal de 11/03/49). São recortes de fotos da Cidade de Porto Alegre publicadas no jornal. Esse parece ser um vestígio de uma atividade de pesquisa solicitada aos estudantes: encontrar e recortar imagens sobre determinado tema em periódicos.

Também alguns dos livros que compõem o corpus documental desse estudo apresentam propostas de atividades de pesquisa ou de experimentação. Em alguns casos, além dessas atividades, aparecem nos livros discursos em defesa da experimentação. Logo na primeira página de “Lili e Paulinho estudam Ciência Naturais” (MOURA, 1956, p. 12) lê-se: “a experimentação é a parte mais importante do estudo”. Há aí certa aproximação com a defesa que faziam os escolanovistas à época, sobretudo por influência de John Dewey, em

relação à importância da experiência no processo educativo<sup>86</sup>.



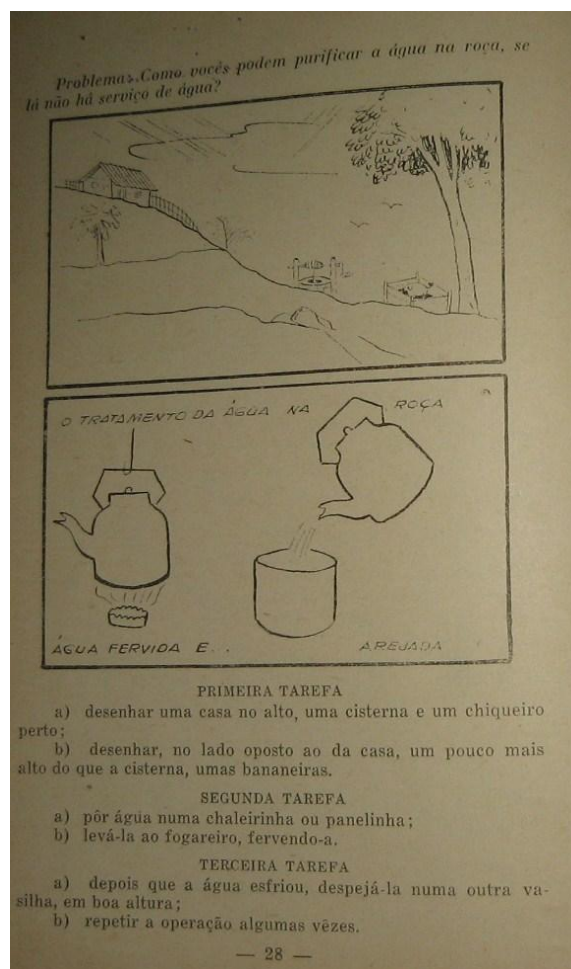
**Figura 35** - Trecho extraído do livro "Noções de Cosmografia e Geografia" (GONÇALVES, 1939, p. 12).

Contudo, além de bastante incipiente nos livros didáticos examinados, esse tipo de proposta de atividade não aparece nas narrativas que ouvi durante as entrevistas. Sobre as atividades sugeridas pelos professores na escola primária que frequentou, Maria de Lourdes evidencia o caráter repetitivo dos exercícios propostos:

Não tinha essas pesquisas de hoje em dia, não. Elas [as professoras] botavam pra gente fazer ditado, então ditado. Elas botavam lá... na, na, na, na lousa, lá do quadro negro. E aí você ia copiando, lendo e fazendo. Então, então assim que a gente estudava. [Flávia: Tinha que decorar muita coisa?] Decorar muita coisa, é. (Maria de Lourdes Batista, outubro de 2009, 00:00:41).

Essas atividades de cópia, mencionadas por Maria de Lourdes apareceram em muitas outras narrativas sobre a rotina de tarefas em classe. Maria Vale contou que, nas aulas que frequentou na escola primária em Ipu (CE), havia “escrita todo dia. [Flávia: Todo o dia tinha que... escrita, assim, própria ou cópia?]. Não... era ditado, cópia, cópia do livro. Era assim.”(Maria Vale da Silva, novembro de 2009, 00:08:37).

O modelo da cópia predominava de tal maneira que os estudantes eram instados a

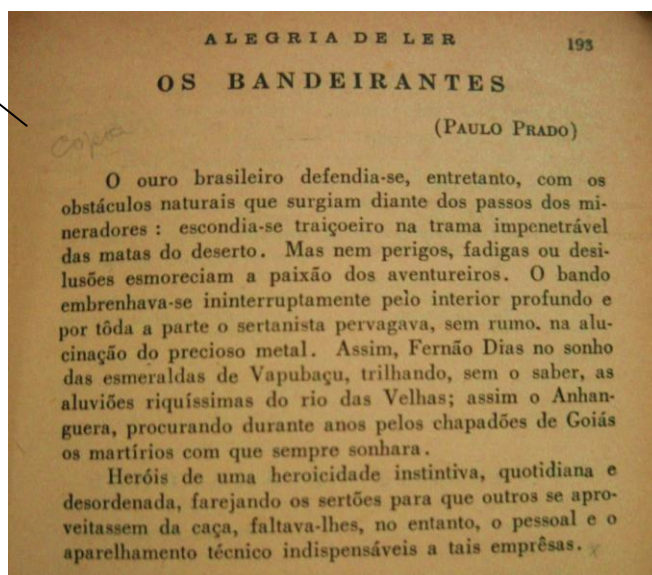
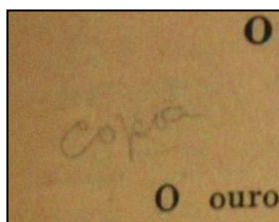


**Figura 36** - Trecho extraído do livro "Lilí e Paulinho estudam Ciências Naturais" (MOURA, 1956, p.28).

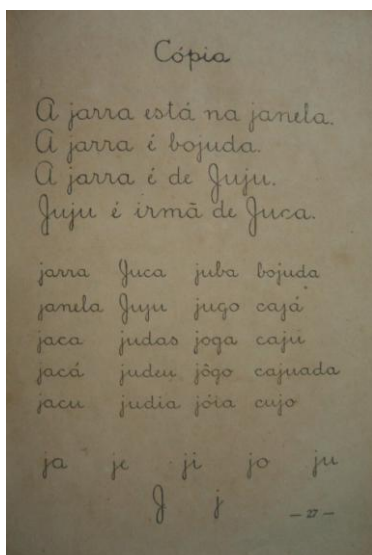
<sup>86</sup> Cf. Capítulo anterior “Cenários de Produção e leitura das edições didáticas” –, especialmente a seção “O ideário da Escola Nova e suas repercussões no Brasil das décadas de 1930 a 1950”.



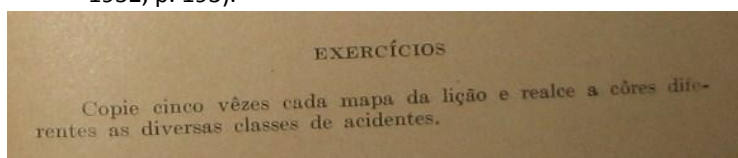
copiarem até mesmo os textos disponíveis no próprio livro didático (impresso que levavam sempre consigo). São muito frequentes nas edições didáticas da época, sugestões de exercícios de cópia. Além disso, outros trechos cuja cópia não era sugerida pelo próprio livro podiam ser objeto de indicação de cópia pelo professor, como deixa entrever a anotação feita na página 193 do livro “Alegria de Ler” (SOUZA, 1952).



**Figura 37** - Trecho extraído do livro "Alegria de ler" (SOUZA, 1952, p. 193).



**Figura 38**- Página extraída da "Nossa Cartilha" (SÃO JOÃO, 1954, p.27).



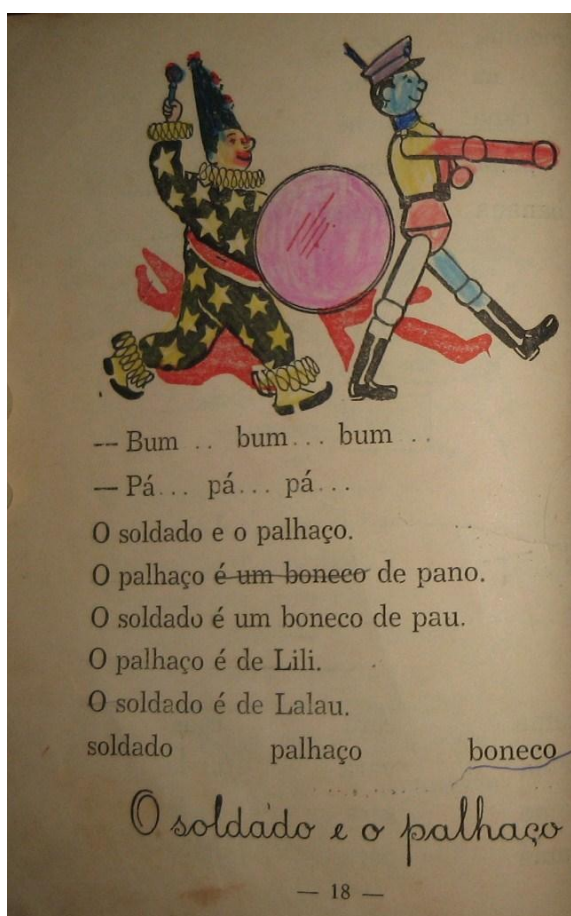
**Figura 39** - Trecho extraído do livro "Noções de Cosmografia e Geografia" (GONÇALVES, 1939, p.83).

Chama a atenção o fato de que poucos livros oferecem espaço em suas páginas para a produção escrita ou para desenhos do estudante. Ademais, entre os livros de que disponho, pude observar que mesmo aqueles que oferecem esses espaços, frequentemente, têm os campos em branco até hoje. Essa resistência a marcar a página do livro aparece na fala de Luzia “aí, a gente tirava o pedacinho do texto do caderno pra responder porque se fosse escrever no próprio livro ia sujar muito o livro, né? [Flávia: Entendi.] Tinha uns lá que fazia, né? [risos]” (Luzia da Rocha, outubro de 2009, 00:49:38).

A interdição da escrita nas páginas dos livros parece inserir-se muito bem num contexto de utilização da cópia como estratégia didática, mas também pode ser fruto de um

cuidado necessário com um livro que, possivelmente, seria passado a outro membro da família ao final do ano letivo.

Dos vestígios de produção dos próprios estudantes, a maior parte dos livros traz em suas páginas apenas a inscrição do próprio nome na folha de rosto, a marcação de exercícios a serem feitos ou a pintura das ilustrações com lápis de cor.



**Figura 40-** Página extraída do livro "Lalau, Lili e o Lobo..." (GRISI, 1955, p. 18).

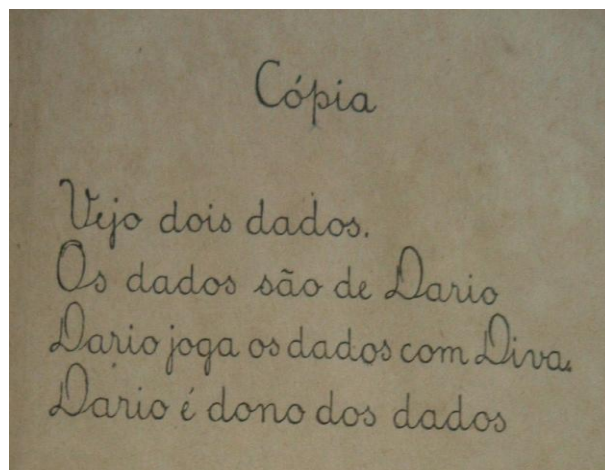


**Figura 41-** Página extraída do livro "O pequeno escolar" (SANTOS, 1946, p. 1946).

Primeiro impresso encadernado ao qual tinham acesso muitas das crianças que chegavam à escola primária, a cartilha era um tipo de edição didática produzida com o objetivo de iniciar as crianças no mundo da palavra escrita. Essa iniciação não fugia aos moldes das demais atividades do cotidiano escolar naqueles anos e se apoiava, sobremaneira, em atividades de repetição e cópia.



**Figura 42** - Trecho extraído da "Cartilha Rápida" (PANTOJA, 1938, p. 26).

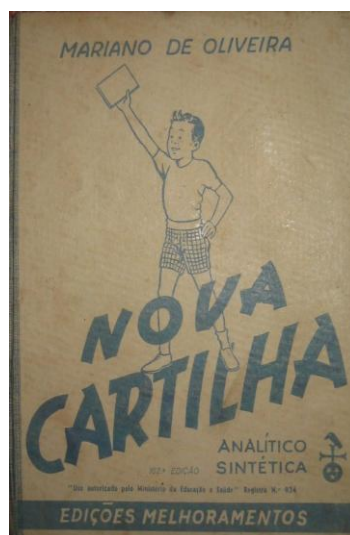


**Figura 43** - Página extraída da "Nossa Cartilha" (SÃO JOÃO, 1954, p.21).

A partir de meados da década de 1930, os debates acerca da alfabetização já não dicotomizavam os métodos, como no final do século XIX e início do século XX, em sintéticos e analíticos<sup>87</sup>. Admitia-se, inclusive, a composição de propostas ecléticas que procuravam mesclar essas duas estratégias de ensino da leitura e escrita. Assim, algumas das cartilhas que compõem o *corpus* documental desta pesquisa apresentam-se como “analítico-sintéticas”.



**Figura 44** - Capa da "Cartilha Rápida" (PANTOJA, 1938), com inscrição "analítico-sintética".



**Figura 45** - Capa da "Nova Cartilha analítico-sintética" (OLIVEIRA, 1948).

<sup>87</sup> Em linhas gerais, os métodos sintéticos partem da menor unidade para o todo complexo e os métodos analíticos fazem o caminho inverso de compreensão: do todo para a exploração das menores partes.

Essa espécie de tolerância à promiscuidade de métodos parece achar sustentação no discurso da psicologia que começava a figurar na cena de debates pedagógicos do período. Conforme mencionado no capítulo anterior, a psicologia aplicada à educação passou a deslocar o foco de atenção das preocupações sobre o “como se ensina” para o “como se aprende”. Nesse sentido, ganhou força a psicologia experimental, sobretudo o “movimento dos testes”, como forma de investigar as bases psicológicas da aprendizagem. Assim, estudos como o já citado “Testes do ABC...”, de Lourenço Filho, subordinavam as recomendações para um satisfatório processo de alfabetização muito mais à maturidade das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita do que à adequação dos métodos empregados no ensino.

Em alguma medida, observa-se nas páginas das cartilhas algum ecletismo de método. Entretanto, figuram nas narrativas que ouvi sobre processos de alfabetização indícios da adoção de apenas métodos sintéticos de ensino da escrita e da leitura. Mesmo admitindo que alguns dos entrevistados possam ter sido alfabetizados por métodos mistos, não deixa de chamar a atenção o fato de que nenhum deles tenha narrado qualquer estratégia de ensino da leitura e da escrita que se assemelhasse ao método analítico. Ao que parece, era mesmo predominante nas salas de aula a utilização exclusiva do método sintético de alfabetização.

O processo de alfabetização pelo qual contou ter passado Elery é um típico percurso de ensino da leitura e da escrita nos moldes dos métodos sintéticos:

Era o ano todinho o ABC. Aí que você ia passando, você ia o primeiro, segundo período. Aí quando você aprendia a fazer do A até às últimas letras do ABC. Aí passava para um caderno de caligrafia. Aí era que você ia para a cartilha, que era b-a bá, b-e bé, era, era com a régua no quadro, entendeu? [Flávia:Entendi] Era no quadro que a gente ia. Estudava na cartilha e ela, dá aula, ela ia no quadro. (Elery Barbosa da Silva, novembro de 2009, 00:10:33).

Foi também de Elery que ouvi uma das narrativas mais bem humoradas sobre esse processo de alfabetização a partir da soletração, seguida da silabação:

que era b-a bá, b-e bé, b-i bi, b-o bó, b-u bú. c-a cá, c-e qué, c-i qui, [começa a rir]. Aí a gente não queria dizer o “cu” [gargalhadas]. [Flávia: Ficava com vergonha!]. Ficava com vergonha e a gente rasgava [rasgavam a parte da página da cartilha que continha a sílaba “cu”]. [Flávia: É mesmo?] E a professora: “por que que vocês rasgaram aí?” Porque era, era soletrado. É que é o primário ali, do ABC, entendeu? (Elery Barbosa da Silva, 00:09:22)

Até mesmo as memórias sobre a cartilha, em suas características materiais, trazem sinais da predominância de métodos sintéticos:

[Flávia: E você ainda lembra dessa cartilha?] Lembro dessa cartilha. Lembro da cartilha como se tivesse aqui na minha mão. [Flávia: E como é que era, Silene?] Era uma cartilha pequenininha assim, né? Aí começava o ABC, começava do, do ABC... As vogais, nesse tempo era as vogais, as vogais. Aí depois começava o ABC. Aí, tudo, né, o alfabeto, um por um. (Maria Silene Ferreira de Oliveira, outubro de 2009, 00:15:14)

Naquele tempo é... o estudo, né, que eu, que eu sou mais velho que ele [dirigindo-se a Lauro Corrêa], era, era de Cartilha do ABC, que eles falavam que eles falava que era de ABC, né, você tinha que ler ela pra lá, lê pra cá. [Flávia: ah é?]. No contrário, sim. Vou dizer que eu nunca esqueci isso aí... [Flávia: Em ordem alfabética, o A,B,C,D?]. Eu quero dizer o A, E, I, O, U, aprendia primeiro. Depois é que você... quando conseguia ler, era fazer... aí que você tinha que voltar para trás de novo. (Francisco Florêncio Sobrinho, novembro de 2009, 00:01:36).

A narrativa de Francisco apresenta outra vez o papel importante que assumiam as edições didáticas nas práticas cotidianas de ensino-aprendizagem em sala de aula. Como também mencionou Luzia,

“ela [a professora] seguia, a, a, a cartilha, seguia a cartilha a risca, só o estudo da cartilha, entendeu? É, e... passava dever no quadro pra gente, punha dever no quadro” (Luzia da Rocha, outubro de 2009, 00:16:06).

A cartilha e as demais edições didáticas constituíam importante referência tanto para os estudantes, que não dispunham de quase nenhuma outra fonte para consulta, como para os professores, que encontravam nos livros uma espécie de guia curricular e, em alguns casos, sugestões de método e estratégias de ensino e apresentação dos conteúdos. Quando perguntado sobre a importância do livro didático na escola primária em que estudou, Lauro Corrêa avaliou: “Não, o livro é, é se for... tanto o professor precisa e tu também, não é? Ele pra passar pra gente e pra nós quando não entende” (Lauro Corrêa, novembro de 2009, 00:16:19).

Conforme mencionado no capítulo anterior, as décadas de 1930, 1940 e 1950 no Brasil assistiram a muitos debates a respeito da formação de professores para todos os níveis (inclusive para o nível primário), tornando-se também objeto de interesse de educadores escolanovistas como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que levaram a questão para a esfera de

ações do Estado.

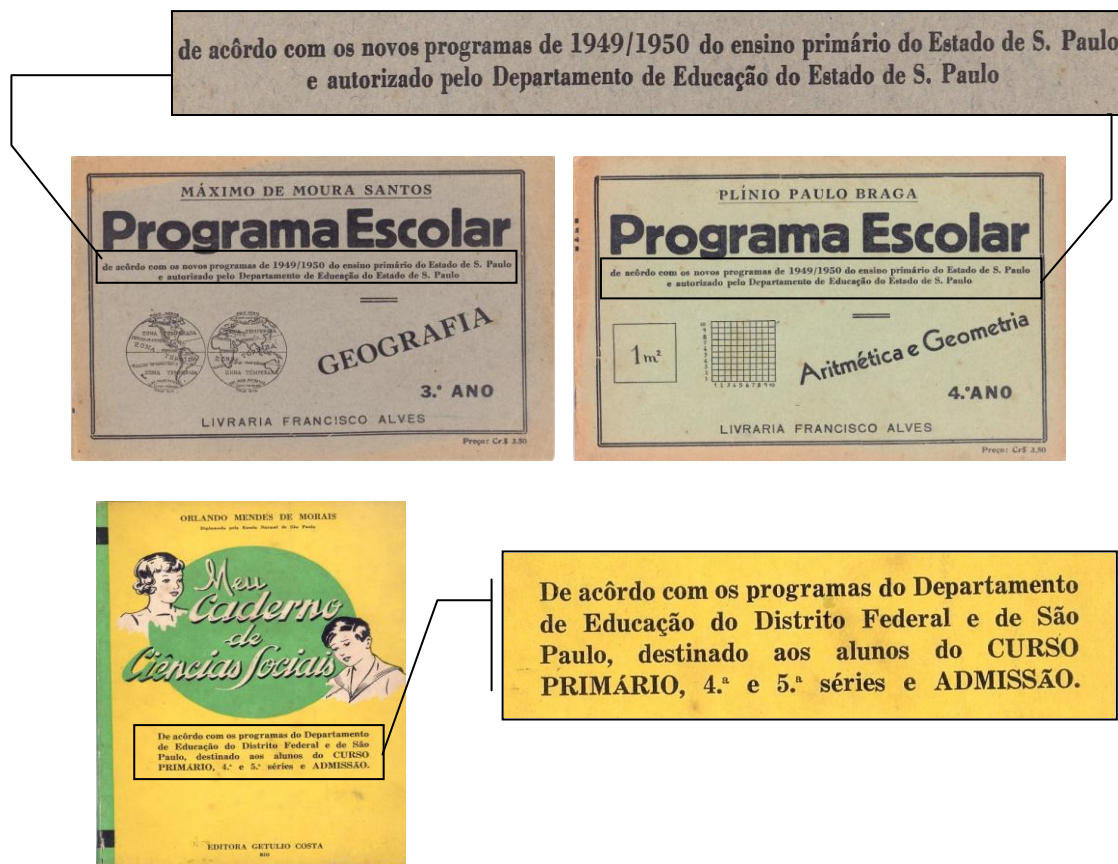
Ao falar sobre a formação acadêmica das pessoas no período em que frequentou a escola primária, Ofélia comenta que “Um aluno, um aluno que fazia... Primeiro era ginásio que falava, né? Ele era um professor, e muito respeitado.” (Ofélia Furtado Silva, novembro de 2009, 00:26:37).

Embora nos centros urbanos os professores tivessem formação nas Escolas Normais ou até mesmo em Instituto de Educação, era muito comum nas cidades menores que os professores primários não tivessem formação ulterior ao ginásio. O Decreto-Lei nº 8.529/46 – conhecido como “Lei Orgânica do Ensino Primário” e publicado no âmbito da Reforma Capanema – não definia nível mínimo de formação para os professores primários. Limitou-se apenas a estabelecer, em seu artigo 34, a exigência de que os professores fossem aprovados nos exames de habilitação:

Art. 34. O magistério primário só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei.

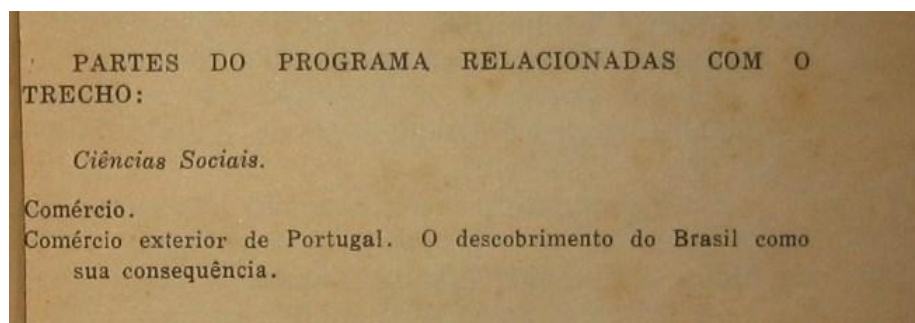
Nesse contexto, muitos livros didáticos para aquele nível de ensino incluíam textos auxiliares ou notas aos professores. Esses textos – escritos pelos autores dos livros didáticos e incluídos nessas edições como textos remetidos diretamente aos professores – apresentavam desde indicações acerca do conteúdo dos programas de ensino ou alusões a princípios pedagógicos até instruções, sugestões e aconselhamentos referentes às atitudes cotidianas que o professor deveria tomar em sala de aula e às atividades que deveria sugerir aos estudantes.

Havia, ao que parece, uma preocupação dos autores de livros de didáticos em vincular suas obras aos Programas de Ensino aprovados pelo Estado. Algumas evidências desse interesse são: a aposição, na capa da edição didática, de um indicativo de concordância com os Programas; a inclusão do texto completo do Programa no livro, como nas primeiras páginas de “Noções de Cosmografia e Geografia 4º ano” (GONÇALVES, 1939); ou ainda a indicação de pontos específicos do Programa ao longo das páginas do livro.



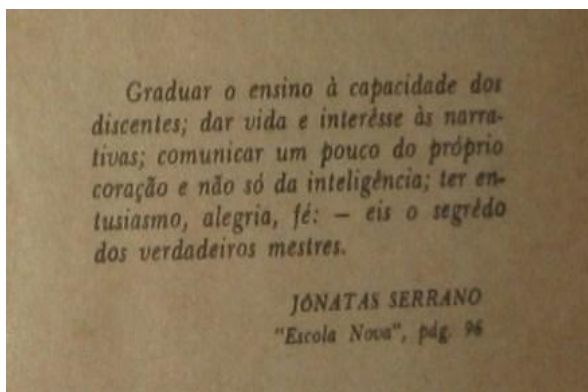
**Figura 46** - Indicativo de concordância com os Programas nas capas dos livros "Programa Escolar - Geografia" (SANTOS, 1950), "Programa Escolar - Aritmética e Geometria" (BRAGA, 1951) e "Meus Caderno de Ciências Sociais" (MORAES, 1941).

No livro "Leitura Amena" (MORAES, 1939), o autor indica, ao final de cada lição, a que partes do Programa o conteúdo apresentado se relaciona:



**Figura 47** - Trecho extraído do livro "Leitura Amena" (MORAES, 1939, p. 19).

Referências a métodos ou orientações e princípios pedagógicos mais gerais também figuram em alguns livros. "Coração Infantil 2º ano" (PEIXOTO, 1955) traz como epígrafe uma citação de Jonathas Serrano, um entusiasta das idéias ligadas à Escola Nova que teve

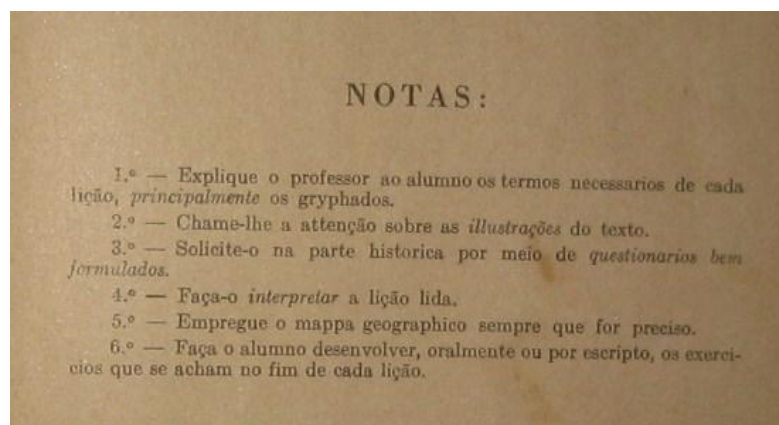


**Figura 48** - Trecho extraído do livro "Coração Infantil 2o livro" (PEIXOTO, 1955, p. 1).

algumas de suas obras prefaciadas por Lourenço Filho.

Com muito mais frequência, encontrei nas edições didáticas que compõem o *corpus* documental da pesquisa sugestões voltadas diretamente à prática cotidiana do professor em sala de aula. Essas sugestões algumas

vezes são apresentadas em termos mais gerais, como os que vemos nas notas presentes logo no início do livro "Minha Pátria – 2º ano" (SILVA, 1937, p. 11):



**Figura 49** - Trecho extraído do livro "Minha Pátria - ensino da História do Brasil" (SILVA, 1937, p. 4).

Em outros casos, as sugestões são acompanhadas de justificativas ou defesas do método indicado e compõem parte de um texto que combina apresentação do livro e prescrições de seu uso. É dessa forma que Felisberto de Carvalho (1940) apresenta, da página 7 à página 13 de seu "Quarto Livro de Leitura", uma defesa do ensino da leitura expressiva<sup>88</sup>, incluindo uma espécie de roteiro para o professor, intitulado "Marcha a seguir para dar uma lição de leitura expressiva" (CARVALHO, 1940, p. 9).

De maneira semelhante, a cartilha "Meu novo amigo" (RIALVA, 1945) traz, nas últimas dez páginas um texto assinado pela autora, cujo título é "Aos professores" (p. 75).

<sup>88</sup> Essa forma de ensino da leitura se assemelha bastante às práticas de verbalização oral descritas, conforme citei antes, nas narrativas ouvidas.



Nesse texto, Rialva apresenta a estrutura das lições da cartilha, defende o ensino simultâneo da leitura e da escrita e, finalmente, apresenta sete páginas de sugestões aos professores que incluem: instruções sobre atividades de leitura; propostas de atividades; bem como indicação sobre a duração das aulas.

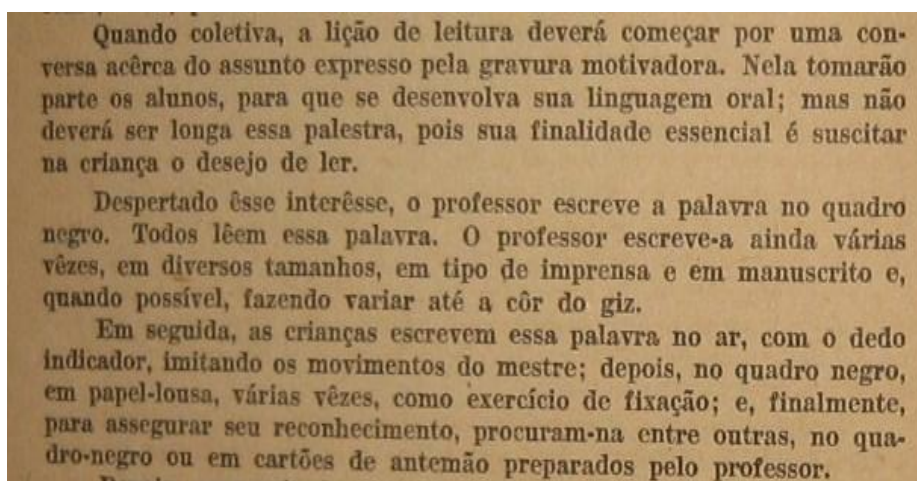


Figura 50 - Trecho extraído da cartilha "Meu novo amigo" (RIALVA, 1945, p. 78).

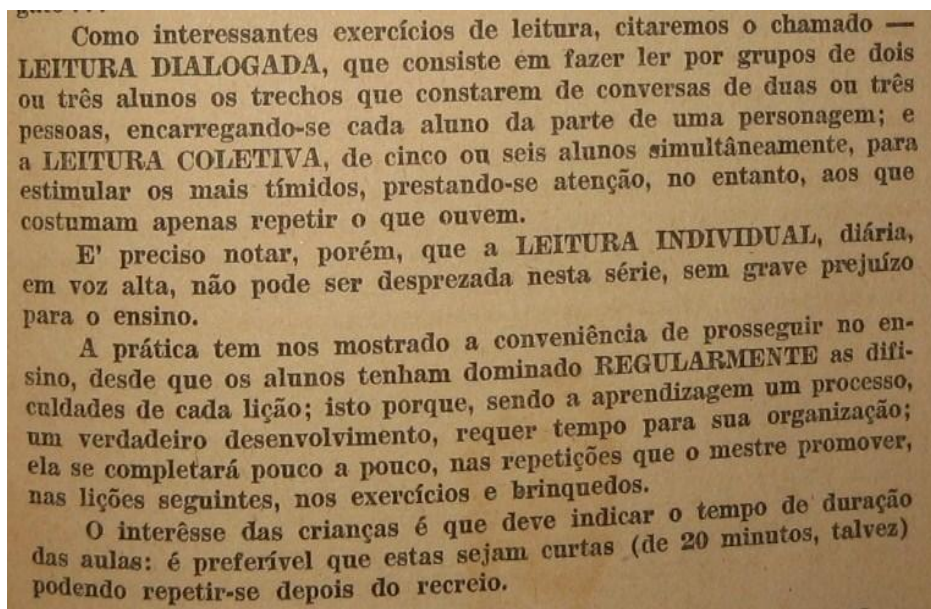
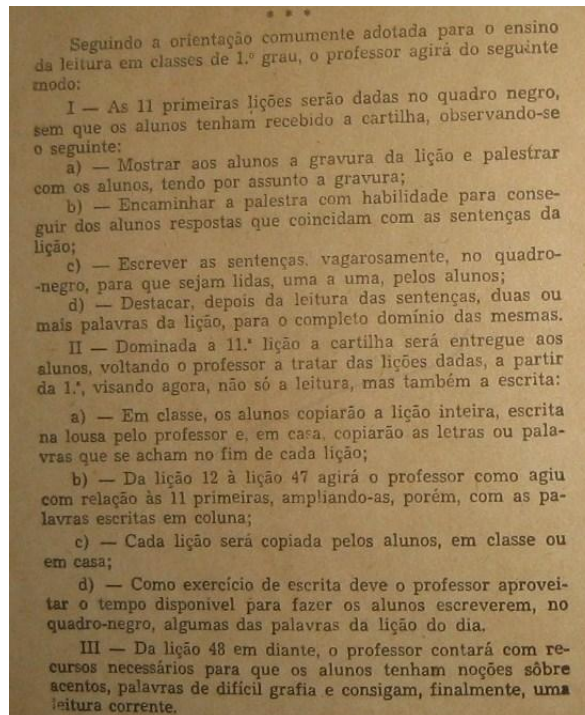


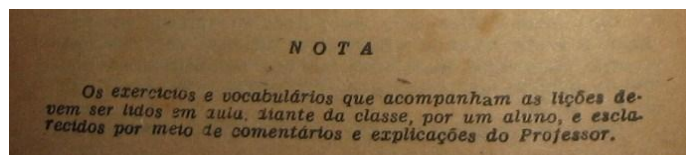
Figura 51 - Trecho extraído da cartilha "Meu novo amigo" (RIALVA, 1945, p. 79).

De modo mais sintético, “Nossa Cartilha” (SÃO JOÃO, 1954, p.4) apresenta ao professor um passo-a-passo para o ensino da leitura, indicando, inclusive, as atividades que deveriam ser propostas aos estudantes.

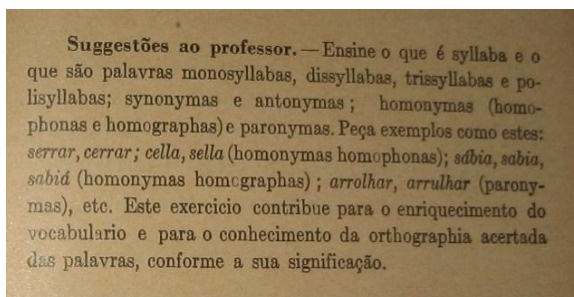


**Figura 52** - Trecho extraído da "Nossa Cartilha" (SÃO JOÃO, 1954, p. 1).

Outros livros trazem, em formato curto de notas, orientações sobre que assuntos abordar a partir de cada lição constante do livro ou ainda a respeito de como fazer uso, em sala de aula, de seções auxiliares como vocabulário e exercícios propostos.



**Figura 53** - Trecho extraído do livro "Alegria de ler" (SOUZA, 1952, p. 8).



**Figura 54** - Trecho extraído do livro "Meninice" (FLEURY, 1938, p. 69).

Curioso é observar que, entre os livros que compõem o *corpus* documental dessa pesquisa — todos destinados ao uso do estudante —, apenas um apresenta texto introdutório dirigido às crianças. Embora seja o livro do estudante, sua apresentação e prescrições de uso dirigem-se quase sempre, exclusivamente, aos professores. Cabia aos docentes não apenas a direção das atividades acadêmicas dos estudantes como também o

rígido controle sobre seu comportamento.

Dona Liacena, Dona Francisca, José Ribeiro, Dulce, Helena, Nilce, Dona Hélia, Dona Bétia, Dona Corina, Dona Laura, Aidê, Jovita e Dona Nazaré são nomes de professores dos quais se lembraram os senhores e senhoras entrevistados. Nas narrativas ouvidas, esses professores da escola primária são freqüentemente personagens em cena e suas figuras aparecem sempre revestidas de uma autoridade reconhecida por estudantes e pais.

Nascida em 1928, Ofélia ingressou na escola primária noturna aos 15 anos e, no trecho de sua narrativa em que fala sobre o ritual que marcava a chegada da professora na sala de aula, lê-se um importante indício dessa aura de superioridade que envolvia a figura docente. O rito previa que, ao chegar o professor, toda a classe de pé lhe fizesse um cumprimento de saudação.

Quando... A diretora vinha. A diretora, ela era a primeira a chegar na aula, né? Aí ela chegava na porta e falava assim: “ a professora vai chegar, levante todos e cumprimentem”. Todos levantavam e diziam “boa noite professora”. E ela respondia. E se a criança fazia alguma coisa... que criança a gente não era, a gente já era jovem, não é? Se fazia alguma coisa errada ia para a diretoria. (Ofélia Furtado Silva, novembro de 2009, 00:14:45).

Nas narrativas ouvidas, sem dúvida o adjetivo empregado mais vezes para qualificar os professores foi rígida(o) e, não raro, essa qualificação era acompanhada por comentários elogiosos aos professores, que foram também considerados “bons”, “maravilhosos”, “excelentes” e “doces”. Embora freqüentemente associada à rigidez e à aplicação de castigos, a figura do professor aparece, em quase todas as narrativas ouvidas, envolta em manto de estima. Sobre a professora da escola primária, Ely da Silva Neves – que ingressou na escola em 1940, na cidade de Triunfo (RJ) –, conta: “A minha professora chamava Nilce. E... ela era assim muito legal, mas era muito rígida. Usava palmatória. [Flávia: É mesmo? Palmatória?] É... mas era boa, todo mundo gostava dela.” (Ely da Silva Neves, novembro de 2009, 00:25:00).

De maneira semelhante, Jair Lopes Silva falou sobre sua professora na escola primária, que frequentou entre 1946 e 1951, em Ipameri (GO):

A professora da gente era Dona Nazaré. E era uma professora rígida, ensinava mesmo. Era muito boa professora. [Sônia fez um gesto que lembrava as batidas da palmatória] [Flávia: Batia de palmatória?] Usava da palmatória. [...] Mas era só pra intimidar, a palmatória, né? E se fosse preciso usar de verdade, ela usava. [Flávia: Mas a palmatória era usada para que casos? Quando fazia danação assim?] É. Quando não comportava direitinho, né, dentro da aula, dentro da escola, né, usava da palmatória. (Jair Lopes Silva, dezembro de 2009, 00:01:12).



**Figura 55** - Imagem extraída do livro "De março a Dezembro" (RIALVA, 1952, p. 182).

Também Severina, em sua narrativa sobre as memórias que tem da escola primária, referiu-se às professoras como pessoas a quem devotava grande estima: “Eu gostava muito das minhas professoras, menina...eu era puxa-saco, eu gostava. Gostava de levar uma florzinha pra elas...abraçava elas, eu adorava minhas

professoras.” (Severina Francisca da Silva, novembro de 2009, 00:10:03).

Muitos dos senhores e senhoras entrevistados, vivendo no presente essa experiência narrativa com o passado, falaram sobre o respeito que nutriam por seus professores primários e saíram em defesa dos professores das escolas no tempo presente. Foi o caso de Luzia, que comentou:

Ultimamente eu estou achando tudo tão diferente daquela época. Primeiro a educação [risos], não é? Educação, como as crianças hoje em dia tratam, assim, os mais velhos, né?...Então, mas o que que a gente vai fazer é..., é a evolução do tempo, né, dos tempos, né? Isso aí eu acho um absurdo, né? Os meninos ficarem brigando com a professora de igual para igual, né, o aluno... Ah, que isso? (Luzia da Rocha, outubro de 2009, 00:57:51).

De modo semelhante, Ely avaliou que “naquela época [quando freqüentava a escola primária] tinha mais disciplina, os alunos respeitavam mais os professores, né? Era um respeito, né?” (Ely da Silva Neves, 00:12:16). Já Ofélia, quando perguntada sobre qual a maior diferença entre a escola de seus netos e a escola que freqüentou, respondeu associando a memória de sua experiência como filha e estudante aos rumos que deu à educação de seus filhos:

O que eu acho diferente... é... a falta de respeito. A falta de respeito porque eu acho que, eu na minha opinião... Quando você larga seu filho lá dentro do colégio, a professora é responsável

por ele. Então, a gente... eu sempre ensinei meus filhos a respeitarem as professoras (Ofélia Furtado Silva, novembro de 2009, 00:23:39).

Sobre a relação entre os pais e a escola, ouvi, durante as entrevistas, indícios de que os pais não apenas reconheciam a autoridade dos professores na escola como, inclusive, apoiavam as sanções recebidas pelos filhos.

Porque minha mãe falava assim que dentro de casa ela botava a disciplina. Chegava no colégio, ela [a mãe] falava assim: “Eu estou deixando as minhas filhas aqui, eu apoio a tua professora. Porque aqui você [a professora] que está olhando, você que vai ensinar.” Era isso...[Flávia: Então, tinha que respeitar a professora...]. Nós apanhava no colégio....A professora...por isso que eu apanhei muito de professora. (Elery Barbosa da Silva, novembro de 2009, 00:23:35).

Em sua narrativa, Lauro conta que o apoio dos pais ao julgamento feito pelos professores era de tal maneira incondicional que, quando avisados de que o filho havia sido repreendido na escola, reforçavam em casa o castigo recebido do professor.

Eu acho que o castigo assim a, a correção dos alunos que é muito branda agora, né? Porque o professor não pode mais né... Não sei se é o professor que faz mais ruim que os aluno que eles cortaram isso aí. Porque naquele tempo, o professor podia bater na gente, corrigir a gente, né? [Flávia: E os pais não reclamavam, né?] Não...daí eles levavam pros pais, contavam pros pais e aí apanhava em casa ainda. (Lauro Corrêa, novembro de 2009, 00:10:43).

Essa aquiescência dos pais com relação aos castigos aplicados pelos professores parece compor uma ambiência – indicada nas palavras de alguns dos narradores entrevistados e também nas lições de alguns dos livros que circulavam nas escolas primárias de meados do século passado – forjada por um entendimento de que os professores representavam, na escola, o papel de pais e mães na família.

O professor era, era, era assim um...segundo pai, segundo pai ou segunda mãe, não era? [dirigindo-se a Lauro] Naquela época, naquela época, era o quê...a gente considerava o professor como uma pessoa muito importante. Essa é uma coisa que ninguém liga mais pra professor, ninguém num liga mais... (Francisco Florêncio Sobrinho, novembro de 2009, 00:11:33).

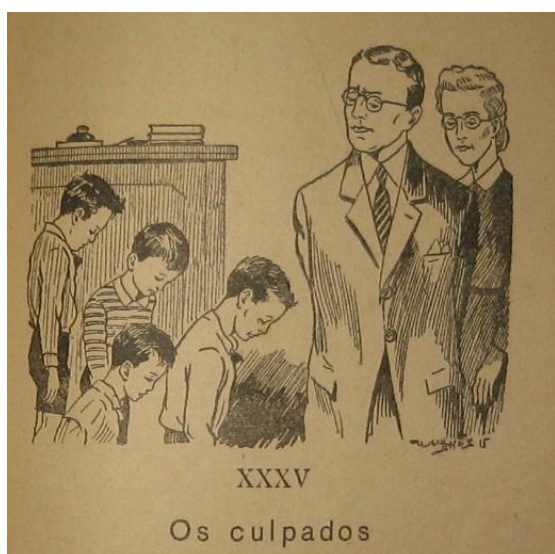
Eu acho que os alunos hoje não respeitam os professores, respeito gente... Ia até expulso da escola... [Severina: Era, era] Nossa, eu fico boba de ver hoje, o que, que os alunos fazem com o professor... Nossa, tem tanta gente que... O professor para gente era um... igual a mãe. (Oneida Lacerda de Almeida, novembro de 2009, 00:10:45).

O estalar das palmas das mãos, produzido pelos narradores em alusão ao uso da palmatória, foi ouvido em várias das entrevistas realizadas. Práticas severas de repreensão parecem ter constituído parte significativa do cotidiano escolar vivenciado nas escolas primárias durante o recorte temporal a que se dedicou esta pesquisa. Como sintetizou Elery em sua fala sobre os castigos sofridos na infância, “era um tempo de bater, entendeu?” (Elery Barbosa da Silva, novembro de 2009, 00:22:45). Entre os senhores e senhoras ouvidos, mesmo aqueles que não sofreram castigos físicos na escola incluíram em suas narrativas menções às punições recebidas por seus colegas.

Eu nunca levei bolo na mão. Mas tinha alunos que a professora vinha e ó [bate com uma mão na outra] tinha uma palmatória e batia na mão do aluno, quando o aluno fazia uma coisa errada (Ofélia Furtado Silva, novembro de 2009, 00:16:25)

Se agente fizesse alguma coisa de errada ela [a professora]... Eu não cheguei a comer, mas outros tudo, ela dava pimenta do reino como castigo. (Lauro Corrêa, novembro de 2009, 00:03:39)

Aí aqueles mais rebeldezinhos, mais rebeldes... Naquele tempo, não tinha mais aquele negócio de palmatória de bater em ninguém não, né, porque... Mas tinha de ficar de joelho. Ela, ela [a professora] colocava de joelho e de castigo. [Flávia: De joelho?] De joelho, perto dela assim na mesa, de joelho, de castigo. [Luzia ri e diz: brava, era mais duro do que o meu] É, de castigo. Qualquer malinação... Nossa, e eu tinha um medo. Não é porque eu queira ser melhor do que ninguém não, mas eu sempre fui muito comportada, sabe? Mais caladinha, mais comportadinha... Eu tinha medo de castigo, de ficar de castigo, sabe?... Eu era muito boazinha. (Maria Silene Ferreira de Oliveira, outubro de 2009, 00:06:52).



**Figura 56** - Imagem extraída do livro "Uma história e depois... outras..." (GRISI, 1945, p. 107).

Mais que ao castigo físico de permanecer de joelhos, parece ser ao vexame moral que temia Maria Silene. Assim como Luzia, que narra em detalhes o que dizia a professora após a aplicação do castigo, antes mesmo de dizer de que tipo de punição se tratava.

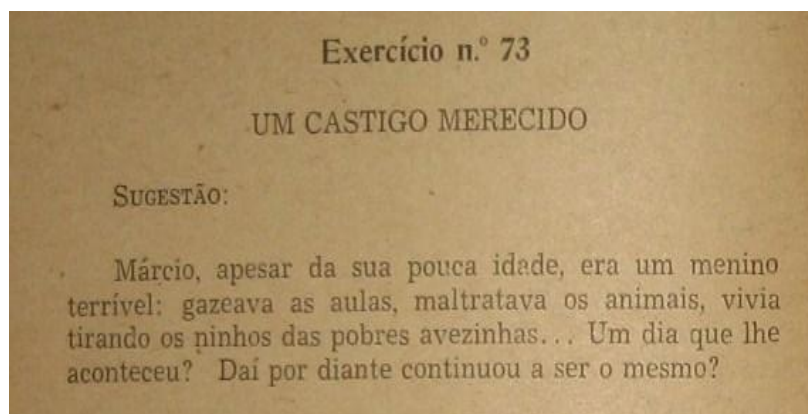
Aí [a professora] chamava e: “fulano, você sabe por que você está no castigo?”... “fala aqui na frente bem alto” [imitando a professora]. [Flávia: Jura?] Era...era.... “por que que você está no castigo?”. “O que que você fez?”. [imitando a professora] (Luzia da Rocha, outubro de 2009, 00:42:30).

Mesmo Elmo, que avaliou ser a palmatória um objeto já em desuso nos anos em que frequentou a escola primária (1948 a 1952, no Rio de Janeiro – RJ), ao descrever o ambiente do grupo de alfabetização do qual participou, compôs o seguinte cenário:

Caderno, uma lousa preta, no fundo do quintal, dois bancos de madeira laterais. Mas não tinha...Uma coisa super improvisada. E, muito, iiiii, naquela época, a palmatória... (Elmo Fernandes, dezembro de 2009, 00:11:40).

Como se vê, de repreensões morais ao “bolo na mão” (expressão usada para se referir as pancadas de palmatória) e os mais variados tipos de castigos físicos, a escola aparece nas narrativas como um espaço saturado de punições.

A temática da punição e do castigo, sobretudo em decorrência de falta moral, também aparece com bastante força nas lições dos livros que examinei. Exercício proposto no livro “Composições Escolares 4º ano” (WOLFF, 1947, p. 74) sugere a redação de um conto, sob o título de “Um castigo merecido”.



**Figura 57** - Exercício extraído do livro "Composições escolares - 4o ano" (WOLFF, 1947, p.74).

Em outros livros, sobretudo nos livros de leitura, figuram vários exemplos de personagens que sofrem desagradáveis e, em alguns casos, drásticas consequências por serem desobedientes, mentirosos, ou descuidados. Em muitos desses textos, o mau-comportamento das crianças resulta em acontecimentos terríveis que são apresentados como castigos.

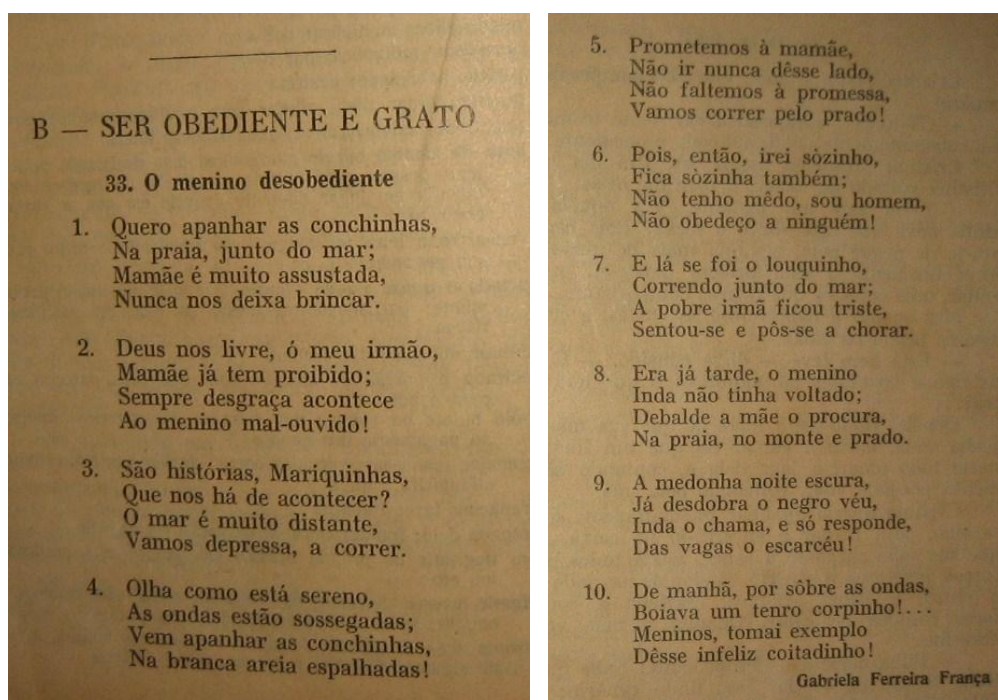


Figura 58 - Texto extraído do "Terceiro livro de leitura" (HEUSER, 1949, pp. 52-3).

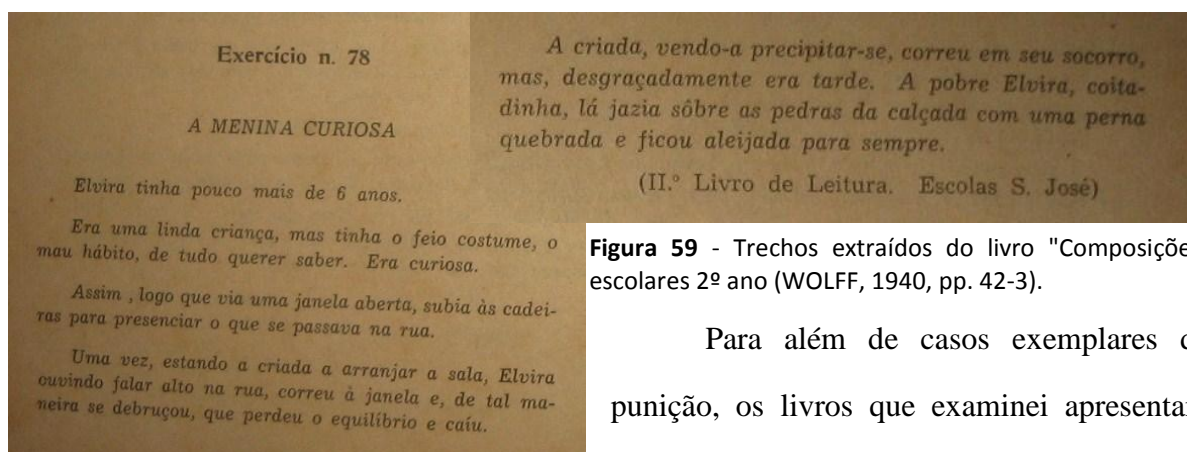


Figura 59 - Trechos extraídos do livro "Composições escolares 2º ano (WOLFF, 1940, pp. 42-3).

Para além de casos exemplares de punição, os livros que examinei apresentam indicações de prêmio aos que se comportam

de acordo com as regras estabelecidas. Assim, lê-se no "Terceiro livro de leitura" (HEUSER, 1949) o seguinte trecho: "Aos discípulos dóceis o professor elogia e dá prêmios lindos e boas notas. Os maus alunos merecem repreensões e mesmo castigo" (p.31).

A prática de premiar aos bons alunos foi também lembrada em algumas das narrativas ouvidas. Sônia Maria mencionou a existência de cerimônias de premiação dos estudantes com medalhas de honra ao mérito na escola em que cursou o ensino primário. Com emoção, narrou sua participação nesses eventos: "Então, eu tinha tudo, eu saía uma coronela... Cheia de medalhas, sabe? [Flávia: Nossa!] Aí chamava... Tinha aquela [se interrompe] Era tudo



muito chique! Tinha aquela festa!” (Sônia Maria Camargo Lopes, dezembro de 2009, 00:23:30).

Além dessas medalhas recebidas em cerimônia de honraria, Sônia contou que mantém guardadas até hoje suas cadernetas escolares – documentos em forma de livreto em que eram registradas informações sobre a frequência e o desempenho estudantes para controle dos pais. Nessa caderneta, além das notas obtidas em cada disciplina e do número de faltas, poderiam ser apostos selos que indicavam mérito por boas notas (selo azul) e bom comportamento (selo vermelho) no mês de referência.

[Flávia: E da Escola a senhora guardou alguma coisa?] Guardei, eu tenho... Eu tinha um caderno, aí quando eu fiz a mudança pra cá, esse caderno extraviou. Era um caderno de poesia, mas eu tenho cadernetinhas, de cânticos, sabe? Tenho livros é... livro de igreja de oração e tenho as cadernetas escolares...eu só tirava em primeiro lugar. [Flávia: Ah, os boletins?] É, na minha época eram cadernetas. Aí tinham selos... era selo azul e selo vermelho. Azul era de... pelas notas e vermelho de comportamento, sabe? (Sônia Maria Camargo Lopes, dezembro de 2009, 00:23:29)



**Figura 60** – Fotos da Caderneta Escolar (3a série primária) de Sônia Maria Camargo Lopes [acervo pessoal].

O reconhecimento de professores e pais apareceu nas narrativas ouvidas como objeto de ambição dos estudantes. Elmo conta que uma de suas professoras na escola primária criou um mecanismo de reconhecimento do bom comportamento e bom desempenho acadêmico. A estratégia consistia em definir que a mesa mais próxima à carteira da professora seria

chamada de “mesa 1” e ocupada pelos melhores alunos, daí, de acordo com o desempenho dos estudantes, avaliados freqüentemente, a professora definia quem tomaria assento nessa mesa e, mais ainda, quem, seria o “chefe da mesa 1”. Ademais, Elmo contou que sentavam a essa mesa quatro alunos e três desses recebiam medalhas que os distinguiam dos demais colegas da classe: “E aqueles dois... aqueles três alunos... o quarto não



**Figura 61** - "O menino modelo" - texto e imagem do livro "Infância" (RICCHETTI, 1936, p. 27).

mais, os três alunos tinham a medalha, de ouro, prata e bronze. Era medalha dada de mão em mão, né?" (Elmo Fernandes, dezembro de 2009, 00:22:17).

O estudante eleito “chefe da mesa 1”, que recebia a medalha de ouro, gozava do prestígio de professores e pais e era apontado como um modelo para os colegas. Nas palavras de Elmo: “Ela [a professora] hierarquizava, e essa hierarquização obrigava, nos obrigava a estar sempre estudando... Tanto... [Flávia: Porque ninguém queria ser o último] Mas todos queriam ser o primeiro. [risos]” (Elmo Fernandes, dezembro de 2009, 00:23:08).

As orientações de bom comportamento constantes dos livros didáticos examinados não se restringiam ao ambiente escolar, como se lê, por exemplo, na página 21 do “Coração Infantil 2” (SANTOS, 1955) ou ainda no texto e exercício apresentados nas páginas 62 e 63 de Minhas Lições (RIALVA,1955):

Meu pai não precisa falar duas vezes comigo; uma só basta.  
 Vovó sempre dizia: — “Sejam obedientes, meus netinhos. Um bom filho não contraria nunca seus pais”  
 E eu sempre quis ser um bom filho.  
 Por isso papai me quer bem e mamãe me adora.

**Figura 62** - Trecho extraído do livro "Coração Infantil 2o livro" (PEIXOTO, 1955, p. 21).

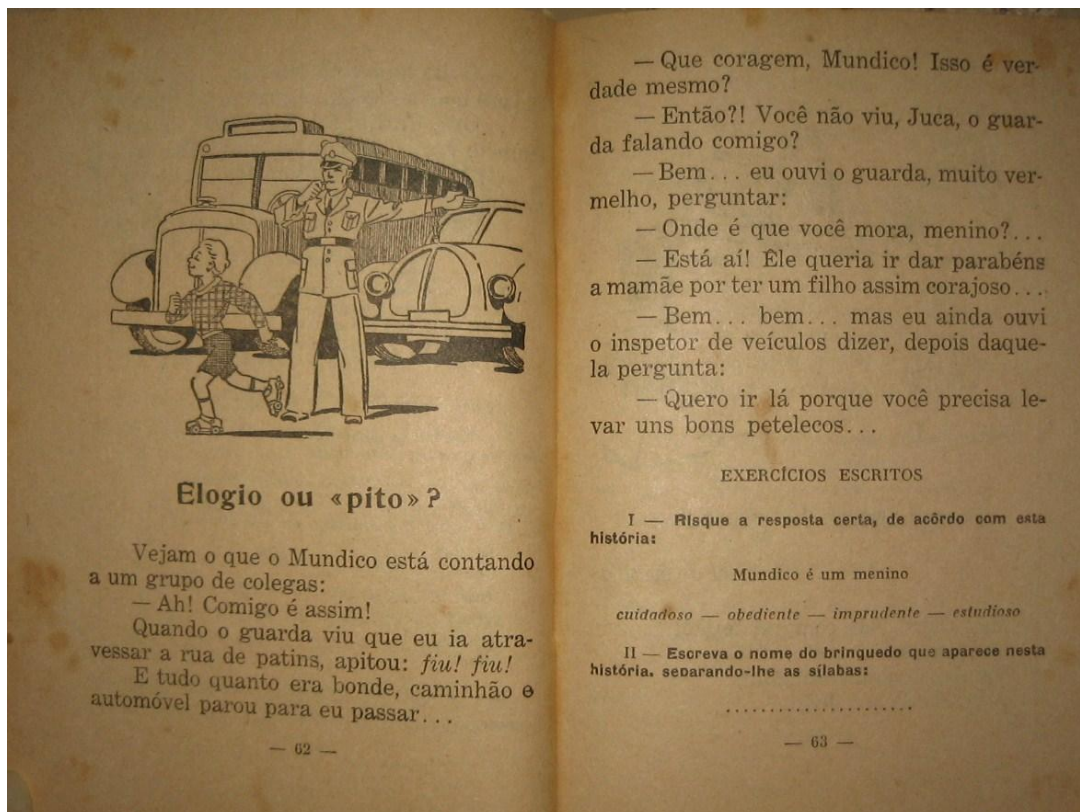


Figura 63 - Páginas do livro "Minhas lições" (RIALVA, 1955, pp. 62-3).

Elogios e incentivos à obediência, à disciplina, à coragem, à disposição para o trabalho, ao apreço pela verdade e ao heroísmo figuram em muitas das edições didáticas examinadas. Em alguns casos, essas orientações aparecem diretamente associadas a preceitos cristãos e/ou valores cívicos ou de incentivo ao patriotismo.

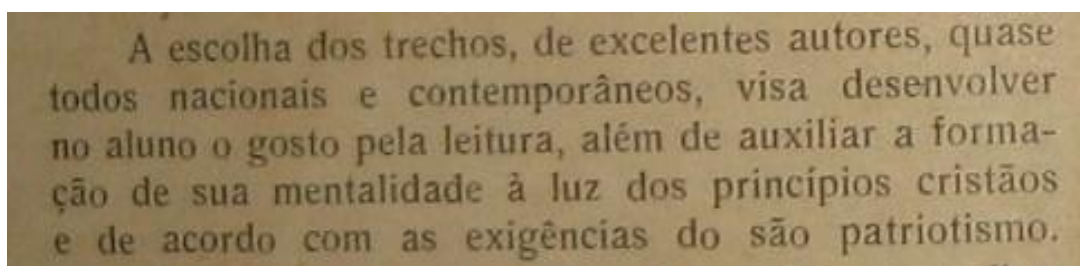
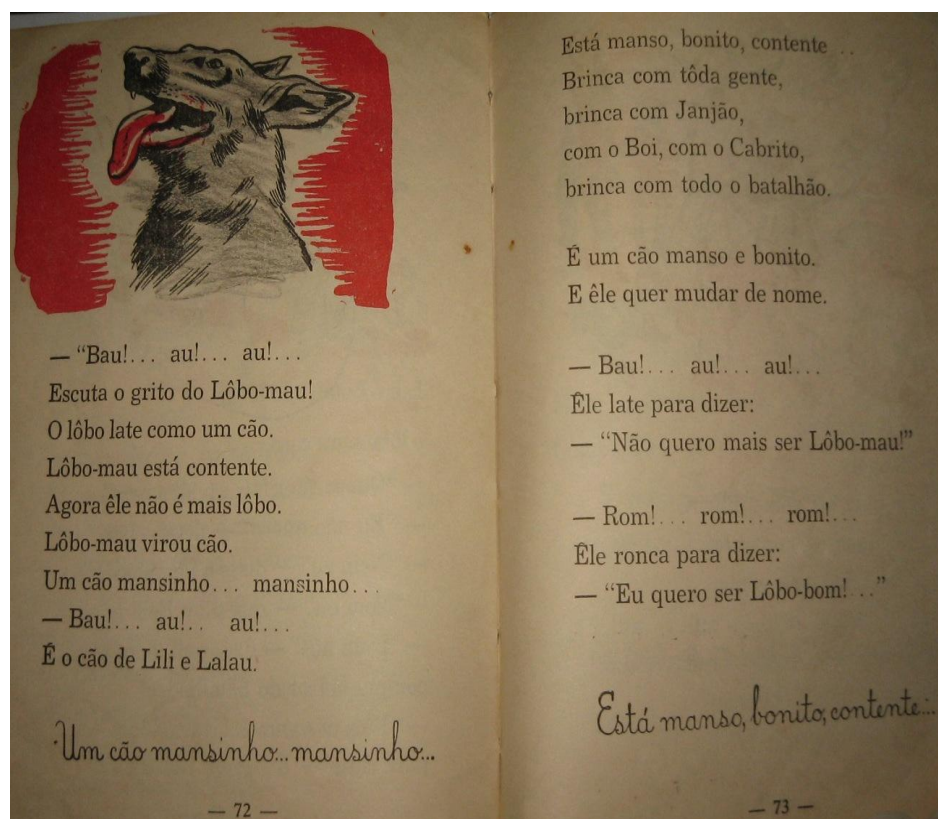


Figura 64 - Trecho do prefácio "Duas palavras aos Professores", do Quarto livro de leitura (HEUSER, 1950, p. 2).

Conforme já mencionado a realização de pesquisas ou mesmo à leitura de textos não incluídos nos próprios livros didáticos não eram muito incentivadas. Ao contrário, buscando ser suficientes, essas edições incluíam excertos de obras literárias, poemas, fábulas e tudo o

que o autor julgasse conveniente para a leitura dos estudantes. Assim, o sentido geral dos livros, sobretudo dos livros de leitura, parecia ser o de compor um acervo de leituras recomendadas e de textos alinhados ou até mesmo adaptados aos preceitos morais e cívicos que se pretendia inculcar nas crianças.



**Figura 65-** No universo das lições morais expressas nos livros didáticos examinados, até “o lobo mal quer ser lobo bom”. [Páginas 72 e 73 de “Lalau, Lili e o Lobo” (GRISI, 1955)].

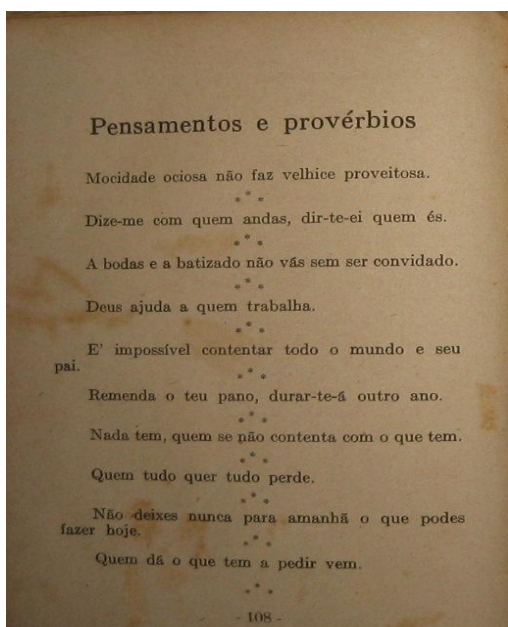
A preocupação com a oferta de literatura adequada ao público infantil aparece no prefácio da primeira edição de “Histórias da Terra Mineira” (GÓIS, 1947), no qual o autor sai em defesa da leitura cívica:

A literatura infantil de contos da carochinha, de histórias do outro mundo, de abusões e fantasmagorias é tudo quanto pôde haver de mais nocivo ao espírito das crianças: torna-as supersticiosas, crédulas, medrosas, pusilânimes. Livros assim não deveriam ter curso nas escolas oficiais, porque, além dos inconvenientes apontados, nada adiatam (sic) civicamente. Têm só a vantagem de recrear a imaginação e empolgar a atenção, o que também pôde ser conseguido em livros de leitura cívica, em que a História e o romance se casem harmonicamente. (p.6).

Assim, misturam-se aos textos redigidos pelos próprios autores dos livros didáticos

paródias de histórias infantis, excertos de obras literárias, poesias de autores conhecidos, fábulas, provérbios e outros gêneros textuais. Todos esses textos compõem, no plano geral, um discurso moralista e patriótico que em muito parece integrar-se ao cenário político-cultural daqueles anos.

O trabalho – que, como mencionado no capítulo anterior, passou por um processo de valorização cultural incentivada pelo Estado –, se fez objeto de exaltação em um grande número de textos incluídos no conjunto de livros examinados. Encontrei nessas edições didáticas, textos dos próprios autores dos livros, provérbios, poemas, imagens e músicas que enaltecem o trabalho e a figura do trabalhador.



**Figura 66** - Lista de pensamentos e provérbios incluída no livro "Minhas Lições" (RIALVA, 1955).



**Figura 67** - Imagem extraída do livro "Criança Brasileira" (SANTOS, 1955, p.27).

O trabalho honesto e bem orientado é um cântaro milagroso no fundo do qual brilham sempre mil moedas de ouro para o homem inteligente e ativo que as quiser ir buscar.

**Figura 68** - Trecho extraído do livro "Alegria de ler" (SOUZA, 1952, p. 88).

No texto incluído ao final do livro “Lili e Paulinho estudam Ciências Naturais” (MOURA, 1956) como um discurso da professora por ocasião de encerramento do ano letivo, também se lê: “Peço a vocês que amem o trabalho, o estudo e que procurem realizar alguma coisa útil na vida. Se assim for, sentir-me-ei feliz e vocês também” (p.144). Há ainda, no

“Quarto Livro de Leitura” (CARVALHO, 1940), uma canção de Antonio Feliciano de Castilho intitulada “Hino ao trabalho” (pp. 246-7), da qual destaco duas estrofes:

Trabalhar, meus irmãos; que o trabalho  
É riqueza, é virtude, é vigor.  
Dentre a orquestra da serra e do malho  
Brotam vida, cidades, amor.

Deus, impondo ao pecado a fadiga,  
Té na pena sorriu paternal;  
O que vence preguiça inimiga,  
Reconquista o éden terreal.

Como na citada estrofe do “Hino ao Trabalho”, a menção a Deus é bastante freqüente nas edições didáticas examinadas. Em muitas delas, Deus aparece como o criador do mundo e do homem ou como senhor dos destinos. É do livro “Leitura Amena” (MORAES, 1939) o trecho a seguir do poema “A Borboleta” (p.99):

Que cada um cumpra a sorte  
Das mãos de Deus recebida:  
Pois só pode dar a Morte  
Aquele que dá a Vida.



**Figura 69** - Texto "Criação do Mundo". [Livro "Criança Brasileira 3o livro de leitura" (SANTOS, 1955, p. 93)].

Muitas são as menções a temas religiosos, sobretudo, cristãos. Nota-se em alguns livros até mesmo uma identificação do cristianismo com a própria idéia civilização.

Há mais de quatrocentos e cinqüenta anos, porém, aqui começaram a desembarcar, de seus vistosos navios de vela, pessoas vindas da Europa, graças às quais foram implantados em terras brasileiras o CRISTIANISMO e a CIVILIZAÇÃO. Quase todos êsses navegadores eram PORTUGUÊSES, que nos legaram a sua língua, muitos dos seus costumes, e a religião Católica, hoje professada pela grande maioria dos brasileiros.

**Figura 70** - Trecho extraído do livro "Pequena História do Brasil" (LÔBO, 1956, p. 9).

Além de apresentar no texto as palavras “cristianismo” e “civilização” com o mesmo

destaque em caixa alta, mais adiante, o mesmo “Pequena História do Brasil” (LOBO, 1950) propõe, na seção “Sugestões para questionário”, as seguintes perguntas: “Antes de 1500, era o Brasil um país civilizado?” e “Que povo da Europa trouxe ao Brasil a Civilização e o Cristianismo?” (p.22).

Aparecem também com grande frequência nessas edições didáticas alusões a figuras próprias do catolicismo. Estão presentes nas páginas desses livros: imagens de santos, menções aos rituais de batismo e primeira comunhão, imagens do terço, orações e outras referências à religião católica.



**Figura 71** - Trecho extraído do livro "Minhas Lições" (RIALVA, 1955, p. 35).



**Figura 72** - Imagem extraída do livro "Tesouro da criança" (D'ÁVILLA, 1955, p. 103).



**Figura 73** - Páginas do livro "Coração Infantil 2o livro" (PEIXOTO, 1955, pp. 140-1).

No livro “Coração Infantil - 4º grau primário” (PEIXOTO, 1948, p. 72) figura uma adaptação do conto “Um Suave Milagre”, de Eça de Queiroz<sup>89</sup>. Foi a esse texto adaptado que se referiu Sônia Maria durante a entrevista, falando sobre o quanto ainda se recorda das leituras realizadas ainda na escola primária: “é ‘um milagre’, pois é, aí, eu gostava muito dessa leitura, ela me marcou que até hoje, ó..., quantos mil anos já têm...” (Sônia Maria Camargo Lopes, dezembro de 2009, 00:16:16).

Nas entrevistas realizadas, ouvi muitas narrativas que mencionaram a presença da religião, sobretudo das religiões cristãs, nas escolas primárias. Em sua narrativa, Luzia mencionou como eram organizadas as aulas de religião ministradas na escola pública em que estudou:

No dia de sábado, no dia sábado a gente não tinha aula não. Sábado era... aula de religião, né? [Flávia: Ah é? Tinha aula de religião? Mas o colégio era de igreja?] Não, não... era um grupo escolar, mas tinha. Então quem os pais que eram católicos, então tinha professora que lecionava catolicismo. E quem era batista, chamado... evangélico, né? [Flávia: Evangélico] E os evangélicos tinham outra professora. Então as crianças já sabiam, né? Quem era evangélica ia lá pra outra sala. E quem era batista [parece querer dizer católico] ficava em outra sala. E quem, às vezes, os pais não se incomodavam, né, que a escola tivesse aula de... Nem ia lá! [risos] (Luzia da Rocha, outubro de 2009, 00:37:38).

Lauro ressaltou a rigidez com que sua professora, nascida na Ucrânia, disciplinava as crianças, sobretudo no que dizia respeito às tarefas relacionadas à religião. Lauro falou ainda sobre a dedicação exigida de todos em períodos de festas cristãs:

Em época... chegava a época de natal ou páscoa, né? Isso aí, nós tinha que estar lá exclusivamente rezando, e batendo catraca e correndo do lado da igreja e fazendo, né... Umás coisas assim que era da época, né? Naquele tempo não era novidade, hoje que a gente lembra que... acha estranho. [risos] (Lauro Corrêa, novembro de 2009, 00:04:15).

Mesmo nas escolas que não ofereciam aula de religião, a oração fazia parte do cotidiano escolar. Jair contou que, na escola em que estudou em Ipameri (GO), “antes de aula, sempre usava, é, pai nosso, ave Maria” (Jair Lopes Silva, dezembro de 2009, 00:17:13).

Nas narrativas ouvidas, com mais ênfase e frequência que os rituais de oração, os ritos

---

<sup>89</sup> Sob o título adaptado de “Um milagre”, o texto fala de um menino enfermo que pediu a sua mãe que trouxesse Jesus até sua casa e, tendo o pedido negado, surpreende-se quando Jesus bate à sua porta.

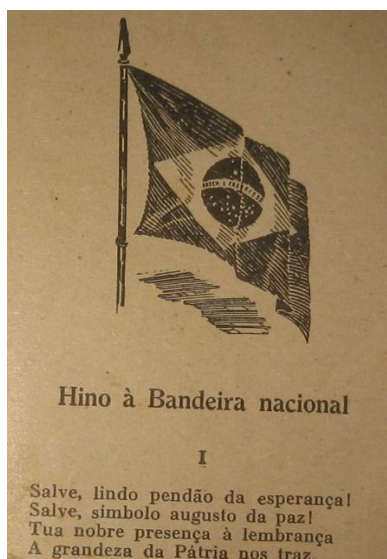


cívicos – hasteamento da bandeira e execução de hinos – foram descritos como parte importante do cotidiano escolar dos anos em que cursaram o ensino primário os senhores e senhoras entrevistados.

Então no segundo ano, na escola pública, nós tínhamos aula de catecismo. Naquela época, a predominância era mais o catolicismo... Então, aula de catolicismo, tínhamos aula de canto orfeônico, havia aula de canto orfeônico. E... as quintas-feiras, se não me falha a memória, todas as quintas-feiras... Numa, numa quinta-feira era o hino nacional, na outra era o hino... Sempre cultuando as datas, né, sempre cultuando as datas cívicas. Então, ia alternando hino nacional, hino da bandeira... O hasteamento da bandeira, tudo direitinho... os alunos de forma em par. Era um momento cívico, né...? (Elmo Fernandes, dezembro de 2009, 00:07:11).

Em algumas escolas, cantava-se o hino nacional todos os dias antes do início das aulas, como na escola que frequentou Maria Vale: “O hino nacional quando começava a aula tinha que cantar, o hino nacional. [Flávia: Todo o dia?] Todo dia.” (Maria Vale da Silva, novembro de 2009, 00:26:18).

A cerimônia para cantar o hino nacional parece ter sido bastante significativa para alguns dos senhores e senhoras entrevistados. Após narrarem memórias sobre ritos cívicos dos quais participaram quando cursavam o ensino primário, Oneida comentou:



**Figura 74-** Trecho extraído do livro "O pequeno escolar" (Santos, 1946, p. 107).

Até hoje, quando eu vejo tocar [o hino nacional] igual por exemplo na televisão, quando vai começar o jogo, canta o hino nacional...eu choro, emociono. Porque pra mim o hino nacional é uma coisa sagrada. [Severina diz: Sagrada, e é sagrada mesmo] (Oneida Lacerda de Almeida, novembro de 2009, 00:12:22).

Chama atenção também o fato de que Ely iniciou sua narrativa sobre o cotidiano escolar no período em que cursou o ensino primário fazendo logo menção ao hino nacional: “Tinha livro, né, tinha... também o hino nacional que hoje não tem.” (Ely da Silva Neves, novembro de 2009, 00:00:19). E era com a execução do hino nacional que começavam os dias letivos na escola primária em que Luzia estudou:

Aí entrava na... em forma, né? Todo mundo em forma, cantava o hino. Aquele monte de fila, né? Todo mundo! [Flávia: Cantava o hino todo dia?] Todo dia tinha o hino. [Flávia: Hasteava a bandeira?] Também. Não, bandeira tinha uns dias. É... Parece que uma vez por mês. Era assim uma vez por mês. Aí a bandeira hasteava toda sexta-feira. Quer dizer, toda prim... Eu não sei se era a primeira ou se era a última [Flávia: Uma sexta-feira no mês]. É. Uma sexta-feira no mês. Aí erguia a bandeira, aí cantava o hino nacional. Esse era o hino nacional ou o hino da bandeira? Aí eu fico em dúvida. Ah! Eu sei que era muito bonito naquela época. Todos os colégios lá na minha cidade, todos os colégios tinham o mesmo, que era grupo nos grupos escolar, né, tinha, todos os grupos escolar era o critério era ... [Flávia: Tinha essa rotina?] Era. Era a mesma. (Luzia da Rocha, outubro de 2009, 00:39:58).

Além do hino nacional, incorporava-se ao cotidiano escolar o hino da bandeira, cuja letra Elery fez questão de mostrar que ainda se recorda:

Tinha, tinha, tinha o hino nacional, o hino da bandeira. [Flávia: É mesmo, até o hino da bandeira?] [começa a cantar] Salve lindo, pendão... Isso é quando eu era pequena. [Flávia: Até hoje você sabe!] [continua a cantar] Salve lindo, pendão da esperança, salve símbolo augusto da paz, tua... Até hoje... [Flávia: Até hoje você lembra! Hasteava a bandeira?] Hasteava, cantava o hino da bandeira, cantava o hino nacional. [Flávia: Quando assim, uma vez por semana?] Não! Era todo dia! A gente já ficava na fila, cantava o hino aí é que começava a aula. (Elery Barbosa da Silva, novembro de 2009, 00:12:30)

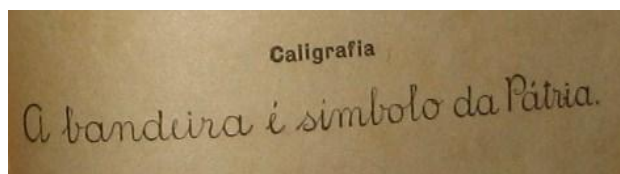
Se Elery se recorda da letra do hino da bandeira, Frutuoso, por sua vez, comenta que “Tinha, tinha...tinha. Tinha o hino nacional. [Flávia: É? Todo o dia?] Todo o dia, é tanto que eu toco ele na sanfona. [Flávia: É mesmo, o senhor aprendeu?] Aprendi...toco ele na sanfona.” (Frutuoso Paulo Batista, outubro de 2009, 00:04:52).

A bandeira nacional, hasteada em cerimônias semanais ou diárias em escolas primárias de meados do século XX, aparece de forma ostensiva em edições didáticas que circulavam nesse período. Das capas às páginas internas, dos primeiros exercícios de alfabetização às leituras preparatórias para o concurso de admissão, a imagem da bandeira nacional marcava a



**Figura 75** - "Saudação à Bandeira", extraído do livro "De março a dezembro" (RIALVA, 1952, p. 35).

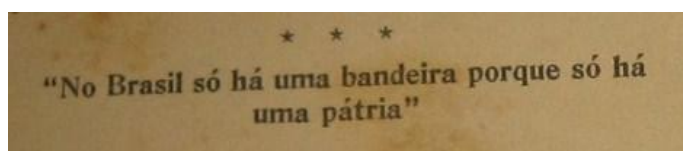
presença da “pátria” nas lições da escola primária. Constava até mesmo dos exercícios de caligrafia:



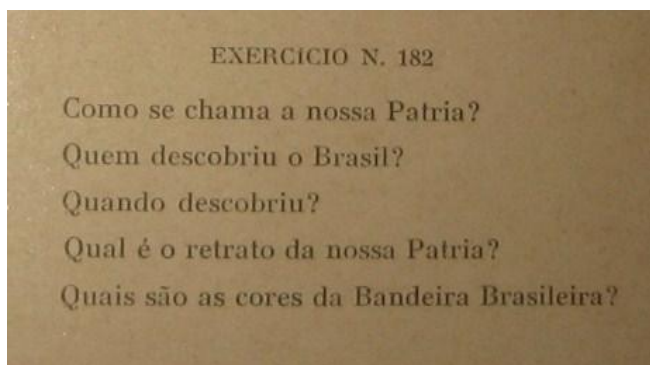
**Figura 76-** Trecho extraído do livro "Seleta Escolar - 1o livro" (SANTOS, 1953, p. 107).

Símbolo da propaganda nacionalista empreendida pelo Estado, sobretudo nos governos Vargas, a bandeira nacional foi soerguida sobre qualquer outra nesse recorte temporal que se inicia no ano de 1937, quando, em cerimônia cívica, o então Presidente da República comanda a queima

das bandeiras dos estados, conforme mencionado no capítulo anterior. Bem alinhado a esse espírito, o livro “Sejamos bons brasileiros” (AMARAL, 1943, p.46) exhibe a seguinte sentença:



**Figura 78 -** Trecho extraído do livro "Sejamos bons brasileiros" (AMARAL, 1943, p. 46).

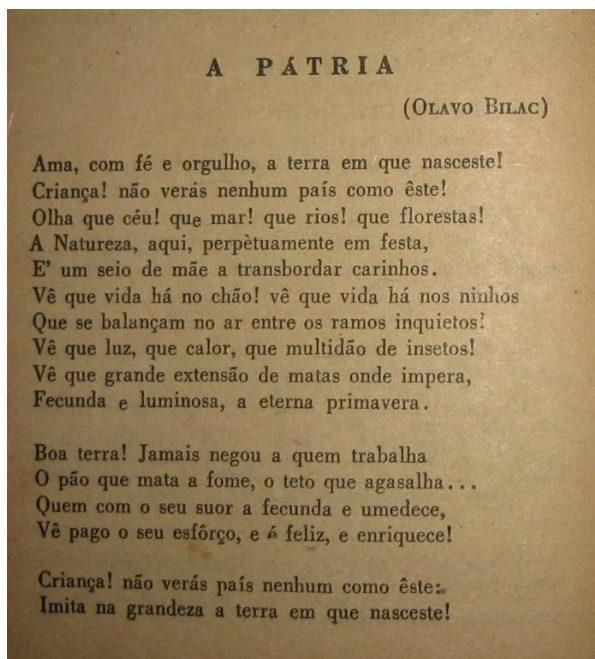


**Figura 79-** Trecho extraído do livro "Composições escolares 1o ano" (WOLFF, 1939, p.91).



**Figura 77-** Página 59 da "Nova Cartilha Analítico-Sintética" (OLIVEIRA, 1948).

A palavra e a idéia de pátria se repetem ao longo dos textos e exercícios que compõem os livros examinados. O poema “A Pátria”, de Olavo Bilac, aparece em grande parte dessas edições.



**Figura 80** - Texto extraído do livro "Alegria de ler" (SOUZA, 1952, p. 30).

O ensino de história nesses livros destinados à escola primária converteu-se em “história pátria”, bem de acordo com o que disse Lauro a respeito do que era ensinado em história na escola em que estudou:

[Flávia: E história? O que é que ensinavam mais em história?] Era história do Brasil mesmo, né? História do Tiradentes, da vida dele, de, né, Machado Dória e esse negócio... os caras que foram ilustre, né, na época. (Lauro Corrêa, novembro de 2009, 00:14:55).

Livros como o “Sejamos bons brasileiros” (AMARAL, 1943) e “Meu

caderno de Ciências Sociais” (MORAES, 1941) apresentam seções próprias que, ao final de cada lição, tratam de “Grandes vultos da História Pátria” e de “Brasileiros ilustres”, respectivamente. Ademais, em muitos dos livros examinados apresentam crianças em posição de homenagem aos heróis cívicos do Brasil.



**Figura 81**- Trecho extraído do livro "Minhas Lições" (RIALVA, 1955, p. 82).



**Figura 82**- Trecho extraído do livro "Coração Infantil 2o livro" (PEIXOTO, 1955, p. 55).

Além do hino nacional e da bandeira, outras músicas compunham a trilha sonora das celebrações cívicas. Alguns dos narradores ouvidos freqüentaram aulas de canto orfeônico e participaram de apresentações das também conhecidas “turmas de orfeão”. Sobre esses momentos de festividades cívicas na escola em que estudou, Sônia Maria narrou:

A terça-feira, ficava todo mundo enfileirado, aí cantava o hino nacional, cantava o hino da bandeira, né, ah todos os hinos a gente... Tinha orfeão, que a gente aprendia, né, cantava, tinha aula de música. Aí a gente aprendia todos os hinos e músicas de Villa-Lobos, assim canções interessantes aquele, é, por exemplo... é... Eu me lembro de [começa a cantar]: “negro... não sabe... negro não tem alma não”. Era música que a gente cantava, outra música era “Lampião de Gás”. Então tinha... é... Eu por exemplo gosto muito da “Aquarela do Brasil”, a gente cantava, então todas essas músicas assim muito Villa-Lobos, músicas brasileiras essas coisas todas assim... (Sônia Maria Camargo Lopes, dezembro de 2009, 00:13:11).

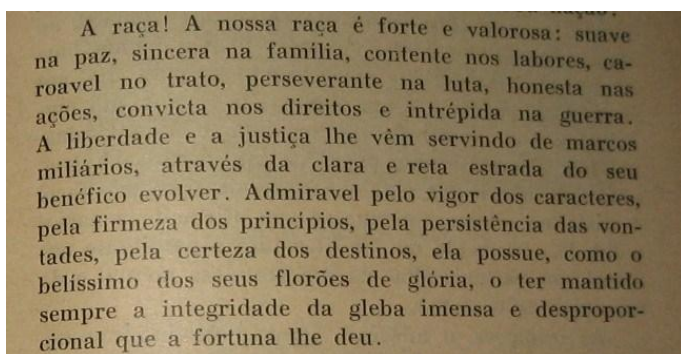


**Figura 83** - Trecho extraído do livro "Coração Infantil 4o grau" (PEIXOTO, 1948, p. 63).

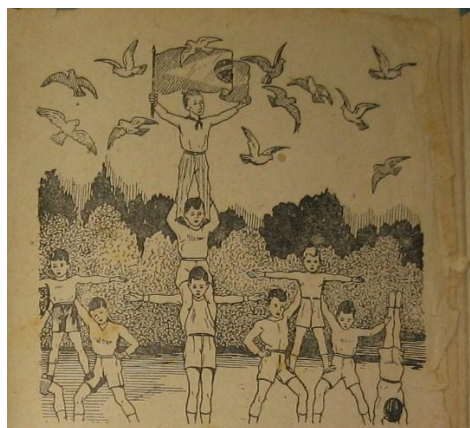
Bem ao estilo da canção “Aquarela do Brasil” (Ary Barroso, 1939) – que lembrou Sônia Maria – e de outras do gênero samba-exaltação, mencionado no capítulo anterior, muitas dessas edições didáticas esforçavam-se em apresentar “belezas naturais do Brasil”, “belezas de nossa terra”, “riquezas naturais do Brasil”, ou ainda a “fatura brasileira”.

Além da exaltação de grandezas naturais do país, alguns dos livros didáticos examinados ocuparam-se também em louvar a “raça brasileira” como sendo uma “raça forte” – tal como definida no livro “Leitura Amena” (MORAES, 1939, p. 75). No “Quarto livro de leitura” (CABRAL, 1940, p. 31), lê-se uma louvação à “raça brasileira”<sup>90</sup>:

<sup>90</sup> Esse discurso presente em alguns dos livros didáticos examinados, em tudo faz lembrar a relativa proximidade do Estado Novo brasileiro com os regimes nazi-fascistas, já mencionada no capítulo anterior. É no Estado Novo que ganha força a realização do “Desfile da mocidade e da raça”, que, a partir de 1938, “torna-se prioritariamente um evento atlético, uma demonstração de civismo e civilidade dos jovens escolares nacionais” (PARADA, 2006, p. 183).



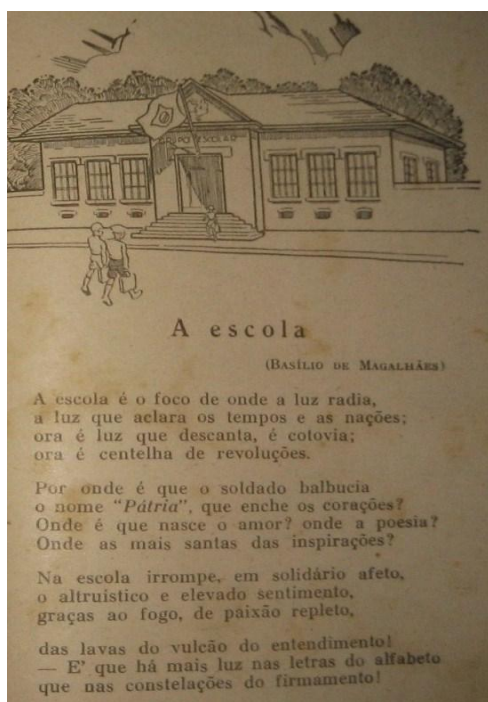
**Figura 84-** Trecho do texto "A Pátria", extraído do "Quarto livro de leitura" (CABRAL, 1940, p. 31).



**Figura 85** - Imagem extraída do livro "Uma História e depois outras" (GRISI, 1945, p. 169).

Nesse clima de nacionalismo, havia, conforme mencionado no capítulo anterior, uma forte preocupação do Estado nesse período com relação à educação dos estrangeiros radicados no Brasil. Preocupava-se o Estado com a nacionalização do ensino primário inclusive nos núcleos de imigrantes. Sob esse espírito, no livro “Sejamos bons brasileiros” (AMARAL, 1943), lê-se que:

Cada imigrante que aqui entre deverá tornar-se um bom brasileiro. Sem esquecer os costumes de sua terra, sem olvidar os seus que lá ficaram, cada um deverá adotar a nova Pátria e para ela e por ela trabalhar. Só assim pagarão eles a hospitalidade que o coração brasileiro lhes ofereceu. (p. 57).



**Figura 86** - Texto e imagem extraídos do livro "O pequeno escolar" (SANTOS, 1946, p. 33).

Em sua narrativa, Lauro, cuja professora era ucraniana, disse ter recebido aulas de religião católica e ortodoxa e justificou a dupla doutrinação da seguinte forma:

A minha professora era ucraniana, né? E daí ela ensinava mais religião quase do que... [Flávia: Ah, é mesmo? E era o que? catolicismo?] Não, é ortodoxa e católica, né? Ensinava dos dois porque não podia ensinar só ucraniana, que era... ortodoxa, que é da linha do lado dela. Mas ela era filhas de pais assim que eram. Então ela tinha que puxar assim pro lado do Brasil (Lauro Corrêa, novembro de 2009, 00:02:47).

Esse interesse do Estado em prover educação nacional aos imigrantes é mais um indício de que a

escola nesse período foi ganhando forma e conteúdo nacionais e patrióticos. Nesse sentido, trecho da narrativa de Maria de Lourdes parece revelador:

“Eu sou rígida com vocês é pro bem de vocês, é o futuro da nação” [risos]. [A professora dizia aos alunos]: Aí eu chegava em casa e: “Mamãe o que é que é futuro?”. [risos] “O que é que é futuro mamãe?” Ela [a mãe]: “Minha filha, futuro é uma coisa que está muito distante. Então, a gente vai, como se fosse regando assim uma plantinha. Se ela pegar e ficar bonita, é um futuro bonito. Se ela morrer, se deixar ela morrer, minha filha...o futuro não vai bem não.” (Maria de Lourdes Batista, outubro de 2009, 00:13:43).

A professora declarava educar as crianças para “o futuro da Nação”. Maria de Lourdes, que ingressou na escola primária aos cinco anos, não sabia o que era futuro, mas já conhecia o sentido de Nação.

Sobre as lições da escola primária forjada sob o mote de que “o futuro de uma nação depende do valor intelectual e moral de seus filhos” (Criança Brasileira 3º livro – SANTOS, 1955, p. 102), Sônia Maria comenta:

na nossa época, imagino que ele também vai lembrar disso, né? [olhando para Jair] os professores, nossa escola, educava, né, formava, né, e ensinava. Eram professores com interesse de formar um aluno, né? Tinha uma educação moral, cristã, cívica, é, moral e cívica que a gente estudava, né? Tudo isso. (Sônia Maria Camargo Lopes, dezembro de 2009, 00:29:00).

Se não se pode contar todas as histórias, contentei-me em colecionar vestígios de um enredo possível. Nesse percurso entre as páginas impressas e narrativas de memórias da escola primária, os livros didáticos se revelaram imiscuídos em práticas escolares que constituíam um cotidiano pedagógico no qual se engendravam, a um só tempo, a organização de um sistema de ensino e uma representação de nacionalidade.

## V- NEM PRIMEIRAS NEM ÚLTIMAS PALAVRAS

*“Humes observou certa vez que a civilização humana como um todo subsiste porque ‘uma geração não abandona de vez o palco e outra triunfa, como acontece com as larvas e as borboletas’.”*

(ARENDDT, 2008, p.187)



## Notas de encerramento do percurso

É no presente que escrevo. E o presente, mais que um tempo transitório entre passado e futuro, é um tempo tenso e de entrecruzamentos. São em experiências presentes que se narram memórias e se projeta o futuro. Velho e novo se cruzam no tempo presente, o que permite que a história caminhe por caminhos não apenas de saltos e rupturas, mas também de continuidades.

Passados cerca de meio século do período em que foram editados os livros didáticos que – em sua materialidade impressa e nos vestígios memoriais de seus usos – se fizeram objeto de interesse dessa pesquisa, Severina fala sobre sua escola primária: “Era tudo como hoje, agora sendo diferente, num é?” (Severina Francisca da Silva, novembro de 2009, 00:21:21).

As páginas anteriores sintetizaram um esforço de compreensão do livro didático e seus usos num tempo em que se propôs um novo Estado, uma nova escola e em que esteve em curso um projeto de formação da nacionalidade. O livro que, nesse cenário enfeixado por discursos de renovação, foi assumindo um papel importante nas políticas públicas de educação no país, segue sendo a mídia didática mais difundida nas escolas brasileiras ainda nesses anos em que se discute o fim do livro e a emergência de um novo paradigma de comunicação.

Assim, nesse contexto, em meio a esses novos discursos de renovação, à pergunta sobre as razões para se manter o interesse na investigação do “velho” livro, responde Chartier (1994):

Sem dúvida porque a compreensão e o domínio da revolução eletrônica de amanhã (ou de hoje) dependem largamente de sua correta inscrição em uma história de longa duração, que permita medir corretamente as possibilidades inéditas abertas pela numerização dos textos, sua transmissão telemática e sua recepção no computador (p.103).

A lição de Chartier consiste em compreender que o surgimento do novo não tem como consequência inevitável a obsolescência do que já existia. Ora, da mesma forma como o surgimento do cinema não significou a extinção da fotografia e a invenção e difusão da

televisão não significou o fim do rádio ou das produções cinematográficas, o surgimento de novos meios de comunicação como a mídia eletrônica ou a internet, ao que parece, não significa o sepultamento da escrita impressa como veículo de comunicação. Não deixamos de utilizar representações pictóricas depois de inventada a escrita, assim como não fechamos os postos de correio após a invenção do telefone. A história da comunicação humana parece ser muito mais um caminho de permanências e hibridações que de rupturas definitivas ou sucessão de modelos.

Dessa forma, longe do fim do livro, o nosso tempo assiste à emergência de novos suportes comunicacionais que ainda o tomam como referência. A internet, antes de substituir o livro, tem sido utilizada como ferramenta para sua conservação. Inúmeros projetos de digitalização de exemplares impressos estão em andamento à semelhança do “Projeto Gutenberg”, empreendido pelo Google, que vem digitalizando bibliotecas inteiras e tornando disponíveis, para consultas on-line<sup>91</sup> e impressões, cópias digitalizadas de um grande número livros. Como afirma Beiguelman (2003, p.11):

Tão estável e paradigmático é o texto impresso que não se conseguiu inventar um vocabulário próprio para as práticas de escrita e leitura on-line [...] As telas de qualquer site dispõem de páginas, critérios biblioteconômicos de organização de conteúdo regem os diretórios [...] e a armazenagem é feita de acordo com padrões arquivísticos de documentos impressos, seguindo à risca o modelo de ‘pastas’ e ‘gavetas’.

O surgimento dos e-books e o desenvolvimento de novos programas e aparelhos para a leitura de livros eletrônicos têm caminhado numa mesma direção, guiados pelo mesmo esforço de assemelhar, tanto quanto possível, esses produtos das novas tecnologias informáticas aos tradicionais impressos.

No caso específico da produção didática, a página impressa também prossegue como modelo para a maior parte das páginas eletrônicas produzidas. Softwares e sites educativos permanecem muito semelhantes às cartilhas e livros didáticos impressos, tanto em conteúdo como em forma comunicativa. Em meio eletrônico, encontramos textos, estruturas de

---

<sup>91</sup> Consultas podem ser realizadas pelo Google Books - <http://books.google.com.br/>.

apresentação de conteúdos e exercícios propostos quase idênticos àqueles próprios ao suporte impresso.

O que nos parece mais provável, e já temos sinais que reforçam essa expectativa, é que as tecnologias, novas e antigas, tendam a se aproximar num movimento que muito possivelmente não levará à homogeneização dos suportes ou das linguagens utilizadas para a comunicação humana. Ao contrário, o que parece advir dessas interações entre o antigo e o novo é uma maior diversidade de suportes, linguagens e gêneros discursivos em circulação nas sociedades e, em conseqüência, também no universo escolar.

Assim, esta pesquisa procurou inscrever-se no quadro contemporâneo de trabalhos na área de educação e comunicação, buscando contribuir com os esforços empreendidos no tempo presente para

coletar, proteger, recensear (por exemplo, sob a forma catálogos coletivos nacionais, primeiro passo na direção de bibliografias nacionais e retrospectivas) e, também, tornar acessível *a ordem dos livros que ainda é a nossa*, e que foi a de homens e mulheres que lêem desde os primeiros séculos da era cristã. Apenas preservando a inteligência da cultura do códex poderemos gozar a “felicidade extravagante”<sup>92</sup> prometida pela tela. (CHARTIER, 1994, p.107) (grifos meus).

Encerrando um trabalho como este, que buscou ouvir tantas vozes e ler tantas palavras, espero que a minha não seja a última. Esta pesquisa é apenas um passo num dos caminhos possíveis para a compreensão do livro didático – objeto cultural que, apesar de esquecido ou empurrado ao passado, pertence ao presente tanto por sua presença material ainda massiva nas escolas como por sua influência flagrante nos textos veiculados pelas anunciadas novas mídias educativas.

---

<sup>92</sup> Chartier se refere aqui a uma expressão extraída do seguinte trecho de “A Biblioteca de Babel”, de J. L. Borges (1969, p.88): “Quando se proclamou que a Biblioteca continha todos os livros, a primeira reação foi de uma *extravagante felicidade*” [grifo meu].

**Corpus documental****LIVROS DIDÁTICOS**

AMARAL, João Miguel. *Sejamos bons brasileiros*. São Paulo: Editora Anchieta L.T.D.A., 1943.

BRAGA, Plínio Paulo. *Programa escolar Aritmética e Geometria*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1951.

CABRAL, Mario da Veiga. *Quarto Livro de Leitura*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1940.

CARVALHO, Felisberto de. *Quarto Livro de Leitura*. 39ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1940.

D'ÁVILA, Antônio. *Tesouro da Criança 4º grau*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

FLEURY, Renato Sêneca. *Vamos ler? - Primeiro livro de leitura*. 9ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

\_\_\_\_\_. *Cálculo escolar*. 5ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1945.

FLEURY, Luiz Gonzaga. *Meninice 3º grau*. 10ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

GÓIS, Carlos. *Histórias da Terra Mineira*. 14ª ed. Belo Horizonte: Paulo de Azeredo e Cia, 1947.

GONÇALVES, Artur de Campos. *Noções de Cosmografia e Geografia – 4º ano*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

GRISI, Rafael. *Lalau, Lili e o Lôbo...* 150ª ed. São Paulo/ Rio de Janeiro/ Belo Horizonte/ Porto Alegre/ Curitiba: Editora do Brasil S/A, 1942.

\_\_\_\_\_. *Uma história e depois...outras... 3º grau*. 2ª ed. São Paulo/ Rio de Janeiro/ Belo Horizonte/ Porto Alegre/ Curitiba: Editora do Brasil S/A, 1945.

HEUSER, Bruno. *Terceiro Livro de Leitura*. 27ª ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1949.

\_\_\_\_\_. *Quarto Livro de Leitura*. 21ª ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1950.

- LÔBO, Haddock. *Pequena História do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1956.
- MORAES, João Barbosa de. *Leitura Amena – 3ª série primária*. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1939.
- MORAES, Orlando Mendes de. *Meu caderno de ciências sociais*. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Costa, 1941.
- MOURA, Elsa. *Lilí e Paulinho estudam ciências naturais - 4º ano*. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1956.
- OLIVEIRA, Mariano de. *Nova Cartilha Analítico Sintética*. 157ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1948.
- PANTOJA, Julia Macedo. *Cartilha Rápida*. 2ª ed. São Paulo: Livraria Teixeira Vieira pontos & Cia, 1938.
- PAULA, Maria. *Aritmética Primária*. 25ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.
- PEIXOTO, Vicente. *Coração Infantil 2º livro*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- \_\_\_\_\_. *Coração Infantil 4º grau*. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948.
- RIALVA, Rita Amil de. *Meu novo amigo*. 2ª ed. F. Briguiet & Cia Editores, 1945.
- \_\_\_\_\_. *De março a dezembro*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1952.
- \_\_\_\_\_. *Minhas Lições – Primeira série*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1955.
- RICCHETTI, Henrique. *Infância 2º livro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.
- SANTOS, Máximo de Moura. *O pequeno escolar 3º grau*. 100ª ed. São Paulo/ Rio de Janeiro/ Recife/ Bahia: Companhia Editora Nacional, 1946.
- \_\_\_\_\_. *Seleção Escolar – Primeiro livro*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1953.
- \_\_\_\_\_. *Programa escolar História do Brasil – 3º ano*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1950.
- \_\_\_\_\_. *Programa escolar Geografia Programa Escolar – 3º ano*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1950.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. *Criança Brasileira - 3º livro*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1955.

SÃO JOÃO, Helena Ribeiro. *Nossa Cartilha*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1954.

SHIMITT, Hans. *Geografia moderna*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1945.

SILVA, J. Pinto e. *Minha Pátria: ensino da história do Brasil -2º ano*. 40ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

SOUZA, Julio Cesar de Melo. *Alegria de ler*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1952.

WOLFF, Antônio Pedro. *Composições Escolares 1º ano*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1939.

\_\_\_\_\_. *Composições Escolares 2º ano*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1950.

\_\_\_\_\_. *Composições Escolares 3º ano*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1954.

\_\_\_\_\_. *Composições Escolares 4º ano*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1947.

## **ENTREVISTAS<sup>93</sup>**

- Elery Barbosa da Silva – entrevista realizada em novembro de 2009.
- Ely da Silva Neves – entrevista realizada em novembro de 2009.
- Elmo Fernandes – entrevista realizada em dezembro de 2009.
- Francisco Florêncio Sobrinho – entrevista realizada em novembro de 2009.
- Frutuoso Paulo Batista – entrevista realizada em outubro de 2009.
- Jair Lopes Silva – entrevista realizada em dezembro de 2009.
- Lauro Correa – entrevista realizada em novembro de 2009.
- Luzia da Rocha – entrevista realizada em outubro de 2009.
- Maria de Lourdes Batista – entrevista realizada em outubro de 2009.
- Maria Silene Ferreira de Oliveira – entrevista realizada em outubro de 2009.
- Maria Vale da Silva – entrevista realizada em novembro de 2009.
- Míriam Maria do Carmo Salgado – entrevista em realizada em outubro de 2009.

---

<sup>93</sup> Caracterização dos narradores consta do Anexo IV e áudio das entrevistas realizadas está disponível em CD (Anexo V).

- Ofélia Furtado Silva – entrevista realizada em novembro de 2009.
- Oneida Lacerda de Almeida – entrevista realizada em novembro de 2009.
- Severina Francisca da Silva – entrevista realizada em novembro de 2009.
- Sônia Maria Camargo Lopes – entrevista realizada em dezembro de 2009.

## LEGISLAÇÃO

BRASIL. Constituição (1891). Constituição dos Estados Unidos do Brasil.

\_\_\_\_\_. Constituição (1934). Constituição dos Estados Unidos do Brasil.

\_\_\_\_\_. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil.

\_\_\_\_\_. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.492, de 16 de julho de 1928.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 20.047, de 27 de maio de 1931.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 21.111, de 1 de março de 1932.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 21.240, de 4 de abril de 1932.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 24.651, de 10 de julho de 1934.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 20.493, de 24 de janeiro de 1946.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 53.932, de 26 de maio de 1964.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 10.269, de 29 de agosto 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938.

- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1.915, de 27 de dezembro de 1939.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 2.359, de 3 de julho 1940.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 2.934, de 31 de dezembro de 1940.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 3.580, de 3 de setembro de 1941.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 6.339, de 11 de março de 1944.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 7.582, de 25 de maio de 1945.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 8.222, de 26 de novembro de 1945.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 8.460, de 28 de dezembro de 1945.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 244, de 11 de setembro de 1936.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 2.004, de 3 de outubro de 1953.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

## **DOCUMENTOS DE ARQUIVO**

Documentos impressos, manuscritos e fotográficos disponíveis nas seguintes coleções do acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do



Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV): “Anísio Teixeira” (AT); “Gustavo Capanema” (GC); e “Getúlio Vargas” (GV).

## **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

Exemplares das décadas de 1940 e 1950 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), disponíveis no acervo do Centro de Informação e Biblioteca em Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cibec/Inep);

## **MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA**

AZEVEDO, Fernando de et al. “A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo. (Manifesto dos pioneiros da educação nova)”. [1932]. **In:** MAGALDI, Ana Maria & GONDRA, José G. (Orgs.). *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. pp.125-146.

## **CANÇÕES E MARCHINHAS**

- “Ai, Gegê” (1950), de João de Barros e José Maria Abreu.
- “Aquarela do Brasil” (1939), de Ary Barroso.
- “Bonde São Januário” (1941), de Wilson Batista e Ataulfo Alves.
- “Canta Brasil” (1949), de David Nasser e Alcir Pires Vermelho.
- “Good bye, boy” (1933), de Assis Valente.
- “Isto aqui o que é?” (1942), de Ary Barroso.
- “Não quer que eu pare eu vou andando” (1930), de Silvio Caldas.
- “Não tem tradução” (1933), de Noel Rosa.
- “Retrato do Velho” (1951), de Haroldo Lobo e Marino Pinto.
- “Rio de Janeiro” (1944), de Ary Barroso.
- “Salve 19 de abril” (1943), de Benedito Lacerda e Darci de Oliveira.
- “São coisas nossas” (1936), de Noel Rosa.

## EDIÇÕES DE CARTILHAS CÍVICAS EDITADAS PELO DIP

BRASIL. DIP. *Catecismo Cívico do Brasil Novo*. Rio de Janeiro: DIP, 1937.

BRASIL. DIP. *Quem foi que disse? Quem foi que fez?* Rio de Janeiro: DIP, 1937.

## RECOMENDAÇÕES EMITIDAS NAS “CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA”

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. *Conferências Internacionais de Instrução Pública. Recomendações (1934-1964)*. Rio de Janeiro: INEP, 1965.

## BOLETINS DO INEP SOBRE A “ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL”<sup>94</sup>

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. *Organização do Ensino Primário e Normal: I Estado do Amazonas. (Boletim, n. 2)*. Rio de Janeiro: INEP, 1939.

\_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: II Estado do Pará. (Boletim, n. 3)*. Rio de Janeiro: INEP, 1940.

\_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: III Estado do Maranhão. (Boletim, n. 4)*. Rio de Janeiro: INEP, 1940.

\_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: IV Estado do Piauí. (Boletim, n. 5)*. Rio de Janeiro: INEP, 1940.

\_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: V Estado do Ceará. (Boletim, n. 6)*. Rio de Janeiro: INEP, 1940.

\_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: VI Estado do Rio Grande do Norte. (Boletim, n. 7)*. Rio de Janeiro: INEP, 1940.

\_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: VII Estado da Paraíba. (Boletim,*

<sup>94</sup> Exemplos pertencentes ao acervo do Centro de Informação e Biblioteca em Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cibec/Inep).

- n. 8). Rio de Janeiro: INEP, 1940.
- \_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: VIII Estado de Pernambuco. (Boletim, n. 9).* Rio de Janeiro: INEP, 1940.
- \_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: IX Estado de Alagoas. (Boletim, n. 10).* Rio de Janeiro: INEP, 1940.
- \_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: X Estado de Sergipe. (Boletim, n. 11).* Rio de Janeiro: INEP, 1941.
- \_\_\_\_\_. *A administração dos serviços de educação. (Boletim n. 12).* Rio de Janeiro: INEP, 1941.
- \_\_\_\_\_. *Situação do ensino primário. (Boletim n. 13).* Rio de Janeiro: INEP, 1941.
- \_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: XI Estado da Baía. (Boletim, n. 14).* Rio de Janeiro: INEP, 1941.
- \_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: XII Estado do Espírito Santo. (Boletim, n. 15).* Rio de Janeiro: INEP, 1941.
- \_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: XIII Estado do Rio de Janeiro. (Boletim, n. 16).* Rio de Janeiro: INEP, 1942.
- \_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: XIII Estado do Rio de Janeiro. (Boletim, n. 16).* Rio de Janeiro: INEP, 1942.
- \_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: XIV Estado de São Paulo. (Boletim, n. 19).* Rio de Janeiro: INEP, 1942.
- \_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: XV Estado do Paraná. (Boletim, n. 20).* Rio de Janeiro: INEP, 1942.
- \_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: XVI Estado de Santa Catarina. (Boletim, n. 21).* Rio de Janeiro: INEP, 1942.
- \_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: XVII Estado do Mato Grosso. (Boletim, n. 22).* Rio de Janeiro: INEP, 1942.
- \_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: XVIII Estado de Goiás. (Boletim, n. 23).* Rio de Janeiro: INEP, 1942.

\_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: XIX Estado de Minas Gerais.*  
(*Boletim*, n. 24). Rio de Janeiro: INEP, 1942.

\_\_\_\_\_. *Organização do Ensino Primário e Normal: XX Estado do Rio Grande do Sul.*  
(*Boletim*, n. 28). Rio de Janeiro: INEP, 1945.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, Claudia. *Acervos bibliográficos para a história da educação*. Niterói, RJ: EdUFF, 2001.
- AGUAYO Y SÁNCHEZ, Alfredo Miguel. *Didática da Escola Nova*. Trad.: J.B. Damasco & Antônio D'Ávila. 14ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970. [1ª edição em português de 1935].
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Passeios na Ilha: divagações sobre a vida literária e outras matérias*. 2ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
- ARCE, Alessandra & BALDAN, Merilin. “Coleção ‘Escola Nova Brasileira’ de José Sacaramelli (1931): Primeiras Aproximações”. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.p. 264-275, mar.2009. Disponível em 22/08/09, no endereço: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/doc01\\_33.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/doc01_33.pdf).
- ARENDDT, Hannah. “Não mais e ainda não”. **In:** Compreender: formação, exílio e totalitarismo. Ensaios (1930- 1954). São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- AZEVEDO, Fernando de et al. “A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova.” [1932]. **In:** MAGALDI, Ana Maria & GONDRA, José G. (Orgs.). *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. pp.125-146.
- AZEVEDO, Fernando. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958. [1ª edição de 1931].
- BACKHEUSER, Everardo. *Técnica da pedagogia moderna: teoria e prática da Escola Nova*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934. [Biblioteca Brasileira de Cultura].
- BAKHTIN, Mikhail. *O Discurso na Vida e o Discurso na Arte*. Tradução para o português (mimeo), de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, a partir da tradução inglesa de I. R. Titunik (Discourse in life and discourse in art - concerning sociological poetics), publicada em Valentin Nicolaévitch Voloshinov, *Freudism*, New York: Academic Press, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [Coleção biblioteca universal].
- BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. "A herança da filosofia deweyana: influência na vida e obra de Anísio Teixeira. *Revista Educação e Filosofia*, v. 17 – n. 34, jul./dez. 2003. pp. 65-90.
- BARRA, Valdeniza M. *Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola paulista do século XIX*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BARRETO, Raquel Goulart (Coord.), Elizabeth Menezes Teixeira Leher [...] et al. *Educação*

*e Tecnologia (1996-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. **In:** ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

BEIGUELMAN, G. *O livro depois do livro*. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BELMIRO, Celia Abicalil. *A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português*. Educação e Sociedade, Ago 2000, vol.21, no.72, p.11-31.

BENJAMIN, Walter. Questões introdutórias de crítica do conhecimento. **In:** BENJAMIN, W. *Origem do drama barroco alemão*. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984, pp.49-79.

\_\_\_\_\_. Alegoria e drama barroco. **In:** BENJAMIN, W. Documentos de cultura, documentos de barbárie; escritos escolhidos. Seleção e apresentação de Willi Bolle. Trad.: Celeste H. M. Ribeiro de Sousa et alii. São Paulo: Cultrix, USP, 1986, pp.17-40.

\_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire, um Lírico no Auge do Capitalismo*. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. “A imagem do Proust”. **In:** BENJAMIN, W. *Obras escolhidas vol. 1 Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre literatura e História da Cultura*. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. pp. 36-49.

\_\_\_\_\_. “Sobre o conceito de história”. **In:** BENJAMIN, W. *Obras escolhidas vol. 1 Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre literatura e História da Cultura*. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. pp. 222- 232.

\_\_\_\_\_. “O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. **In:** BENJAMIN, W. *Obras escolhidas vol. 1 Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre literatura e História da Cultura*. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994c. pp. 222- 232.

\_\_\_\_\_. “Imagens do pensamento”. **In:** BENJAMIN, W. *Obras escolhidas vol. 2 Rua de Mão Única*. Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995a. pp. 13-277.

\_\_\_\_\_. “Rua de mão única”. **In:** BENJAMIN, W. *Obras escolhidas vol. 2 Rua de Mão Única*. Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995b. pp. 9-69.

BERGSON, Henri. *Memória e vida – textos escolhidos por Gilles Deleuze*. Trad. Claudia Berliner Bento Prado Neto. São Paulo Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Matéria e Memória*. São Paulo, Martins Fontes, 1999. [Coleção Tópicos].

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

- BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)*. Educação e Pesquisa, Dez 2004, vol.30, no.3, pp.475-491. Disponível em 10/07/2008: <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- BÖING, Mafalda Pereira. *Nossa Senhora Aparecida: A padroeira do Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BOMFIM, João Bosco Bezerra. *Palavra de presidente: discursos de posse de Deodoro a Lula*. Brasília: LGE Editora, 2004.
- BORGES, Vavy Pacheco. *Getúlio Vargas e a oligarquia paulista*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1979.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças dos velhos*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- \_\_\_\_\_. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. *Educação e Pesquisa*. [online]. 2004, vol. 30, no. 3, pp. 493-511. Disponível em 10/07/2008: <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- BORGES, Jorge Luís. *Ficções*. Lisboa-PT: Livros do Brasil, 1969.
- BRANDÃO, Ana Carolina & SELVA, Ana Coelho V. O livro didático na educação infantil: reflexão versus repetição na resolução de problemas matemáticos. *Educ. Pesqui.*, Jul 1999, vol.25, no.2, pp.69-82.
- BRECHT, B. *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- BROCKMEIER, Jens; HARRE, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, 2003 . pp. 525-535.
- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Trad.: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. [Encyclopaedia].
- CAMPOS, R. H. F., ASSIS, R.M. & LOURENÇO, E. “Lourenço Filho, a Escola Nova e a Psicologia”. **In:** LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002. pp. 15-53.
- CAPELATO, Maria Helena. “O Estado Novo: o que trouxe de novo?” **In:** FERREIRA, Jorge & DELGADO, Lucília de A. N. (Orgs.). *O tempo do nacional-estatismo; do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p.p. 107-143. [O Brasil Republicano, v. 2].
- CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas; através do espelho e o que Alice encontrou lá e outros textos*. 9ª edição. São Paulo: Summus, 1980.

- CARVALHO, J. B. P.; et al. “Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000.
- CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e Bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Editora da UMG, 1998.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. vol.1 – Artes de fazer. 2ª ed. Trad.: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHAGAS, Valmir. *Educação Brasileira: o Ensino de 1º e 2º Graus. Antes, Agora e Depois?* São Paulo: Saraiva, 1978.
- CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/Difel, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad.: Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, Dec. 2004. p.p.549-566.
- CLAPARÈDE, Edouard. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale : introduction, historique problèmes, méthodes développement mental*. 8ª edição. Genebra: Librairie Kundig, 1920. [1ª edição de 1909].
- \_\_\_\_\_. *A Escola e a Psychologia Experimental*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1928. [Bibliotheca de educação; v. 2]. [ 1ª edição em francês de 1916] .
- CONNELLY, F. M & CLANDININ, D.J. “Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa”. **In:** LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes. 1995. pp. 15-59.
- CORREIA DIAS, Ângela A.; FONTINELES, Flávia & MOURA, Karina da Silva. *Olhar Hipertextual: uma perspectiva bakhtiniana da inclusão de imagens na sala de aula*. *Revista Comunicação & Educação (ECA – USP)*; 2006, Ano XI, número 3. pp.331-339.
- CORSI, Francisco Luiz. “Política econômica e nacionalismo no Estado Novo”. **In:** SZMERECSÁNYI, Tamás & SUZIGAN, Wilson. *História econômica do Brasil contemporâneo*. 2.ed. São Paulo: HUCITEC / Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica / Editora da Universidade de São Paulo / Imprensa Oficial, 2002. p.p. 3-16.
- CRESTANI, Luciana Maria. *Sem vez e sem voz: o negro nos textos escolares*. Passo Fundo/RS: Universidade de Passo Fundo, 2003.
- CUNHA, Luiz Antônio. “Sintonia Oscilante: Religião, Moral e Civismo no Brasil – 1931/97”. *Cadernos de Pesquisa - FGV*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 131, pp. 285-302, mai./ago, 2007.
- CUNHA, Marcus Vinicius da & GARCIA, Débora Cristina. “A apropriação de John Dewey na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)”. *Revista Brasileira de*



- Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, pp. 176-203, jan./abr. 2009.
- DETIENNE, Marcel. *Os mestres da verdade na Grécia arcaica*. Trad.: Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1988.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Trad.: Renata Gaspar. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010. [1ª edição americana de 1938]. [Coleção Textos Fundantes de Educação].
- DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n.13, pp.151-160, jan./jun. 2000.
- DIAS, Rosanne Evangelista & ABREU, Rozana Gomes de. *Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio*. Rev. Bras. Educ., Ago 2006, vol.11, no.32, p.297-307.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Getúlio Vargas: o poder e o sorriso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *O Brasil republicano, v. 11: economia e cultura (1930-1964)*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a. [História Geral da Civilização Brasileira – Tomo III].
- \_\_\_\_\_. (Org.). *O Brasil republicano, v. 10: sociedade e política (1930-1964)*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b. [História Geral da Civilização Brasileira – Tomo III].
- FÁVERO, Maria de Lourdes De Albuquerque & BRITTO, Jader De Medeiros. *Dicionário de educadores no Brasil: Da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.
- FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. “Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal”. *Revista brasileira de história da educação*, nº 17, pp. 161-180, mai./ago. 2008.
- FERREIRA, Márcia Santos. “Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 221, pp. 72-89, jan./abr. 2008.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. *Getúlio Vargas: uma memória em disputa*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.
- FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. *Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas*. Educação e Pesquisa [online]. 2004, vol. 30, no. 3. Disponível em 10/07/2008: <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- FERREIRA, A. C. & GROSSI, Y. S. *A narrativa na trama da subjetividade: perspectivas e desafios*. Economia e Gestão, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, 2002. pp. 120-134.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. “Os processos de avaliação de livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático”. **In:** *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. **In:** VEIGA,

- Cynthia & FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREIRE, Laudelino. (Org.). *Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: A noite, 1939.
- FREITAG, B.; COSTA, W. F. da & MOTA, V. R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- FREITAS, Marcos Cezar de & BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009. [Biblioteca Básica de História da Educação Brasileira].
- FUSCO, Rosário. “A cultura e a vida”. *Cultura Política*, Rio de Janeiro, ano 01, n. 02, pp. 169-177, abril, 1941.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira & BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **In:** VEIGA, Cynthia & FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Walter Benjamin. Os cacos da história*. Tradução de Sônia Salzstein. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- \_\_\_\_\_. “Walter Benjamin ou a história aberta”. **In:** BENJAMIN, W. *Obras escolhidas vol. 1 Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio sobre literatura e História da Cultura*. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. pp. 7-19.
- \_\_\_\_\_. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- GEBRIM, V. S. A Coleção “‘Bibliotheca de Educação’ e a emergência da criança escolarizada no Brasil”. **In:** Anais da 32ª reunião anual da ANPED, Caxambú, 2009. Disponível para acesso em 10 de novembro de 2009 no endereço: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT20-5611--Int.pdf>.
- GOUVEIA NETO, Hermano. *Anísio Teixeira: Educador Singular*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil: Sua História*. Trad. de Maria da Penha Vilallobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Feraldo Gerson de Souza. 2. ed. Rev. ampliada. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- HAUSSEN, Doris Fagundes. *Rádio e política: Tempos de Vargas e Perón*. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. [Coleção Comunicação].
- HOBBSAWM, Eric J. *Era dos Extremos: breve século XX 1914-1991*. Trad. Marcos Santarrita. 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: Ed. UFRJ, 1994.
- KLÖCKNER, Luciano. *O Repórter esso: A síntese radiofônica mundial que fez história*. Porto Alegre: AGE/EDIPUC, 2008.
- LAJOLO, Marisa Philbet. *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo: Editora Globo, 1982.
- \_\_\_\_\_. & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador*. 2ª edição. Vol. 2. Brasília: Inep, 2004.
- LEOPOLDI, Maria Antonieta P. “O Difícil Caminho do Meio: Estado, Burguesia Industrial e Industrialização no Segundo Governo Vargas. **In:** SZMERECSÁNYI, Tamás & SUZIGAN, Wilson. *História econômica do Brasil contemporâneo*. 2.ed. São Paulo: HUCITEC / Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica / Editora da Universidade de São Paulo / Imprensa Oficial, 2002. p.p. 31-79.
- LIMA, Herman. *História da caricatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.
- LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira: estadista da educação*. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LISPECTOR, Clarice. “Os desastres de Sofia”. **In:** *Felicidade Clandestina: contos*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1991.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002. [1ª edição de 1930].
- \_\_\_\_\_. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. 13ª ed. Brasília: Inep, 2008. [1ª edição de 1933]. [Coleção Lourenço Filho].
- \_\_\_\_\_. “Antecedentes e primeiros tempos do Inep”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, pp. 8-17, jul./set. 1964.
- \_\_\_\_\_. “Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 100, pp. 250-272, out./dez. 1965.
- LÖWY, Michael. “Walter Benjamin: Aviso de Incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o Conceito de História”. Tradução de Wanda Caldeira Brant. Tradução das tese de Jeanne Marie Gagnebin e Marcos Lutz Muller. São Paulo: Boitempo, 2005, cap.1, pp. 33-146.
- MAGALHÃES, Izabel. “O discurso do outro e a identidade da mulher: da colonização à década de 1990”. **In:** BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Os discursos do Descobrimento*. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 207-222.
- MAGALHÃES, Nancy Alessio. “Terra: memória, imagem e raízes da vida”. Em *Textos de*

- História*. Revista da Pós-Graduação em História da UnB, vol.12, nº 1/2, 2004, p.191-218.
- MATE, Cecília Hanna. *Tempos Modernos na Escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*. Bauru/SP: EDUSC; Brasília: Inep, 2002.
- MATOS, Olgária. *Os Arcanos do inteiramente outro: A Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MATTOS, Sérgio. *História da Televisão Brasileira: uma visão social, econômica e política*. 2ª edição. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.
- MENDES JR., Antonio & MARANHÃO, Ricardo. *Brasil História: Texto e consulta*. Vol. 4. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MICELI, Sérgio. *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979.
- \_\_\_\_\_. *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice/IDESP/ FINEP, 1989.
- MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho e a organização da Psicologia aplicada à educação: São Paulo, 1922-1933*. Brasília: Inep, 2001. [Coleção Lourenço Filho].
- MORAIS SILVA, António de & BLUTEAU, Rafael. *Diccionario da Lingua Portuguesa Diccionario da lingua portuguesa composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro*. Tomo Segundo L-Z. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789.
- MURCE, Renato. *Bastidores do rádio: Fragmentos do rádio de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- NOSELLA, Maria de Lourdes C. D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 2.ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- NUNES, Clarice. “Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos”. *Educação e Sociedade*, vol.21, n.73, pp. 9-40, 2000.
- \_\_\_\_\_. “Historiografia comparada da escola nova: algumas questões”. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 24, nº 1, jan./jun., pp. 105-125, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100008&lng=pt&nrm=i](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100008&lng=pt&nrm=i) so.
- NUNES, Clarice & CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Historiografia da Educação e Fontes*. Cadernos ANPED, n. 5, set. 1993. p.7-64.
- NUNES, José Walter. *Patrimônios subterrâneos em Brasília*. São Paulo: Annablume, 2005.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *Sinais da modernidade na era Vargas: Vida literária, cinema e rádio*. In: FERREIRA, Jorge & DELGADO, Lucília de A. N. (Orgs.). *O tempo do nacional-estatismo; do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p.p. 323-349. [O Brasil Republicano, v. 2].

- ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- PARADA, Maurício. “Corpos físicos como corpos cívicos: práticas desportivas e educação física no Brasil sob o Estado Novo.” **In:** SILVA, Francisco Carlos Teixeira da & SANTOS, Ricardo Pinto dos. *Memória social dos esportes: futebol e política: a construção de uma identidade nacional*. Rio de Janeiro: Mauad Editora: FAPERJ, 2006.
- QUINTANA, Mário. *Baú de espantos*. Org.: Tania Franco Carvalhal. São Paulo: Globo, 2006.
- REIS, Elisa P. “O Estado Nacional como ideologia: o caso brasileiro”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro. vol. I. n. 2, pp. 187-203, 1988.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa (tomo I)*. Trad. Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- RIBEIRO, Ruth Marina Lemos & MARTINS, Isabel. *O potencial das narrativas como recurso para o ensino de ciências: uma análise em livros didáticos de Física. Ciência e Educação. (Bauru)*, Dez 2007, vol.13, no.3, pp.293-309.
- RODRIGUES, Lêda Boechat (Org.). *Uma história diplomática do Brasil: 1531-1945*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 30ª edição. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2006. [1ª edição de 1978].
- ROSA, João Guimarães. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SALGADO, Álvaro. "Radiodifusão Cultural". *Cultura Política*, n. 6, Rio de Janeiro, 1941.
- SARETTA, Fausto. “O Governo Dutra na Transição Capitalista no Brasil”. p.p. 99-119. **In:** SZMERECSÁNYI, Tamás & SUZIGAN, Wilson. *História econômica do Brasil contemporâneo*. 2.ed. São Paulo: HUCITEC / Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica / Editora da Universidade de São Paulo / Imprensa Oficial, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. “Sobre a atualidade de Anísio Teixeira”. **In:** SMOLKA, A. L. B. & MENEZES, M. C. (Orgs.). *Anísio Teixeira 1900 – 2000 (Provocações em Educação)*. Campinas/Bragança Paulista: Autores Associados/Universidade São Francisco, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas/SP: Autores Associados, 2008. [Coleção memória da educação].
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Maria Bousquet & COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.
- SEVCENKO, Nicolau. “A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio”. **In:** SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da Vida Privada no Brasil. Volume 3*. São Paulo: Companhia da Letras, 1998. [Coleção História da Vida Privada no Brasil].
- SILVA, Ana Celia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA,

1995.

SILVA, Sonia Aparecida Ignacio. *Ouvir e contar a História: Memórias da Escola Pública Paulista 1930-150*. Santos/SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação Histórica do Brasil*. 8ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1973.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização. A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo*. São Paulo: UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. “História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial.” **In:** BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

SZYMANSKI, H. (org.) *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro, 2008.

TEIXEIRA, A. B. M. & ROCHA, F. A. *Livros Didáticos das Décadas de 20 e 50 em Minas Gerais: Construções de Gênero*. **In:** 31ª Reunião Anual da Anped, 2008, Caxambu. Anped. Caxambu : Anped, 2008. v. CD. pp. 01-20.

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação para a Democracia: introdução à administração educacional*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. [1ª edição de 1936].

\_\_\_\_\_. “Discurso de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

\_\_\_\_\_. “Plano de construções escolares de Brasília”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.35, n.81, pp.195-199, jan./mar. 1961.

TEVES, N. “Imaginário Social, identidade e memória”. **In:** *Linguagem, Identidade e Memória Social: novas fronteiras, novas articulações*. Ferreira, L & Orrico, E (Orgs). Rio de Janeiro, 2002.

TOMAIM, Cássio dos Santos. “*Janela da Alma*”: *Cinejornal e Estado Novo – fragmentos de um discurso totalitário*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2006.

TREVISAN, Armindo. *Mário Quintana Desconhecido*. Porto Alegre: Brejo Editora, 2006.

VALDEMARIN, Vera Teresa. “Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos”. **In:** BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

VARGAS, Getúlio. *O pensamento político de Getúlio Vargas*. Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul / Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, 2004.

VELLOSO, Monica Pimenta. *Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo*. **In:** FERREIRA, Jorge & DELGADO, Lucília de A. N. (Orgs.). *O tempo do nacional-estatismo; do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 2007. p.p. 145-79 [O Brasil Republicano, v. 2].

VIANNA, Francisco. *As modernas diretrizes no ensino primário (escola ativa, do trabalho ou nova)*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1930.

VIEIRA, Márcio José. A atuação de Oswaldo Aranha no Processo de Engajamento do Brasil na Segunda Guerra Mundial ao lado dos Estados Unidos. Monografia (Graduação em Relações Internacionais) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche & FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Orgs.). *Documentos de política educacional no Ceará: Império e República*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 113 p. e 4 CD-Roms [Coleção Documentos da Educação Brasileira].

ZACCUR, Edwiges. “Metodologias abertas a iterâncias, interações e errâncias cotidianas”. In: GARCIA, Regina Leite. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

# ANEXOS

- Anexo I: Termo de Consentimento
- Anexo II: Identificação dos narradores
- Anexo III: Roteiro para as entrevistas
- Anexo IV: Caracterização dos narradores
- Anexo V: CD com áudio das entrevistas



## ANEXO I: Termo de Consentimento



### UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa “Páginas na Memória: livro didático e narrativas de experiências escolares no Brasil (1937-1956)” e estou disposto a ceder entrevista para a pesquisadora Flávia de Souza Fontineles. Após a realização da entrevista, a pesquisadora fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos, meu depoimento no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de preservar a integridade do relato e a indicação da fonte.

Brasília, DD/MM/AAAA

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Narrador(a)

## Anexo II: Identificação dos narradores



Universidade de Brasília  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Nome: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Escolaridade:

- ( ) Ensino Fundamental Incompleto. Série em que parou: \_\_\_\_\_
- ( ) Ensino Fundamental Completo
- ( ) Ensino Médio Incompleto. Série em que parou: \_\_\_\_\_
- ( ) Ensino Médio Completo
- ( ) Ensino Superior Incompleto
- ( ) Ensino Superior Completo

Cidade(s)/Estado(s) em que estudou: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Período(s) em que frequentou a escola:

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

### **Anexo III: Roteiro semi-estruturado para entrevistas**



Universidade de Brasília  
Programa de Pós-Graduação em Educação

- Identificação (Conferir Anexo II)
- Quando falamos sobre a escola primária, o que lhe vem à memória?
- Como eram os professores?
- Que tipo de atividades eram realizadas em aula?
- Como era a disciplina na escola?
- Havia expressão religiosa?
- Eram realizadas cerimônias cívicas?
- Que materiais o(a) senhor(a) dispunha para estudo?
- O(a) senhor(a) se lembra dos livros didáticos que utilizou na escola primária? Lembra-se dos títulos, autores, capas?
- Que importância o(a) senhor(a) avalia que tiveram os livros didáticos que usou para a sua aprendizagem?
- O(a) senhor(a) ainda tem guardado algum livro didático que tenha usado?
- Comparando a escola que o(a) senhor(a) frequentou com a escola atual, o que o senhor(a) enxerga em termos de diferenças e aproximações?
- O(a) senhor(a) gostaria de me contar mais alguma coisa que tenha se lembrado a respeito da sua experiência na escola primária?

## **Anexo IV:**

### **CARACTERIZAÇÃO DOS NARRADORES**

#### **Elery Barbosa da Silva**

Nasceu no dia 23/10/1937, em Crateús (CE). Ingressou no primário aos 6 anos. Estudou até o terceiro ano do primário na cidade onde nasceu. Em seguida, mudou-se para Teresina, onde cursou até o segundo ano do ginásio. Foi auxiliar administrativo da Polícia Federal.

#### **Ely da Silva Neves**

Nasceu no dia 21/01/1933, em Triunfo (RJ). Para cursar o primário, aos 7 anos, ingressou em um grupo escolar, no município em que nasceu. Concluiu o ginásio na escola da fazenda do avô (próxima a Triunfo) e o colegial na cidade do Rio de Janeiro. É auxiliar de enfermagem.

#### **Elmo Fernandes**

Nasceu em 26/01/1942 no Rio de Janeiro (RJ). Nessa mesma cidade, aos 6 anos, ingressou na classe de alfabetização. Afastou-se por alguns anos da escola e, após ingressar na aeronáutica, voltou a estudar para então concluir o curso superior na Escola Militar.

#### **Francisco Florêncio Sobrinho**

Nasceu no dia 20/04/1941, no interior do Rio Grande do Norte. Ingressou na escola aos 10 anos. Concluiu o ensino primário.

#### **Frutuoso Paulo Batista**

Nasceu no dia 27/03/1927 em Teresina (PI). Ainda na capital do Piauí, aos 8 anos, ingressou na escola primária. Interrompeu várias vezes seus estudos, não concluindo o primário.

#### **Jair Lopes Silva**

Nasceu no dia 28/02/1936, em Ipameri (GO). Ingressou na escola primária do município aos 10 anos, onde concluiu o curso desse nível de ensino.

#### **Lauro Correa**

Nasceu no dia 10/10/1943, em Canoinhas (SC). Iniciou, em 1950, o curso primário na cidade de Cascavel no (PR). Foi interno durante um período na escola primária, onde estudou até a quarta série.

#### **Luzia da Rocha**

Nasceu no Rio de Janeiro (RJ), em 13/12/1935, onde, em 1942, ingressou no Ensino Primário. Concluiu o Ensino Médio e posteriormente formou-se em Técnica de Enfermagem e Laboratório.

### **Maria de Lourdes Batista**

Nasceu em 08/07/1934 em Timão (MA), cidade em que iniciou, aos 5 anos de idade, o ensino primário. Coursou até o quarto ano desse nível de ensino.

### **Maria Silene Ferreira de Oliveira**

Nasceu em Mamanguape (PB), no dia 18/07/1946. Em 1954, ainda na Paraíba, ingressou no primário. Mudou-se para Brasília, onde concluiu o Ensino Médio.

### **Maria Vale da Silva**

Nasceu em 24/05/1935, em Ipu (CE). Ingressou no ensino primário, em 1943, em escola da cidade onde nasceu. Interrompeu os estudos por várias vezes para ajudar a mãe a cuidar dos irmãos. Em Brasília, terminou o primário (já depois de casada), em curso supletivo. Possui Ensino Médio incompleto. Trabalhou como costureira.

### **Mírian Maria do Carmo Salgado**

Nasceu em Planaltina (GO), em 03/07/1930. Ingressou na escola primária em 1937. Seguiu os estudos e cursou graduação em Pedagogia. Lecionou em escola primária por 30 anos.

### **Ofélia Furtado Silva**

Nasceu no dia 01/08/1928, em uma fazenda no interior do Rio Grande do Sul. Ingressou aos 15 anos no ensino primário noturno quando se mudou para Pelotas.

### **Oneida Lacerda de Almeida**

Nasceu no dia 29/04/1947, em Pirenópolis (GO). Ingressou na escola primária aos 8 anos. Não concluiu o ensino primário.

### **Severina Francisca da Silva**

Nasceu no dia 26/03/1936 num povoado da (PB). Ingressou na escola primária aos 7 anos. Concluiu o primário, e foi aprovada no exame de admissão. Coursou até o último ano do colegial.

### **Sônia Maria Camargo Lopes**

Nasceu no dia 13/04/1945, em Ipameri (GO). Aos 7 anos, ingressou na escola primária de sua cidade natal. Concluiu o curso normal.

**Anexo V**

**CD COM ÁUDIO DAS ENTREVISTAS**