



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Celina Pedrina Siqueira Amaral

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa (Orientador)

**JOAQUIM FARIA GÓES FILHO E O ENSINO TÉCNICO
SECUNDÁRIO NO BRASIL DA DÉCADA DE 1930:
CONCEPÇÕES E DISPUTAS**

Belo Horizonte

2017

Celina Pedrina Siqueira Amaral

**JOAQUIM FARIA GÓES FILHO E O ENSINO TÉCNICO
SECUNDÁRIO NO BRASIL DA DÉCADA DE 1930:
CONCEPÇÕES E DISPUTAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG), na Linha de Pesquisa Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas.

Orientador: Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa

Belo Horizonte

2017

A485j Amaral, Celina Pedrina Siqueira
Joaquim Faria Góes Filho e o ensino técnico secundário no Brasil
da década de 1930: concepções e disputas. / Celina Pedrina Siqueira
Amaral. -- Belo Horizonte, 2017.
111 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em
Educação Tecnológica, 2017.

Orientador: Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa

Bibliografia

1. Educação – Estudo e Ensino. 2. Ensino Técnico. 3. Góes Filho,
Joaquim Faria, 1901-. I. Pedrosa, José Geraldo. II. Centro Federal de
Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título

CDD 371.9

Celina Pedrina Siqueira Amaral

**JOAQUIM FARIA GÓES FILHO E O ENSINO TÉCNICO
SECUNDÁRIO NO BRASIL DA DÉCADA DE 1930:
CONCEPÇÕES E DISPUTAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG), na Linha de Pesquisa Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas.

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa (Orientador) – CEFET-MG

Prof. Dr. Flávio Raimundo Giarola – CEFET-MG

Prof.^a Dra. Maria Adélia da Costa – CEFET-MG

Belo Horizonte, 28 de abril de 2017.

*“(...) As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.
Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.”*

(Carlos Drummond de Andrade, Memória.)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por permitir que eu realize mais este trabalho, abrindo portas, me direcionando e apresentando o melhor momento para esta conquista.

Ao meu querido orientador, professor e amigo José Geraldo, que caminhou comigo durante este curso. Obrigada por ter me escolhido como sua orientanda, obrigada por partilhar sua pesquisa comigo, por ter me “apresentado” Joaquim Faria Góes Filho e, sobretudo, como já te disse antes, obrigada por ser um homem BOM, no sentido enobrecedor que a palavra pode ter.

Aos demais professores do mestrado, agradeço pelas lições, carinho e generosidade que demonstraram durante essa caminhada que percorri nessa instituição.

Aos amigos do mestrado, sobretudo Suely, Raquel, Cynthia e Rangel, que entre tantas risadas e companheirismo, fizeram as aulas mais felizes e acrescentaram um grande sentido à troca. Obrigada, Alessandra Guimarães, Cintia e Raquel, pela colaboração e ajuda com o processo de seleção e revisão.

À família, agradeço pela confiança e carinho de sempre. Obrigada por estarem sempre presentes na minha vida. Pai, assim como você fez no jardim, gostei de te ver esperando por mim após algumas aulas aqui do mestrado. Mãe, obrigada pela generosidade em ceder seu tempo e mudar seus planos para me ajudar em mais essa caminhada. Tia Graça, obrigada pelo apoio e carinho. Vocês me ajudaram muito a chegar aqui!

Ao Eduardo, obrigada pelo amor e por acreditar em mim.

À Maria Clara, que generosamente tirou longos cochilos à tarde me permitindo ler e escrever esta dissertação. Obrigada por tornar este trabalho mais leve com seus sorrisos e sua alegria.

Dois anos... nove meses desses, grávida! Como os três primeiros meses de uma gestação, o primeiro momento desses dois anos foi marcado pelo novo: aulas, colegas, muito aprendizado. Após esse momento, a mãe Celina e a Maria nasceram, e aí começou um segundo momento... o resguardo, marcado pelo repouso regado a pesquisas, muitas leituras e trocas de fraldas. Hoje, a dissertação está pronta, e a Maria, com quase dois anos, também já tem muito de si. Obrigada a todos que, sendo mais que professores, orientadores, amigos de sala, participaram comigo dessa linda jornada!

RESUMO

Desde a década de 1920, em decorrência da modernização, industrialização e urbanização, o Brasil já convivía com articulações no âmbito da sociedade civil, experimentações nas unidades da federação e uma série de disputas envolvendo a educação e, de modo particular, o Ensino Industrial e o Ensino Técnico Secundário. Toda essa agitação iniciada nos anos 1920 é intensificada nas décadas seguintes em função da chegada de Getúlio Vargas ao governo federal, da implementação do projeto industrialista e das mudanças nas políticas educacionais no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública. É nesse território de mudanças e disputas envolvendo a educação que se situa o tema dessa dissertação. De modo particular, o foco da pesquisa é sobre um dos protagonistas nas disputas envolvendo o Ensino Industrial e o Ensino Técnico Secundário. Trata-se do intelectual baiano Joaquim Faria Góes Filho, graduado em Ciências Jurídicas, mestre em Educação pela Universidade de Columbia, sucessor de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal em 1937, consultor da UNESCO na década de 1950, integrante do Conselho Federal de Educação e diretor do Departamento Nacional do SENAI dos anos 1948 a 1960. Tanto a questão-problema quanto o objetivo geral da pesquisa são referentes às concepções e à posição de Góes Filho nas disputas relativas ao Ensino Industrial e ao Ensino Técnico Secundário. Nesse sentido, a pesquisa focaliza Góes Filho como um intelectual da educação, analisando alguns de seus escritos e posições assumidas nas disputas da época. Do ponto de vista teórico e metodológico, a pesquisa busca situar a trajetória de Góes Filho, as redes e lugares de sociabilidade por ele frequentados, as disputas nas quais ele se envolveu e as ideias que ele fez circular. Para tal, as décadas de 1920, 1930 e 1940 foram estudadas em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais, com a finalidade de caracterizar o cenário de atuação de Góes Filho como também a reforma educacional por ele implementada no Distrito Federal, quando adotou perspectiva contrária à proposta de Anísio Teixeira, seu amigo e a quem sucedeu como Secretário da Educação do Distrito Federal em 1937. Entre as descobertas dessa pesquisa, encontra-se a concepção de ensino dualista que Góes Filho propôs em sua reforma educacional e, posteriormente, sua visão sobre a situação dos trabalhadores das indústrias de São Paulo.

Palavras-chave: Joaquim Faria Góes Filho. Ensino Técnico Secundário. Ensino Industrial.

ABSTRACT

Since the 1920s, as a result of the modernization, industrialization, and urbanization, Brazil has already lived with civil society articulations, experimentation in the federation units, and a series of disputes involving education and, in particular, industrial and secondary technical education. All this agitation that began in the 1920s was intensified in the following decades due to the arrival of Getúlio Vargas to the federal government, the implementation of the industrialist project and changes in educational policies within the Ministry of Education and Public Health. It is in this territory of changes and disputes involving education that lies the theme of this dissertation. In particular, the focus of the research is on one of the protagonists of the disputes involving industrial education and secondary technical education. It is the Bahian intellectual Joaquim Faria Góes Filho, graduated in Legal Sciences, Master's degree in Education from Columbia University, the successor to Anísio Teixeira at the Education Department of the Federal District in 1937, a consultant to UNESCO in the 1950s, a member of the Federal Council Of Education and director of the National Department of SENAI from 1948 to 1960. Both the problem question and the general objective of the research are related to the conceptions and position of Góes Filho in the disputes related to industrial education and secondary technical education. In that sense, the research focuses on Góes Filho as an intellectual of education, analyzing some of his writings and positions assumed in the disputes of the time. From the theoretical and methodological point of view, the research seeks to situate the trajectory of Góes Filho, the networks and places of sociability he frequented, the disputes in which he was involved and the ideas he circulated. To that end, the 1920s, 1930s and 1940s were studied in their social, cultural, political, economic and educational aspects, with the purpose of characterizing Góes Filho's performance scenario as well as the educational reform implemented by him in the Federal District, when he adopted a perspective contrary to the proposal of Anísio Teixeira, his friend and to whom he succeeded as Secretary of Education of the Federal District in 1937. Among the findings of this research is the conception of dualistic teaching proposed by Góes Filho in his educational reform and, later, his vision on the situation of the workers of the industries of São Paulo.

Keywords: Joaquim Faria Góes Filho. Secondary Technical Education. Industrial Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Brasil: Crescimento de algumas cidades (1872 – 1950)	28
Quadro 2 – Distribuição geográfica da população brasileira (1920 – 1950)	29
Quadro 3 – Taxa anual de crescimento demográfico nas regiões do país (em %)	29

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reforma Fernando de Azevedo	55
Figura 2 – Reforma Anísio Teixeira	65
Figura 3 – Reforma Faria Góes	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AD – Análise do Discurso
- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ANL – Aliança Nacional Libertadora
- AIB – Ação Integralista Brasileira
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- CFESP – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
- CIESP – Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
- CNI – Confederação Nacional da Indústria
- CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- EUA – Estados Unidos da América
- IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- JOC – Juventude Operária Católica
- LSN – Lei de Segurança Nacional
- MESP – Ministério da Educação e Saúde Pública
- MTIC – Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SESI – Serviço Social da Indústria
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	1
3	
1 O BRASIL NAS DÉCADAS 1920, 1930 E 1940: POLÍTICA, ECONOMIA E SOCIEDADE	19
1.1 A política brasileira: a Primeira República, o coronelismo e a Revolução de 1930	20
1.2 O crescimento urbano	27
1.3 A sociedade nas décadas de 1920, 1930 e 1940: aspectos culturais e comportamentais	33
2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1920, 1930 E 1940	45
2.1 A educação nas décadas de 1920, 1930 e 1940	46
2.2 As reformas educacionais da década de 1920	50
2.3 O Movimento Escola Nova	56
2.4 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e outros manifestos reformistas	59
2.5 As reformas educacionais da década de 1930	62
2.6 O Ensino Industrial	68
2.7 A década de 1940: O SENAI	71
3 CONCEPÇÕES DE GÓES FILHO SOBRE O ENSINO TÉCNICO SECUNDÁRIO E O ENSINO DOS TRABALHADORES	74
3.1 Joaquim Faria Góes Filho: biografia e rede de sociabilidade	75
3.2 Joaquim Faria Góes Filho: bibliografia e concepções.....	81
3.3 Some of the more urgent needs and problems of workers' education in São Paulo, Brazil	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97

REFERÊNCIAS101

APÊNDICE106

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação faz parte da linha de pesquisa *Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas* do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG. Mais especificamente, a dissertação vincula-se ao programa de pesquisa *Americanismo, Trabalho e Educação*, coordenado pelo professor José Geraldo Pedrosa. Procura-se, com o estudo das concepções de Joaquim Faria Góes Filho - educador e intelectual que atuou no Ensino Técnico Secundário nas décadas de 1930 em diante, verificar a finalidade e importância que o mesmo atribuiu ao Ensino Técnico Secundário e industrial no sistema educacional brasileiro, bem como suas relações, divergências e disputas com as quais ele esteve envolvido.

A dissertação, no capítulo inicial, situa o Brasil das décadas de 1920, 1930 e 1940, ressaltando aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. No capítulo seguinte, a dissertação aborda a educação no Brasil nessas mesmas décadas, situando a figura de Joaquim Faria Góes Filho como um personagem de uma grande cena. Este segundo capítulo tem por finalidade contextualizar o Ensino Industrial e o Ensino Técnico Secundário dentro da educação brasileira. Tanto o capítulo um quanto o dois são recapitulativos e foram construídos a partir de pesquisa bibliográfica. No capítulo aditivo da dissertação, o capítulo três, o intelectual Góes Filho, suas redes e lugares de sociabilidade, assim como as disputas nas quais ele se envolveu, recebem o destaque que esse estudo propõe. Góes Filho é apresentado como um intelectual pertencente a um tempo histórico que também é retratado, tal como algumas de suas concepções sobre os Ensinos Industrial e Técnico Secundário. Concepções estas que foram estudadas para identificar influências tidas por Góes Filho na elaboração de sua reforma educacional do Ensino Técnico Secundário na década de 1930, no Distrito Federal.

A *justificativa* da pesquisa foi pautada no fato de Joaquim Faria Góes Filho, importante intelectual da educação brasileira no século XX, ser muito pouco citado pelos autores que se ocuparam de estudar o Ensino Técnico Secundário e Industrial no tempo delimitado, fato este que negligencia a importância do estudo das ideias deste educador.

O *objetivo geral* da pesquisa é o estudo das concepções educacionais de Góes Filho, identificando a finalidade e a importância por ele atribuídas ao Ensino Técnico Secundário e

Industrial no contexto das transformações sociais e econômicas e das disputas entre empresários, políticos e intelectuais na década de 1930.

Para o estudo das concepções de Góes Filho a respeito do Ensino Técnico Secundário e Industrial, sua biografia e textos de sua autoria, tal como de outros autores em que ele recebe destaque, serão analisados à luz da *análise de discurso*. Por fim, a dissertação apresenta a *referência bibliográfica*.

INTRODUÇÃO

Joaquim Faria Góes Filho foi um educador, jurista, intelectual e escritor brasileiro, nascido em 1901 na Bahia. Filho de família católica e abastada, Góes Filho estudou Ciências Jurídicas, cursou Mestrado em Educação na Universidade da Columbia (EUA) e ocupou cargos em escolas e órgãos gestores da educação pública na Bahia, no Distrito Federal, no governo federal e na UNESCO. Seu nome é mencionado não só em documentos oficiais como também em documentos institucionais do SENAI e da UNESCO.

Góes Filho escreveu e publicou 12 livros, alguns deles abordando o Ensino Técnico Secundário quando esse ainda estava se estruturando em meio aos níveis primário e secundário de ensino. Quase toda a bibliografia publicada por Góes Filho encontra-se dispersa e indisponível à consulta pública. Apesar do intenso esforço que foi realizado visando à localização do acervo de publicações de Góes Filho, muito pouco foi encontrado. Entre os materiais encontrados estão um relatório elaborado por Góes Filho sob encomenda da UNESCO no início da década de 1950. Vale salientar também que nem mesmo o SENAI, onde Góes Filho foi diretor do Departamento Nacional por mais de 12 anos, têm a guarda dos livros por ele publicados.

Góes Filho transitou em meios educacionais, políticos e empresariais, fez parte de importantes grupos de trabalho e escreveu importantes relatórios que foram utilizados como referências para Decretos e leis. Ele atuou junto a educadores e intelectuais que se destacaram e que têm seus nomes na memória da educação brasileira, como Anísio Teixeira, Roberto Manje, Lourenço Filho, entre outros.

Sirinelli (2003) descreve duas acepções do intelectual: “(...) uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os ‘mediadores’ culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento” (p. 242). A definição sociocultural abrange o jornalista, o escritor e o professor secundário e alguns estudantes e a que se baseia no engajamento na vida da cidade de forma atuante e específica, por exemplo, assinando um manifesto. De acordo com o autor, estas duas formas de explicar a palavra são complexas porque além destes contornos serem mutáveis, não existe um ou mais partido dos intelectuais estatísticos na França (SIRINELLI, 2003).

A despeito do significativo envolvimento de Góes Filho com as questões do Ensino Técnico Secundário, os arquivos públicos ou os bancos de teses e dissertações possuem pouca informação sobre sua trajetória, seus projetos e suas ideias. Macêdo (2001) “...quanto ao significado do termo trajetória – do latim *trajectore*, ‘o que atravessa’ – sua acepção mais usual é ‘linha descrita ou percorrida por um corpo em movimento’ (Dicionário Aurélio). O sentido ‘embutido’ no conceito, emprestado da própria física, ressalta a idéia de deslocamento – é o ‘corpo que se desloca’, a pessoa/sujeito que se movimenta, portanto, atua” (MACÊDO, 2001, p. 64).

A ausência de registros sobre a trajetória de Góes Filho ou essa escassez de estudos sobre suas intervenções na educação, tanto no Ensino Técnico Secundário quanto no Ensino Industrial, é contrastante com a condição de outros homens da mesma época que atuaram com ele em território semelhante. Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Roberto Mange, protagonistas da educação no tempo de atuação de Góes Filho, dispõem de base de dados e documentos em diferentes centros de documentação. O CPDOC da Fundação Getúlio Vargas dispõe de acervos de Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Todo o acervo pessoal de Roberto Mange encontra-se no Arquivo Edgard Leuenroth do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Além disso, sobre Teixeira, Mange e Lourenço Filho há diversas produções acadêmicas, seja na forma de artigos, dissertações, teses ou livros. O mesmo não ocorre com Góes Filho, cuja passagem pela educação nas décadas intermediárias do século XX despertou pouca atenção dos historiadores e de outras pesquisas acadêmicas. Até mesmo em acervos de homens com os quais Góes Filho teve próxima relação são escassas as referências a ele. No índice onomástico do “Arquivo Gustavo Capanema, inventário analítico” (MOREIRA, 2000) não foi encontrada referência a Góes Filho que mereça importância. Nos acervos de Anísio Teixeira e Roberto Mange, a figura de Góes Filho é mencionada, mas de modo pontual. A Biblioteca Nacional e a Capes não oferecem registros de teses que focalizam a trajetória ou a obra escrita de Joaquim Faria Góes Filho. Nem mesmo no amplo sítio eletrônico da Wikipédia Góes Filho é mencionado.

Embora tenha participado ativamente como um dos agentes do Ensino Industrial brasileiro, poucos são os escritos sobre Joaquim Faria Góes Filho e sobre sua trajetória. É digno de nota essa ausência de registros sobre Góes Filho, visto que ele foi um importante nome ligado à estruturação do Ensino Técnico Secundário e Industrial na década de 1930 e que, posteriormente, ocupou o cargo de diretor do Departamento Nacional do SENAI.

Também seu nome não foi empregado em logradouros ou espaços públicos, sequer onde ele exerceu atividades profissionais.

Os escritos de Góes estão dispersos e/ou não foram levados em consideração pelos que pesquisam o Ensino Técnico Secundário no Brasil, principalmente ao longo das décadas de 1920, 30 e 40. Ele é mencionado nos livros de Luiz Antônio Cunha (2005a e b) e Clarice Nunes (NUNES,1980), mas dados biográficos de Góes Filho são inexistentes nessas fontes. Dados como o de seu nascimento, sua filiação e escolas que frequentou, foram obtidos em um livro anglo-americano chamado “Who’s Who in Latin America”, do autor Ronald Hilton (HILTON, 1948). Esse livro retrata, resumidamente, biografias que ocupam somente um quarto de página de pessoas que tiveram alguma importância nas Américas. Góes Filho cursou seu mestrado na Universidade de Columbia, o que provavelmente favoreceu a presença da sua biografia nesse livro.

Em síntese, Góes Filho foi um protagonista da educação brasileira na primeira metade do século XX e atuou intensamente no Ensino Técnico Secundário e no Ensino Industrial. Esteve presente nas intensas disputas e nas reformas educacionais realizadas nas emblemáticas décadas de 1930 e 1940. O que justifica a realização de uma pesquisa sobre as concepções de Góes Filho acerca do Ensino Técnico Secundário e Industrial é algo que é salientado em um texto de Theodor Adorno (1995), cujo título é “A importância de elaborar o passado”. Na perspectiva de Adorno, a elaboração do passado não tem o sentido de buscar orientações para o presente, mas de contribuir, pelo entendimento, para que os erros não se repitam e para que os fatos e as ideias não se percam. Este é, pois, o sentido dessa pesquisa: contribuir para que as ideias de Góes Filho acerca do Ensino Técnico Secundário e Industrial não se percam.

O material ou a fonte primária dessa pesquisa foi o relatório que Góes Filho escreveu para a UNESCO em 1951 “Some of the more urgent needs and problems of worker’s education in São Paulo, Brazil”, que retrata algumas das mais urgentes necessidades e problemas na educação dos trabalhadores no estado de São Paulo. Como fontes secundárias foram pesquisados os livros “O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização” e “O ensino profissional na irradiação do industrialismo”, de Luiz Antônio Cunha, e o texto “A iniciação profissional do adolescente nas escolas técnicas secundárias da década de 1930”, de Clarice Nunes, fontes que identificam algumas das concepções de Joaquim Faria Góes Filho.

A pesquisa realizada foi, portanto, bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica difere da pesquisa documental por causa do seu objeto de estudo. Embora a pesquisa bibliográfica também possa ser uma pesquisa documental, visto que livros também

são documentos, a diversidade dos tipos de documentos é variada, justificando, portanto, essa separação. Segundo Sá-Silva e Almeida (2009, p. 5): “Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a idéia de textos escritos e/ou impressos”. O dicionário Michaelis apresenta as seguintes definições para documento:

sm (latdocumentu) 1 Dir Instrumento escrito que, por direito, faz fé daquilo que atesta; escritura, título, contrato, certificado, comprovante. 2 Escrito ou impresso que fornece informação ou prova. 3 Qualquer fato e tudo quanto possa servir de prova, confirmação ou testemunho. 4 Aquilo que ensina, que serve de exemplo. 5 Escrito oficial de identificação pessoal. D. autêntico: o exarado por oficial público, ou com intervenção deste exigida por lei.¹

A pesquisa bibliográfica utiliza os documentos de domínio científico, que são livros, periódicos, teses, dicionários, enciclopédias, artigos, entre outros e cabe à pesquisa documental a utilização de filmes, pôsteres, fotografias, vídeos, slides e outros para a sua análise.

Um estudo sobre as concepções de Góes Filho sobre a educação técnica secundária da década de 1930 foi realizado tanto como pesquisa bibliográfica, por meio da análise de seu relatório e partes de seus livros, como uma pesquisa documental, visto que foi necessário analisar documentos redigidos por ele ou com sua participação.

Para contextualizar essa década, será também realizada uma análise dos aspectos sociais, políticos e econômicos das décadas de 1920 e 1940. Conforme Nunes (2003):

Ao analisar a formação dos intelectuais no Brasil, no contexto de 1920 a 1940, podemos dizer que eles atuaram como organizadores da cultura e do campo educacional na sociedade civil, tematizando a reorganização do Estado Nacional por meio da promoção de um amplo debate político em torno das questões ligadas à unidade nacional, à modernização e à incorporação de novos setores sociais (p. 58).

O material primário foi analisado com base na análise de discurso (AD). Etimologicamente, a palavra discurso refere-se à ideia de curso, de movimento: “As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2007, p. 21).

¹ Encontrado em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=documento>. Acesso em Dezembro de 2015.

Discurso, portanto, é uma forma de ação e a análise de discurso sugere relações e movimentação dos sentidos do texto. Na perspectiva da AD, as palavras não têm valor em si, e, por isso, o analista deve considerar as circunstâncias em que foram escritas, tal como o sujeito que as escreveu e seus interlocutores. Nos estudos realizados por Fairclough (2001) sobre a AD, discurso é entendido de forma tridimensional: como texto, prática discursiva e prática social. Como tal, a análise do mesmo não se restringe somente à linguística, como suposto, mas às mais diversas ciências, como psicologia, filosofia, sociologia etc. Orlandi (2007) ressalta que a AD visa à compreensão do texto enquanto discurso, no seu sentido e simbolismo que se mostra presente no trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua própria história. “Visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2007, p. 26).

Sobre as diversas formas de sentido que o discurso produz, Fairclough (2001, p. 94) ressalta:

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre os quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Assim, a prática política é a categoria superior.

Portanto, um texto, um anúncio, uma imagem, uma mídia podem ser considerados discursos e analisados em suas diferentes significações e ideologias. Tendo em vista que a AD concebe a linguagem como mediação entre o homem e a realidade natural e social, o trabalho com o discurso, que é essa mediação, oferece oportunidades de continuidade, deslocamento e até mesmo transformação do homem e de sua realidade (ORLANDI, 2007). As constatações obtidas pela análise do texto convidam e sugerem uma reflexão sobre a intenção do autor.

Espera-se que a análise do relatório e documentos escritos sobre Góes Filho à luz da AD, sem prévias concepções, abordando os aspectos históricos, sociais e ideológicos da época, permitam uma reflexão sobre o Ensino Técnico Secundário da época em que foram escritos, tal como um olhar múltiplo na leitura dos textos atuais. O relatório de Góes Filho e os livros em que suas concepções estão presentes não foram tidos como ponto de partida ou

de chegada absolutos, pois os mesmos produzem relação de sentido, que devem ser consideradas quando na análise dos mesmos (ORLANDI, 2007).

Como já mencionado, foram considerados para essa pesquisa, o relatório que Góes Filho produziu em 1951, sobre a situação do ensino dos trabalhadores no estado de São Paulo, e alguns livros em que o mesmo é referido. Mais que uma análise de conteúdo, que considera o texto em si, a análise dos textos de Góes Filho com base na AD, sugere um estudo sobre o contexto em que esses textos foram produzidos, a formação de Góes Filho, seu posicionamento político, o cargo que exercia frente ao governo, sua intenção para com esses textos, os sujeitos a quem esses textos eram endereçados, entre outros. As circunstâncias em que os mesmos foram escritos também são importantes para a análise.

Algumas perguntas foram feitas ao analisar o relatório produzido por Góes Filho e suas citações presentes em outros livros:

- Reformas educacionais ocorreram em muitos estados durante a década de 1930: como era a situação no Distrito Federal durante essa década?
- O país viveu um processo de industrialização e urbanização durante essa década: quais, na definição de Góes Filho, as demandas postas à educação frente a esse processo?
- Góes Filho, ao retornar dos EUA, depois de concluir o Mestrado em Educação na Universidade de Columbia (universidade repleta de ideias de John Dewey) ocupou o cargo que era ocupado por Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal e propôs sua reforma educacional. Qual foi a postura de Góes Filho em relação aos encaminhamentos feitos por Anísio Teixeira: continuidade ou descontinuidade?

1 O BRASIL NAS DÉCADAS 1920, 1930 E 1940: POLÍTICA , ECONOMIA E SOCIEDADE

Preâmbulo

Esse capítulo focaliza transformações ocorridas no Brasil nas décadas 1920, 1930 e 1940. Os aspectos políticos, econômicos e sociais foram apontados de forma a evidenciar o contexto da atuação de Joaquim Faria Góes Filho nas décadas anterior e posterior à de 1930, visto que sua atuação na década de 1930 é o objeto de estudo dessa dissertação. A ideia de situar as décadas 1920 e 1940 tem por finalidade estabelecer referências para uma melhor exposição dos acontecimentos da década de 1930. Foi nos anos 1920 que as elaborações e discussões sobre o Ensino Técnico Secundário foram levantadas e foi nos anos 1940 que o SENAI e as escolas técnicas entraram em cena, dando outra dimensão e conotação à Educação Profissional no Brasil. Góes Filho esteve envolvido com diversas disputas referentes ao nascente Ensino Industrial, em sua relação com o Ensino Secundário ou com o SENAI.

A primeira parte do capítulo destaca a assim chamada Primeira República, que se estendeu até a Revolução de 1930 e foi marcada principalmente pelo coronelismo como traço distintivo das práticas políticas. Visto que o país era predominantemente rural, essa forma de fazer política, presente principalmente nas pequenas cidades, concedia aos proprietários das terras, chamados coronéis, benefícios e influências que os permitiam, embora sem exercer cargo político, “governarem”. Esse poder era dado a eles pela aprovação de seus preteridos, o que ocorria pelo controle que tais coronéis tinham do voto de seus agregados ou dependentes, principalmente pela relação de submissão que existia. O livro de Victor Nunes Leal (2012) – “Coronelismo, enxada e voto” – destaca os aspectos dessa forma de poder e foi uma das referências para as sínteses presentes nesse capítulo. A abordagem sobre a Revolução de 1930 é feita de forma breve, enfatizando alguns fatores para traçar o contexto em que as mudanças educacionais aconteceram.

Na segunda parte do capítulo, o crescimento demográfico é focalizado, evidenciando a intensificação do processo de industrialização e o deslocamento populacional para as

grandes cidades. O capítulo também discorre sobre mudanças culturais e comportamentais presentes nessas décadas, o surgimento do rádio, do telefone, do automóvel e como essas novidades influenciaram os hábitos e a cultura dessa recente e crescente população urbana.

A chegada de Vargas ao poder em 1930 demonstra a sobreposição dos industrialistas em relação aos latifundiários e o eminente deslocamento da população do meio rural para o meio urbano. Essa parte do capítulo se ocupará das transformações que levaram à década de 1940, com formação de um país urbano e industrializado.

1.1 A política brasileira: a Primeira República, o coronelismo e a Revolução de 1930

Ao período que vai de 1889 a 1930 no Brasil, dá-se o nome de Primeira República ou República Velha². Esse período tem como marco inicial a Proclamação da República, em 15 de outubro de 1889, que instaurou a forma republicana presidencialista e deu fim ao império e à soberania do imperador Dom Pedro II. O marco final é a Revolução de 1930, delineado pelo golpe de Estado articulado por Getúlio Vargas para dar fim à alternância entre paulistas e mineiros na presidência da república.

Durante esse período que antecede à industrialização dos anos 1930 em diante, o Brasil era um país rural, agrário e coronelista³. Era difícil para os governos federal e estadual conseguirem um corpo de funcionários capacitados, configurando uma burocracia, no sentido weberiano. No interior a cena se repetia e, assim, foram criados os departamentos de municipalidades para prestarem assistência técnica às comunidades e que não tardaram também a assumirem funções políticas. Dessa forma, as forças locais redefiniam o sistema político brasileiro e as funções políticas se desmembravam observando critérios como o

2 A Primeira República no Brasil, iniciada com o golpe que deu fim à monarquia em 15 de novembro de 1889, foi analisada por historiadores a partir da Revolução de 1930, que trouxe ares de modernização e industrialização vistos como uma Nova República, daí a anterior receber por esses o nome de “República Velha”. De acordo com Gomes e Mourão (2011, p.18), “(...) a literatura revolucionária, partidária da revolução de 1930, foi extremamente eficiente ao fixar na memorialística nacional a imagem de que o período correspondente à Primeira República foi nefasto, controlado o país por não mais do que duas ou três ‘carcomidas’ (termo da literatura revolucionária) oligarquias estaduais, ocupadas em manter privilégios, ainda que com o comprometimento dos interesses gerais do país. É dessa literatura que decorre a designação de ‘República Velha’, sendo esta na verdade a primeira república, e que só encontrará sucessora, quinze anos depois de haver sido destruída, na restauração política de 1945”.

3 O termo “coronelista” deriva do cargo “coronel”, criado pelo imperador D. Pedro II na lei de 18 de agosto de 1831. Nesse documento, o termo coronel se refere a um posto de destaque da Guarda Nacional. Com o passar do tempo, além de um cargo militar, o termo passou a ser usado para definir pessoas com poder político e proprietários de terras.

“filhotismo”⁴ e “mandonismo”⁵. Nos intervalos das campanhas eleitorais, as parcerias eram realizadas por representantes de poder e os chamados “coronéis”, que reuniam o seu “curral eleitoral” nos dias de eleição para elegerem os que lhes eram favoritos, ou seja, os que os beneficiariam. A maior parte dos eleitores brasileiros residia no interior e o elemento rural predominava sobre o urbano. Os fazendeiros e chefes locais definiam e organizavam as eleições. Os eleitores obedeciam às orientações de quem eles dependiam e por quem tinham estima, admiração e subserviência. Leal (2012) salienta que o coronel era quem os supria quando os mesmos realizavam suas “compras fiadas” nos armazéns em troca da sua colheita e/ou trabalho na roça.

Leal (2012) define o coronelismo como um fenômeno de imediata observação para os que pretendem entender a vida política do interior do Brasil na Primeira República ou na República Velha. Segundo Leal (2012, p. 44), o “(...) coronelismo é, sobretudo um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influência social dos chefes locais, notadamente dos senhores de terras”.

Sem instrução política, assistência à saúde e sem acesso às informações, o trabalhador rural, normalmente analfabeto, via no fazendeiro o prestígio e o poder que o colocava também no papel do benfeitor. O trabalhador lutava “com e pelo coronel”. Havia uma população rural, o país tinha uma demografia rural, que exercia nominalmente seu direito ao voto. O coronel reunia seus comandados no curral da fazenda (curral eleitoral) e isso sustentava a República Velha, carregando somente o nome República, sem os méritos da mesma (LEAL, 2012).

Por contarem com recursos escassos se comparados aos recursos estaduais e federais e devido as suas grandes demandas, como as listas de favores de ordem pessoal e a cobrança do eleitorado por melhorias nos serviços públicos, os representantes municipais perdiam pouco a pouco a confiança e o apoio dos que os elegeram, o que favorecia o coronelismo. A falta de organização na política do Brasil contribuiu para a conservação dos coronéis, que passaram a exercer extraoficialmente muitas funções políticas. Essas funções eram exercidas com os já citados recursos escassos, que também colocava a autonomia dos coronéis em cheque a todo o tempo, devido à sua fragilidade de apoio que oscilava em virtude da realização ou não dos favores pedidos (LEAL, 2012). Conforme Leal, a “(...) melhor prova de que o ‘coronelismo’ é antes um sintoma de decadência do que de manifestação de vitalidade dos senhores rurais

4 Filhotismo é a prática exercida por alguém que ocupa determinado cargo de favorecer filhos e parentes.

5 Mandonismo é a tendência de mandar, com prepotência e abuso de poder.

nós a temos neste fato: é do sacrifício da autonomia municipal que ele se tem alimentado para sobreviver” (2012, p. 57).

Segundo Lopes (2008), a

(...) presença continuada do coronelismo no panorama rural do Brasil, embora modificado e mais fraco do que antes de 1930, resulta ainda num grande número de seus representantes nos legislativos: deputados estaduais e federais cuja base eleitoral consiste em boa medida ainda em “votos de cabresto” derivados da influência do proprietário da terra. Pode-se dizer que tudo funciona como se tais proprietários tivessem votos plurais (p. 100).

Nas cidades, o cenário não era muito diferente. Os eleitores urbanos, vindos do interior, não tendo mais a ajuda de amigos e parentes para resolverem problemas, recorriam aos chamados “cabos eleitorais”, que são os representantes políticos dos bairros, favelas e clubes e que, em troca do voto daquele grupo, prestavam favores como empregos, vagas em escolas e outros tantos que a nova estrutura social requeria (LOPES, 2008).

Nessa situação, os representantes de grupos econômicos podiam facilmente “comprar” os cabos eleitorais, direta ou indiretamente, e se elegerem. A influência do dinheiro nas eleições e na política estava intimamente ligada ao crescimento do eleitorado urbano e à sua natureza, “(...) na fase inicial de uma urbanização extremamente rápida” (LOPES, 2008, p. 101). Os candidatos eleitos, ao representarem somente seus próprios interesses, no máximo os de uma família ou empresa, também não expressavam os interesses das classes industriais.

Simões (2013) relata que os movimentos sociais no início da década de 1920 eram intensos por todo o país. Havia greves, reivindicações, prisões e violência. No interior se fazia presente a crítica à corrupção nas eleições que eram decididas pelos coronéis. Nas cidades, as novas classes sociais, geradas pelo crescimento da produção industrial, clamavam por mudanças.

Em 1922, a mocidade militar, especialmente do Exército, o setor mais numeroso e atuante das forças armadas, rebela-se contra o predomínio das oligarquias agrárias que dominavam a política do País, com o chamado “coronelismo”, o “capanguismo”, o “voto de cabresto”, as eleições “a bico-de-pena”, as atas falsas, o manipulado “reconhecimento de poderes”, uma

justiça tardia e tendenciosa, e outras muitas manifestações de atraso em que vivia o País (LEMME, 2005, p. 166).

A hegemonia de mineiros e paulistas no poder começou a ser questionada por representantes de outras regiões como o Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Bahia. Articulados, lançaram Nilo Peçanha como candidato para concorrer com o candidato oficial mineiro Artur Bernardes. Como esperado, Bernardes foi eleito em março de 1922. Houve muitas reivindicações por parte dos oposicionistas e militares. No entanto, o governo se mostrou intransigente e não disposto a rever os resultados das urnas.

Segundo Lemme (2005), é no século XX que o povo brasileiro aparece como categoria política. A população começou a demonstrar cada vez maior apoio aos movimentos e a se colocar no debate sobre as decisões políticas e econômicas. Lemme salienta que esses movimentos, internos e externos, demonstram a chegada do Brasil na era urbano-industrial.

Nesse cenário, várias medidas foram tomadas pelo governo visando ao desenvolvimento da indústria. A Revolução de 1930, além de tirar o poder dos fazendeiros e comerciantes de café, ainda instaurou um novo símbolo de poder, o tenentismo, ligado às emergentes classes médias urbanas (LOPES, 2008). Machado (1980) define o tenentismo como

(...) a designação genérica de um fenômeno social e político de implicações decisivas na história republicana. Do ponto de vista social, é a expressão da pequena burguesia e de suas inquietações, sob o aspecto político, mergulha raízes no ‘florianismo’⁶, enfeixando, ainda que imprecisamente, a ideia da missão do Exército e do dever do soldado (p. 165).

A partir de 1930, políticos liberais e outras lideranças procuraram os tenentes em seus exílios e o tenentismo passou a ser um movimento de consciência política, militar e civil da classe média (MACHADO, 1980).

É nesse contexto que Getúlio Vargas chega ao poder em 1930. O “coronelismo” cede espaço ao “populismo”⁷ de Vargas. O populismo se refere à importância dada pioneiramente pelo governo Vargas às massas, evidenciando o contato do governo com o povo, tornando-se

⁶ Florianismo se refere ao primeiro fenômeno político centrado na figura de uma liderança republicana, a de Floriano Peixoto, então vice-presidente que se tornou o segundo presidente da República com a renúncia forçada do presidente Deodoro da Fonseca em 23 de novembro de 1891. Encontrado em <http://atlas.fgv.br/verbetes/florianismo>.

⁷ Embora surgido posteriormente, o termo populismo é usado por diversos autores para caracterizar o governo de Getúlio Vargas a partir de 1930. O termo populismo se refere ao modo de governo onde grande importância é dada ao povo, aos menos favorecidos. Ocorre a conquista desses pelo representante do poder e esse pode exercer um autoritarismo consentido, que não é percebido pelos que são dominados. Encontrado em <http://www.infoescola.com/politica/populismo/>

“amigo” desse e exercendo, assim, um governo com apoio e suportado exatamente pelos que são dominados. Essas massas se deslocavam cada vez mais das áreas rurais para a cidade, indo ao encontro da chamada industrialização. Vargas recebeu, pela sua proposta populista de governo, o apelido de “pai dos pobres” (LEAL, 2012).

Francisco Weffort (1978) salienta que, diferentemente do coronelismo que aconteceu nas áreas rurais até aproximadamente 1930 e mesmo depois da revolução ainda podia ser encontrado em várias regiões do Brasil, o populismo tem caráter essencialmente urbano. Segundo Weffort (1978, p. 123), a “(...) emergência política das classes populares no Brasil se encontra condicionada pela situação de crise e de instabilidade que caracterizam o Estado no período posterior a 1930”. Weffort considera que a revolução de 1930 marca o início de uma estrutura de Estado e a incorporação das classes populares que começam a crescer nas cidades. Essas classes populares ocupam muito discretamente a cena política, pois “(...) seus interesses reais de classe só podem encontrar algum grau de expressão na medida em que politicamente ajustados e subordinados aos interesses dominantes” (1978, p. 123).

Para Weffort (1978), tanto o processo de formação de uma nova estrutura de poder quanto o processo de formação das classes populares são dimensões de um processo geral e não podem ser analisados separadamente. Além disso, o entendimento do populismo requer considerar os dois processos. Para o autor, mesmo os ideólogos do nacionalismo definem o populismo baseados na concepção elitista. Eles o definem como um fato político, um acontecimento. Mas, segundo Weffort (1978):

O populismo brasileiro, em qualquer de suas formas, só pode ser compreendido adequadamente como expressão política de interesses determinados de classe. Em verdade, as noções de *massa* e *povo*⁸ são demasiado abstratas para este fim, servem para descrever os aspectos mais superficiais do populismo e não permitem conhecê-lo por inteiro (p. 26).

O autor define o populismo como fenômeno político e como ele é uma relação de poder, que une uma massa de indivíduos isolados, leva, necessariamente, a uma especificação de classe (WEFFORT, 1978).

Weffort (1978) assemelha formalmente populismo e coronelismo visto que ambos possuem uma forma de identificação pessoal na relação entre o “chefe e a base” e existem em realidades sociais diferentes. Entretanto, o populismo não pode ser definido como

8 Segundo Weffort, a “massa” entendida como conglomerado é uma noção abstrata, sem vínculos histórico-sociais determinados e, por isso poderia se adequar a qualquer momento histórico.

“coronelismo urbano”, pois é um fenômeno muito mais amplo, gerado pelo impacto industrial nas grandes cidades.

Weffort descreve o “essencial do populismo”, do ponto de vista político, como sendo

(...) fruto de um Estado em crise, seus esforços de renovação e mudança só são possíveis através de um complexo sistema de alianças entre grupos ou setores de classes diferentes, todos eles direta ou indiretamente dependentes dos padrões de conduta social e política anteriormente postos em vigência pela velha burguesia oligárquica. A rigor, toda a capacidade das classes populares de levar a transformações na estrutura do Estado e da sociedade se encontra limitada, no período de vigência do populismo, pelas próprias alianças sociais de que participam, as quais por sua vez, somente podem subsistir na medida em que não conduzam à liquidação definitiva dos marcos institucionais previamente definidos (1978, p. 100-101).

O autor caracteriza o populismo como surgido de uma condição de “vazio político”, causado pela falta de responsabilidade das classes em assumi-lo (WEFFORT, 1979).

A Revolução de 1930, em 24 de outubro, marca o fim da Primeira República ou República Velha e dá início à Segunda República ou República Nova. Fatos marcantes da Revolução de 1930 foram a deposição do Presidente da República e o encerramento da vigência da 1ª Constituição Republicana, de 24 de fevereiro de 1891 (LEMME, 2005).

“A Revolução de 1930 deparava-se, desde logo, com uma gigantesca tarefa: desmontar a máquina política da República Velha, cujas raízes estavam entrelaçadas nas situações municipais” (LEAL, 2012, p. 62). Ao lado desse problema surgiu o da montagem da nova máquina, dando mais eficiência à administração municipal. Surgiu então a legislação do governo provisório, que organizou o sistema de forma rigorosa, fazendo surgir algumas das estruturas adotadas pela constituição que permanecem até os dias atuais (LEAL, 2012).

A chegada de Vargas ao poder significou uma sobreposição dos industrialistas em relação aos homens do latifúndio. Vargas rompe a relação com os coronéis e passa a se relacionar diretamente com as massas urbanas. Essa mudança marca a passagem do coronelismo para o populismo.

Durante o Império, a República Velha e nos primeiros anos da revolução de 30, o sistema de proteção ao café sacrificou todos os demais interesses de desenvolvimento e diversificação econômica, relegando a um plano

secundário a agricultura de subsistência e o desenvolvimento industrial. (MACHADO, 1980, p. 176)

Mas, ainda segundo Machado (1980), é paradoxal o fato do próprio capital vindo do café ter dado origem à formação industrial paulista. A questão é que a expansão do comércio abriu as portas para uma economia monetária, o que viabilizou o aparecimento da formação industrial. O aumento do capital e da população nas cidades gerou a criação de indústrias. O dinheiro excedente do café passou a ser aplicado nas indústrias e assim essas se desenvolveram inicialmente (MACHADO, 1980).

No que se refere à entrada das indústrias estrangeiras, Lauro Muller, do Ministério das Relações Exteriores, abriu espaço para os Estados Unidos da América se fixarem aqui. Segundo Machado (1980, p. 179), “(...) de 1914 a 1930 os investimentos norte-americanos passaram de 8 para 557 milhões de dólares. Daí por diante, tornar-se-ia crescente a expansão dos negócios ianques no Brasil.” Essa entrada gerou, além de oportunidades de trabalho e desenvolvimento industrial, uma entrada de capital que, com a mesma rapidez dos investimentos, fez com que o Brasil passasse a ter uma grande dívida junto aos EUA (MACHADO, 1980).

Na política, Vargas começava a construir os degraus que o levariam ao “golpe de 1937”, conhecido como Estado Novo.

A escalada para o golpe foi racionalmente construída e cuidadosamente executada. O golpe não representou uma ruptura, uma mudança abrupta, mas sim a consolidação de um processo de fechamento e repressão que vinha sendo lentamente construído, com o apoio de intelectuais, políticos, civis e militares. (ARAÚJO, 2000, p. 15).

A ausência de reações aos planos de Vargas, propiciados por essa repressão, facilitou o acontecimento do golpe. Segundo Araújo (2000), o “levante comunista” de novembro de 1935 foi o marco inicial para explicar o golpe. O levante ocorreu simultaneamente nos quartéis das cidades de Rio de Janeiro, Recife e Natal. A frente de esquerda Aliança Nacional Libertadora (ANL), criada em 1935, foi uma frente comunista que tinha como presidente o ex-militar Luís Carlos Prestes. Devido à atração dos jovens pela ANL, os militares começaram a se preocupar. O levante “(...) foi uma ameaça real ao governo Vargas” (ARAÚJO, 2000, p. 16).

O plano Cohen foi elaborado pelo serviço secreto da organização de direita Ação Integralista Brasileira (AIB) e entregue a Vargas e aos militares. Esse documento reforçava a

necessidade de interdição de forças comunistas que começavam a ameaçar o governo (ARAÚJO, 2000).

O anticomunismo, que já era uma preocupação dos militares, passou a ser uma das principais preocupações do governo. Boatos sobre militares mortos pelos comunistas enquanto dormiam se espalharam e serviram de acusação para os envolvidos no “levante”⁹. Enquanto as prisões dos envolvidos no levante eram feitas, o governo preparou a Lei de Segurança Nacional (LSN) e o Tribunal de Segurança Nacional para punir os envolvidos. Além disso, o país começou a viver em estado de sítio ou guerra e com as liberdades constitucionais suspensas. “Com esses instrumentos excepcionais, Getúlio e seu grupo de apoio civil e militar, puderam interditar aqueles que se opunham ao governo e empreender um acerto de contas com os que pudessem reivindicar medidas liberalizantes ou descentralizadoras” (ARAÚJO, 2000, p. 18).

Vargas autorizou a divulgação do plano Cohen pelo Departamento de Propaganda e no dia 30 de setembro de 1937, embora tendo sua veracidade questionada por jornais como o *Estado de São Paulo* e a *Federação*, o Plano foi amplamente divulgado no Brasil.

Mesmo que pouco convincente, o Plano justificou nova declaração do estado de guerra. O pedido do ministro da Justiça, Macedo Soares, enviado ao Congresso no dia 1º de outubro, lembrava que o estado de guerra se fazia necessário em função da gravidade da situação da política nacional (ARAÚJO, 2000, p. 21).

O Golpe deu a Getúlio Vargas poder e soberania, justificados pela defesa do Estado nacional. Bandeiras dos estados foram queimadas em justificativa à centralização do poder e autoridade, dando fim ao federalismo e às regionalidades. No fim, “Getúlio Vargas foi eleito ditador com apoio civil e militar” (ARAÚJO, 2000, p. 25). A esse novo regime dá-se o nome de Estado Novo.

Após o Golpe, Getúlio Vargas se manteve no poder até 1945. O “pai dos pobres”, resguardado pelos pronunciamentos e leis trabalhistas que o fizeram ser querido por muitos, seguia seu governo ditatorial assegurado pelo aparato que se tornou uma forma de resguardar a paz e a ordem nacional.

1.2 O crescimento urbano

9 A partir de 1937, o Levante se tornou uma data de celebração para as Forças Armadas, recebendo cerimônias por motivos das mortes indefesas dos colegas militares até o ano de 1990.

Até a década de 1930, o Brasil era um país rural, agrário, exportador de produtos agropecuários e coronelista. Entretanto, a partir dos anos 1920 essa república já começa a desmoronar. O Brasil que começa a ser desenhado nos anos 1920, se intensificando nos anos 1930 e com seu ponto de eclosão nos anos 1940, vai se transformando em um país industrial e urbano com a população se deslocando cada vez mais para as cidades onde a oferta de trabalho era uma realidade.

O IV Censo Decenal Brasileiro, realizado em 1920,¹⁰ levantou uma população de 30.635.605 habitantes no país. Em 1930, por motivos principalmente políticos, o Censo Decenal não ocorreu, sendo realizado novamente em 1940, como o primeiro do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹¹ e o quinto do país. O V Recenseamento Geral do Brasil incluiu um Boletim Individual, além de ser o segundo censo da agricultura e da indústria e o primeiro do comércio, dos transportes, comunicações e serviços. Os resultados desse Censo foram divulgados somente em 1946 devido ao atraso dos equipamentos, à demora na devolução do material e a problemas de transporte. Os resultados apontaram uma população de 41.165.289 habitantes, ou seja, mais de 10 milhões de habitantes do que em 1920.¹²

Quadro 1 - Brasil: Crescimento de algumas cidades (1872 – 1950)

	1872	1890	1900	1920	1940	1950
São Paulo	31.385 (0.31) (c)	64.934 (0.45)	239.800 (1.37)	579.033 (1.89)	1.326.261 (3.21)	2.198.096 (4.23)
D. Federal (Guanabara)	274.972 (2.76)	522.651 (3.64)	811.443 (4.65)	1.157.873 (3.77)	1.764.141 (4.27)	2.377.451 (4.57)
Recife	116.671 (1.17)	111.556 (0.77)	113.106 (0.64)	238.843 (0.77)	348.424 (0.84)	524.682 (1.01)
Salvador	121.109 (1.21)	174.412 (1.21)	205.813 (1.18)	283.422 (0.92)	290.443 (0.70)	417.235 (0.80)

10 O IV Censo de População, realizado em 1920, utilizou, na coleta de informações, a Lista de Família, que compreendia dois formulários, destinados ao recenseamento dos domicílios particulares e das habitações coletivas. O Censo Demográfico de 1940 substituiu aqueles instrumentos, sem alterar-lhes a essência, por um Boletim de Família, um Boletim Individual, a Lista de Domicílio Coletivo e a Caderneta do Agente Recenseador

11 O IBGE foi criado em 26 de janeiro de 1938 pelo Decreto-Lei nº 218 a partir do Instituto Nacional de Estatística. O IBGE era formado por dois órgãos colegiados e autônomos: o Conselho Nacional de Estatística (CNE) e o Conselho Nacional de Geografia (CNG).

12 Encontrado em: <http://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos>. Acesso em janeiro de 2017.

Pop. Brasil	9.930.478	14.333.915	17.438.434	30.635.605	41.165.289	51.944.397

Fonte: Censos 1872, 1890, 1900, 1920, 1940 e 1950. Apud Weffort, 1979, p. 131.

(a) Estes dados se referem aos municípios, não apenas aos seus quadros urbanos e suburbanos.

(b) Dados preliminares do IBGE.

(c) Porcentagem da população da cidade sobre o total do país.

Como se pode observar no quadro, entre 1920 e 1950, a população do Brasil cresceu quase 70%. A cidade de São Paulo obteve o maior índice de crescimento de todo o país. Em 1920, São Paulo registrava uma população de 579.033, número duas vezes maior que as cidades de Recife e Salvador. Em 1950, a população de São Paulo era de 2.198.096 habitantes, evidenciando um crescimento de quase 200% e ultrapassando desproporcionalmente as duas outras cidades. O crescimento de São Paulo aconteceu devido a fatores tanto políticos quanto econômicos que favoreceram o desenvolvimento industrial nesse polo e, conseqüentemente, abriu as portas dessa cidade para a imigração.

Quadro 2 - Distribuição geográfica da população brasileira (1920-1950)

	1920	1940	1950
NORTE	1.439.052	1.462.420	1.844.655
NORDESTE	11.245.921	14.434.080	17.973.413
SUL	3.537.167	5.735.305	7.840.870
SUDESTE	13.654.934	18.345.831	22.548.494
CENTRO-OESTE	758.531	1.258.679	1.736.965

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil 1981. IBGE apud AGGIO, BARBOSA e COELHO, 2002, p.84.

Embora a população nordestina tenha crescido consideravelmente entre 1920 e 1950, essa região, juntamente com o Norte, apresentou o maior índice de migração negativa, ou seja, mais pessoas saíram do que entraram nessas regiões. Portanto, os dados do aumento demográfico no Nordeste podem ser atribuídos às taxas de natalidade, levando-se em conta os altos índices de fecundidade da região (AGGIO, BARBOSA e COELHO, 2002).

Quadro 3 - Taxa anual de crescimento demográfico nas regiões do país (em %)

	1930-1940	1940-1950
NORTE	-1,84	1,76
NORDESTE	1,13	2,07
LESTE (BA, MG, RJ, ES)	0,24	1,68
SUL (incluindo SP)	2,49	2,59
CENTRO-OESTE	2,86	3,21

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil 1981, IBGE apud AGGIO, BARBOSA e COELHO, 2002, p.85.

O rápido crescimento industrial no Sudeste, promitente catalisador de mão-de-obra, e as terríveis secas que atingiram o Nordeste entre as décadas de 1930 e 1950, acabaram por provocar grandes deslocamentos populacionais da região para os estados do Centro-Sul (AGGIO, BARBOSA e COELHO, 2002, p. 84).

A partir do final da Primeira Guerra Mundial¹³, o crescimento e diversificação da indústria fizeram surgir a necessidade de uma mão-de-obra adaptada. Essa mão de obra veio principalmente sob a forma de imigração. Importante ressaltar, segundo Weffort (1978), a grande quantidade de imigrantes que, até 1930, representou uma grande contribuição para o crescimento do país, no que se refere às áreas urbanas e rurais. É importante frisar que a maior parte dessa imigração foi para o Estado de São Paulo, “(...) onde a agricultura do café em franco desenvolvimento realizava a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre” (WEFFORT, 1978, p. 132).

A imigração foi a grande responsável pelo crescimento da cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Zuleika Alvim, no livro *História da Vida Privada no Brasil*, destaca esse fato. A autora cita que “(...) o caso paulista é sem dúvida o mais significativo: estima-se que, em 1920, 35% dos habitantes da cidade haviam nascido no exterior e que em 1934, imigrantes e filhos nascidos no Brasil representavam 50% da população paulista” (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 286).

No contexto de adaptação a um novo país, imigrantes se dirigiam ao campo e também às cidades. “Não que a opção pela cidade representasse uma novidade no processo migratório, pois muitos, no momento da chegada, já optavam pela urbe em lugar de se dirigir para os núcleos coloniais, no Sul, e para as fazendas, em São Paulo (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 286)”. O local de destino também era determinado geralmente pelo país de origem, alguns imigrantes se dirigiam às cidades porque não se adaptavam ao trabalho no campo, visto que já tinham como exemplos atividades proletárias nas cidades de onde tinham partido. Mas esse fato não impediu que cidades menores fossem colonizadas por imigrantes.

Novais e Sevcenko (1998) salientam que “(...) a história do imigrante talvez seja um dos melhores relatos do choque entre o público e o privado, sobretudo se voltarmos nosso foco para os grandes movimentos populacionais ocorridos entre 1830 e 1930” (p. 216). Muitos poloneses vieram colonizar o Paraná sonhando com oportunidades difundidas em seus próprios países. Alemães fundaram a cidade de São Leopoldo com a mesma crença de

13 A Primeira Guerra Mundial, centrada na Europa, ocorreu entre 28 de Julho de 1914 e 11 de novembro de 1918.

abundância. As famílias italianas se dirigiram à São Paulo para as plantações de café e aumentaram o número de imigrantes em mais de 2,5 milhões (NOVAIS e SEVCENKO, 1998).

Essas migrações foram principalmente para São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e, no final da década de 1950, também para o Planalto Central, onde Brasília estava sendo construída (AGGIO, BARBOSA e COELHO, 2002, p. 84).

(...) o crescimento da produção industrial na primeira metade da década de 1930 se baseou na utilização mais completa da capacidade existente, grande parte da qual havia sido subutilizada e formada na década anterior. Na segunda metade da década de 1930, o crescimento da produção industrial foi acompanhado pela expansão da capacidade. A capacidade do aço cresceu com o surgimento de novas e pequenas firmas e, principalmente, com a abertura da nova fábrica da Belgo-Mineira em Monlevade. De modo semelhante, surgiram novas firmas de cimento, e a capacidade de produção de papel cresceu a uma taxa muito rápida (BAER, 2009, p. 57).

Weffort chama a atenção para o fato de que, embora o processo de urbanização acompanhe o desenvolvimento industrial e as migrações internas, o desenvolvimento de algumas cidades brasileiras é anterior à indústria.

A precedência cronológica do processo de urbanização em relação ao de industrialização – ou melhor, a possibilidade de distinguir duas etapas no crescimento urbano, a primeira relacionada ao desenvolvimento das funções urbanas associadas à economia agrária (funções comerciais, administrativas, etc.) e a segunda conectada com o desenvolvimento industrial e a crise agrária – é um fato de maior importância no processo de formação das classes populares urbanas (WEFFORT, 1978, p. 130).

O autor menciona o pequeno número de operários industriais se comparado ao conjunto das classes populares urbanas.

O crescimento das cidades e do proletariado lança à vida política amplos contingentes da população e o processo de absorção das massas passa a constituir uma dimensão política essencial de novo período. Se conseguirmos, no exame dos acontecimentos, ir além das sugestões ilusórias do detalhe, encontraremos a pressão crescente das massas sobre a estrutura do Estado como uma das condições decisivas da crise desta fase (WEFFORT, 1978, p. 17).

Weffort sinaliza que desde a Revolução de 1930, que rompeu com a hegemonia das oligarquias rurais, a cidade começa progressivamente a oferecer condições econômicas e

políticas para a “(...) proposição do conjunto dos problemas do país. Nessas circunstâncias, as populações urbanas representariam no conjunto do povo o contingente politicamente decisivo” (WEFFORT, 1978, p. 19).

O crescimento das cidades também gerou o problema da falta de habitações populares. O Brasil, que desde o fim da escravidão enfrentava problemas quanto à organização de suas cidades, agora mais enfaticamente teria que lidar com a questão da habitação nos centros urbanos.

Tumulto e desordem foram palavras fácil e comumente aplicadas à dinâmica das capitais já republicanas, à ocupação de suas ruas e casas, e a seus habitantes, cada vez mais numerosos e movediços. Às elites emergentes imputavam-se o dever de livrar o país do que consideravam “atraso”, atribuído ao passado colonial e imperial do país, e visível na aparente confusão dos espaços urbanos (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 132).

No início do século XX, a primeira cidade brasileira a ser remodelada para se adaptar às novas necessidades foi o Rio de Janeiro, capital do país até 1960. Segundo Novais e Sevcenko (1998, p. 145), “(...) o Rio de Janeiro foi palco de uma firme tentativa de reformar os costumes, aliando o controle e o redesenho dos espaços públicos ao ataque violentíssimo aos espaços privados e às propriedades privadas”. Essa reforma, entretanto, nem de perto alcançou o almejado em sua totalidade, visto que “(...) os 219 barracos da Favela da Providência e os 450 do morro de Santo Antônio estavam, já em 1913, ao alcance do olhar de qualquer um que estivesse nas esquinas ou janelas das novas ruas e avenidas afrancesadas” (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 155). A administração do Estado Novo, sobretudo centralizadora, agravou o problema das favelas quando ignorou o código de obras carioca de 1936 e proibiu melhorias nelas.

Em Salvador, as reformas do início do século XX priorizaram a Cidade Baixa. Os “(...) distritos urbanos de Salvador com abundantes terrenos baldios, passaram a acolher novos moradores e suas habitações precárias, ampliando as primeiras aglomerações suburbanas” (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 168).

A reforma ocorrida na cidade de São Paulo foi mais modesta. Como mencionado, essa cidade tinha uma população ainda pequena no início do século, se comparada ao Rio de Janeiro, Recife e Salvador. A ausência de morros na cidade propiciou a construção de grandes bairros com formatos europeus, imitando jardins e palacetes que se estendiam até a calçada, e se mantiveram assim até a década de 1930, quando a legislação de 1937 exigiu que houvesse um recuo lateral e frontal dando lugar às grandes “(...) artérias radiais que partiam

para os bairros enfeixadas em torno de uma avenida perimetral à área central” (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 189).

Nas primeiras décadas do século XX, apenas às classes privilegiadas eram concedidas a participação social e a reclusão no lar. Aos menos favorecidos, foi deixada uma herança da escravidão que autorizava e patrocinava todo e qualquer ato de repreensão, desde ameaça de espancamentos, até degolamentos dos grupos que mostrassem resistência. “A autoridade pública permitia-se invadir e não raro destruir, seja o casebre sertanejo, seja o cortiço, o barraco ou o mocambo nas cidades” (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 30).

Entretanto, Novais e Sevcenko (1998) afirmam que “(...) na medida em que essas novas circunstâncias adquirem maior visibilidade, pelos meios de comunicação e a publicidade, tornam-se o foco das tensões e polarizam os jogos das dramatizações e negociações entre os diferentes níveis sociais” (p. 30).

1.3 A sociedade nas décadas de 1920, 1930 e 1940: aspectos culturais e comportamentais

As mudanças geradas pela indústria, o crescimento econômico e o grande número de imigrantes que aqui chegaram, geraram não só um crescimento demográfico, mas transformações no modo como as pessoas viviam. Essas mudanças culturais e comportamentais aconteceram pela adequação dos costumes às novas demandas e necessidades que a sociedade urbana impunha, somadas às trocas acontecidas com outras culturas que chegaram e se estabeleceram.

Segundo Novais e Sevcenko (1998), as experiências vividas e as expectativas futuras dos brasileiros se contrastavam à situação precária que a república criou. Sob o nome de cidadania, a velha república propiciava

(...) a manutenção da iniquidade das estruturas sociais, acentuou as distâncias entre as diversas regiões do país, cobrindo-as com a roupagem do federalismo difuso da ‘política dos governadores’ ou com a continuidade daquela geografia oligárquica do poder que, desde o Império, diluía o formalismo do Estado e das instituições (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 291).

Era necessário ressignificar os hábitos, atitudes, posturas, enfim, ressignificar a vida. Mas essa ressignificação da vida se perdia em meio a tantas transformações e acontecimentos que a indústria, migrações e imigrações exigiam. “O dilema de ser brasileiro

no espaço doméstico e familiar partilhava, embora de forma oblíqua, do mesmo horizonte histórico daquilo que uma república (nos seus significados mais autênticos) prometia para toda a população, sob o nome de ‘cidadania’” (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 291). A república esperava que o indivíduo se desvencilhasse da sua vida rotineira e costumes que negavam o progresso. Os hábitos provincianos e sociais ainda presentes no início do século, herdados da não distante escravidão, teriam que ser deixados à parte em favor de uma vida cosmopolita, vinda do Rio de Janeiro, capital do país. Esses costumes, difundidos pelo Rio de Janeiro iam ao encontro da europeização dos costumes e modernização (NOVAIS e SEVCENKO, 1998).

Os acontecimentos gerados pela industrialização provocaram nos brasileiros uma atitude de repúdio à antiga cultura e vontade de rapidamente esquecê-la para se adaptar à nova sociedade que se apresentava. Isto gerava um conflito pois essa adaptação rápida se deparava com grandes desigualdades que seguiam o caminho contrário ao da cidadania almejada.

Na prática, o discurso nacionalista do governo e de muitos ludibriados pelos gloriosos ideais desse, carregava em si os interesses de uma minoria que detinha o poder. Os grupos de intelectuais modernistas propagavam, principalmente de 1920 a 1930, o ideário nacionalista que pretendia criar ou “redescobrir” as raízes e tradições brasileiras. Esses intelectuais, portanto, se “vestiram” da missão de dar uma identidade ao Brasil e o nacionalismo passou a ser o foco das discussões e das obras criadas pelos mesmos (REZENDE, 2012, p. 71). Nesse sentido, os líderes nacionalistas são os que projetam os sistemas civis, militares, educacionais para toda a nação.

Segundo Nunes (1980),

A implantação do capitalismo industrial brasileiro exigiu do aparelho estatal sua modernização com o intuito não só de acomodar-se aos interesses políticos comerciais dos exportadores de café mas, também, de encaminhar novas diretrizes governamentais e difundir os princípios básicos da ideologia capitalista, como, por exemplo, a valorização da propriedade privada, da eficácia, da competitividade, do espírito prático e da racionalidade (p. 28).

Ainda de acordo com Nunes (1980), um modelo urbano-industrial de vida era almejado com o intuito de atender às expectativas das pessoas. Então, sem muito planejamento, foram criados departamentos, conselhos, institutos e órgãos para que as

informações fossem sistematizadas e os debates fossem realizados. Um desses órgãos é o Ministério da Educação e Saúde Pública, datado de 1932.

A cultura dessa época também foi abalada por diversos acontecimentos e movimentos. Marco disso foi a “Semana de Arte Moderna”, que ocorreu em São Paulo entre os dias 11 e 18 de fevereiro de 1922 e marcou o início do modernismo no Brasil. O modernismo surgiu em uma sociedade que estava se transformando e se adaptando. Nessa época, Washington Luís era governador do Estado de São Paulo. A princípio, a “Semana de Arte Moderna” foi influenciada pelas novas correntes vindas da Europa após a primeira guerra, mas acabou por romper também com essas correntes na medida em que gerou um grande nacionalismo. “Impelia-nos, além disso, a nos voltar para as coisas de nosso País, para as características de nossa terra e de nossa gente, nossos costumes e realidades, que até então desprezávamos e desconhecíamos completamente” (LEMME, 2005, p. 167). Essas transformações agitaram o país repercutindo na educação e no ensino, a organização, os métodos e os processos de ensino foram criticados, o que engatilhou muitas das reformas que serão vistas adiante (LEMME, 2005).

Os modernistas defendiam a ideia da superação do antigo sistema agrário e a adequação à máquina e à urbanização como formas de tirar o Brasil do atraso em que se encontrava. Entretanto, Priscila Rezende, em seu livro *Antropologia Cultural* (2012), aponta para o fato da Primeira Guerra Mundial ter demonstrado como o Brasil era frágil em relação aos outros países industrializados. Isso fez com que vários intelectuais da época colocassem em seus versos amostras desse desapontamento e alguns até sugerirem que o Brasil adotasse uma outra postura que não o nacionalismo, como é o caso de Carlos Drummond de Andrade numa carta enviada em 22 de novembro de 1924 a Mário de Andrade:

Acho o Brasil infecto. Perdoe o desabafo, que a você, inteligência clara não causará escândalo. O Brasil não tem atmosfera mental; não tem literatura; não tem arte, tem apenas uns políticos muito vagabundos e razoavelmente imbecis ou velhacos (...) O que nós todos queremos (o que, pelo menos, imagino que todos queiram) é obrigar este velho e imoralíssimo Brasil dos nossos dias a incorporar-se ao movimento universal das idéias. Ou, como diz Manuel Bandeira, “enquadrar”, situar a vida nacional no ambiente universal, procurando equilíbrio evidentemente difícil, dada a evidência da desproporção. (DRUMMOND DE ANDRADE, 2003, p. 56 apud REZENDE, 2012, p. 75).

Até 1920, o jornal impresso e os cartazes veiculados da mesma forma eram as formas mais utilizadas de acesso à informação. Raquel Campos salienta: “A partir da leitura de jornais das primeiras décadas do século XX constatee a enorme força persuasiva e formadora

não só de opiniões, mas de representações coletivas, aspirações e crenças das páginas impressas” (CAMPOS, 2009, p. 26). Essa força persuasiva, segundo a autora, é encontrada não somente na leitura dos mesmos, mas por meio de imagens e figuras de linguagens, poemas e outras formas de expressão impressas encontradas nos jornais (CAMPOS, 2009).

A sensação de caos social que se disseminava nos anos 1920 e em parte dos anos 1930, no final desta década já estava, contudo, aparentemente sob controle, especialmente em razão da emergência da ditadura do Estado Novo, símbolo maior do que significava a modernização conservadora em curso (CAMPOS, 2009, p. 26).

A mesma autora relata que, embora nos anos 1920 e 1930 o ideal de moral das mulheres e a organização e harmonia familiar, que já naquele tempo se transformava, assustava a muitos, na década de 1940 já “não assustava tanto”. Não se sabe o porquê, talvez porque o imaginário sobre a sexualidade feminina estivesse realmente se transformando, tal como as estruturas familiares e, com elas a aceitação disso gerasse menos desarmonias (CAMPOS, 2009).

Entre os festejos do centenário da Independência em 1922, o Rio de Janeiro, então capital federal, abriu as portas da Exposição Nacional¹⁴, recém construída e preparada para essa comemoração, para apresentar ao país a grande novidade tecnológica da época: o rádio. No dia da exposição aconteceu a primeira demonstração pública de uma transmissão radiofônica. Para o espanto de todos os presentes, a apresentação, que contou com o discurso do Presidente Epitácio Pessoa, ocorreu com uma transmissão de trechos da ópera *O Guarani*, de Carlos Gomes, que estava sendo executada naquele momento no Teatro Municipal da cidade (CALABRE, 2004).

Segundo Lia Calabre (2004), o rádio, nos seus primeiros anos, era usado como um veículo de comunicação privado, respondendo às regras do mercado econômico e controlado pelo Estado. O Estado era responsável tanto pela liberação da concessão quanto pelo funcionamento das emissoras e/ou cassação das mesmas, caso houvesse alguma irregularidade ou desrespeito ao código de comunicação daquela época. Nos primeiros anos do rádio, muitas emissoras surgiram e desapareceram devido a dificuldades enfrentadas. As emissoras de rádio sobreviviam de doações, suas verbas muitas vezes vinham de doações de ouvintes que se associavam e empréstimos de discos deles.

¹⁴ A Exposição Nacional foi construída pela derrubada do Morro do Castelo. O Morro do Castelo era um acidente geográfico que existiu no Rio de Janeiro. Nele, havia marcos históricos, como fortalezas coloniais e edifícios dos jesuítas.

“A passagem do rádio brasileiro da fase amadora para a comercial não se deu de forma imediata, em grande medida, não por falta de empenho das emissoras, mas por força de uma série de circunstâncias adversas” (CALABRE, 2004). Os principais problemas eram a dificuldade de comprar os aparelhos de transmissão, geralmente caros e importados, e a inexistência de uma regulamentação clara sobre a publicidade¹⁵.

O Decreto-lei 16.657, de 15 de novembro de 1924, determinava que o “(...) Governo reserva para si o direito de permitir a difusão rádio-telephonica (broad-casting) de anúncios e reclames comerciais” (CALABRE, 2004, p. 13-14). Esse Decreto vedava às emissoras a divulgação de quaisquer notícias internas relacionadas à política sem a devida permissão do governo. Às emissoras, era permitida a transmissão de programas educativos, culturais, artísticos e de benefício público. Para se tornarem conhecidas, algumas rádios utilizavam transmissões de jogos e alto-falantes em locais públicos (CALABRE, 2004).

As emissoras, seguindo o exemplo das rádios anglo-americanas, tentavam patrocinadores para os seus programas sem muito sucesso. Na década de 1920, o rádio, sendo um veículo novo de comunicação, ainda não tinha a confiança dos anunciantes acostumados a usarem papéis para os seus comerciais. As primeiras agências de publicidade estrangeiras só chegaram ao Brasil no final da década de 1920 e início da década de 1930. Nesse mesmo período, as rádios começaram a buscar a profissionalização e, na década de 1930, o rádio já trazia o mundo para dentro de casa:

A maior parte das emissoras passava a irradiar seus programas todos os dias da semana. Novas empresas de radiofusão formavam-se, anunciando projetos revolucionários que conquistariam definitivamente o público ouvinte, transformando o rádio em um elemento indispensável em todos os lares (CALABRE, 2004, p. 17).

Segundo o IBGE¹⁶, em 1923, somente duas emissoras foram fundadas no Brasil. Já em 1940, o registro é cinco vezes maior e o número de emissoras fundadas subiu para dez. O rádio foi o primeiro meio de comunicação a falar individualmente com as pessoas. Esse meio revolucionou a relação do indivíduo com a notícia, fazendo com que os mesmos se sentissem mais integrados, visto que várias questões e notícias eram partilhadas por muitos, que também se identificavam com as questões discutidas. Por estarem presentes no rádio, a música, a arte e o teatro também foram absorvidas e adaptadas por esse meio. “O rádio tornou-se um excelente meio de divulgação de outras manifestações artísticas” (CALABRE,

15 Na época, a expressão utilizada para publicidade era “reclames”, segundo Lia Calabre (2004, p. 13).

16 IBGE, Anuário estatístico do Brasil – 1941/1945, p. 451 apud CALABRE, 2004.

2004, p. 10). Em concordância com Calabre (2004), Novais e Sevcenko (1998) salientam que, “(...) no início dos anos 20, o populismo descobriu no rádio a sua pedra filosofal, capaz de transformar a massa amorfa de ouvintes na força agregada da paixão política” (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 587).

Embora proibido pelo citado Decreto de 1924, em 1930 o rádio já foi utilizado para campanha eleitoral. A Rádio Educadora Paulista apoiou e divulgou a candidatura à presidência de Júlio Prestes, que era um de seus associados. Em 1932, o rádio se mostrou instrumento de grande mobilização política na Revolução Constitucionalista¹⁷ de 1932, ocorrida entre julho e outubro em São Paulo, e, nesse mesmo ano, através do Decreto 21.111, de Getúlio Vargas, ocorreu a liberação oficial de anúncios. Em 1936 foi fundada a Rádio Nacional e essa emissora marcou a radiofonia no Brasil. Em 1940, os principais anunciantes do rádio foram as multinacionais que vieram para o Brasil. O auge do rádio no Brasil ocorre nessa época. Ocorre o surgimento de novelas, junto com essas os ídolos e as revistas que se interessavam em expor a vida particular desses. O Censo demográfico de 1940 apontou que o rádio estava presente em 5,74% dos lares brasileiros, sendo que o maior índice era no quadro urbano, onde 19,99% dos domicílios registraram a presença de aparelhos radiorreceptores (CALABRE, 2004).

De desenvolvimento e apresentação tardios, se comparado aos países industrializados que o utilizaram no contexto da primeira guerra mundial, o rádio, no Brasil, embora apresentado na década de 1920, teve seu uso restrito e com muitas dificuldades, podendo, somente na década de 1930, contribuir muito como meio de transformação da cultura brasileira (NOVAIS e SEVCENKO, 1998).

Se até a Primeira Guerra Mundial, durante a Belle époque, a cultura europeia reinou quase que absoluta como paradigma das elites brasileiras, que manifestavam uma predileção toda especial pela música de salão francesa, operetas ou pela assim chamada música clássica europeia, seguida de um quase desprezo pela música popular, sobretudo a de origem negra, no pós-guerra, e em particular no decorrer dos anos 1930 e 1940 a situação se modificaria substancialmente (FENERICK, 2005, p. 57).

De acordo com esse mesmo autor, na década de 1930 houve um crescente interesse pela música popular brasileira. Observa-se, até mesmo, uma grande preferência por músicas anglo-americanas em comparação às europeias. Os anos 1930 foram conhecidos como a “era

17 A Revolução Constitucionalista ou também chamada Revolução Paulista foi um movimento armado que tinha por missão derrubar o governo provisório de Getúlio Vargas e convocar uma Assembleia Nacional Constituinte,

de ouro¹⁸” da música popular brasileira e as músicas populares, principalmente o samba, ganharam grande expressão (FENERICK, 2005). De acordo com Novais e Sevcenko, o grande acerto se deu quando as gravadoras pensaram no rádio como veiculador dessa música (NOVAIS e SEVCENKO, 1998).

Fenerick (2005) relata que os números apresentados por Zuza Homem de Mello e Jairo Severiano entre 1931 e 1940 mostram o samba como o gênero mais gravado, com 32,45% do repertório registrado em disco, totalizando 2176 sambas, seguido das marchinhas, com 1225 e juntos, totalizando o percentual expressivo de 50,71% do total gravado.

Afirmando que o samba é carioca, Fenerick (2005, p. 224) descreve que esse gênero musical passa por algumas transformações nas décadas de 1920 e 1930 que o marcaram até os dias atuais. Ele destaca os sambistas do Estácio de Sá como responsáveis por muitas dessas transformações:

Há, em certos aspectos, uma efetiva modificação rítmica, mas as transformações vão além do mero aspecto rítmico. Essas transformações se relacionam com o entendimento que os sambistas doravante passam a ter do samba, pela introdução na memória de novos locais de se praticar (ou fazer) o samba, pela temática, pela postura do sambista diante dos novos meios de comunicação (FENERICK, 2005, p. 224).

O primeiro samba gravado com surdos e tamborins, lançado em 1929 para o carnaval de 1930 foi o “Na Pavuna”, de Homero Dornelas e Almirante. “Pavuna” era um bairro de periferia no Rio de Janeiro. Assim como esse samba, aparecem outros falando de outros bairros e de semelhantes localidades, como o Samba “Eu sou pra Vila”, no qual Noel Rosa retrata a Vila Isabel. Noel Rosa, que começou sua carreira como compositor de música sertaneja, também começou a se interessar pelo samba em 1929 e muitos dos sambas cantados na época são de sua autoria. Além dos citados, os sambas mais conhecidos da década de 1920 são os de Francisco Alves, Sinhô, Donga e João da Baiana. Na década de 1930, outros que merecem destaque são Araci de Almeida e Orestes Barbosa (FENERICK, 2005).

Segundo Fenerick (2005), a modernização do samba era uma das discussões do início da década de 1930 e se tornava cada vez mais um produto industrializado. Em um tempo onde o “ser carioca” era uma escola para o que seria o “ser brasileiro”:

18 A expressão “era de ouro” da música foi criada pelo radialista Renato Murce.

Este entrelaçamento entre o samba e o Rio de Janeiro ocorre, precisamos lembrar, na esteira de um projeto que visava levar a “civilização carioca”, entendida como a mais avançada do país e após isso, mostrar a *civilização brasileira* aos outros *povos civilizados* do mundo (FENERICK, 2005, p. 251).

As emissoras de rádio, no seu início inexperiente, não tinham parâmetros para qualificar e escolher corretamente uma programação que atenderia e favoreceria a audiência. Um exemplo de como as emissoras se relacionavam com a música ocorreu quando, entre 1928 e 1929, o conjunto pernambucano chamado *Turunas da Mauricéia*, destacando o cantor Augusto Calheiros, foi ao Rio de Janeiro para fazer alguns shows. Eles foram apelidados de *Patativa do Norte* e tocavam muitas músicas desconhecidas do público carioca, como *baiões*, *cocos*, *emboladas*, *trizadas* entre outros. Após algumas apresentações em teatros no Rio de Janeiro, o sucesso foi tão grande que várias apresentações foram rapidamente marcadas para o sul do país. As emissoras, sabendo do sucesso, contrataram essa banda e, rapidamente a banda se transformou em sucesso nacional. Já cientes do caminho a percorrer, as emissoras começaram a abrir espaço para outras bandas do nordeste. Portanto, segundo Novais e Sevcenko, “(...) não foi o rádio que lançou a música popular, mas o contrário” (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 593).

Nesse contexto se deu o lançamento de Carmem Miranda pela gravadora Victor, com recomendações para que ela não cantasse mais o tango, somente música brasileira, e que sua origem portuguesa não fosse mencionada. Alguns outros ritmos anglo-americanos, toadas e canções sertanejas paulistas também começavam a se tornar populares (NOVAIS e SEVCENKO, 1998).

Com a união do disco com o rádio, as músicas puderam ser reproduzidas em larga escala e os cantores e autores se tornaram mais conhecidos. Mas, as imagens destes, veiculadas por revistas e impressas nas capas dos discos, ainda era estática. Neste contexto aparecem os primeiros filmes com a participação da música popular brasileira. Segundo Fenerick,

(...) o cinema se aproxima da música popular na década de 1930. Por esta época, o cinema brasileiro tentava se firmar (com produções constantes e nacionais) ao mesmo tempo em que consolidava um processo de deslocamento da referência de suas produções, passando a ter doravante não mais o cinema europeu como paradigma, e sim o norte-americano (FENERICK, 2005, p. 59).

O rádio, o cinema, as indústrias, enfim, todo o aparato tecnológico que estava à mostra nos anos 1920 e 1930, ao mesmo tempo em que guiavam o Brasil a uma nova era, um tempo moderno, pressupunham uma rápida adaptação e desenvolvimento da cidadania. Tudo isso gerava muitos conflitos e dificuldades, pois, os que a eles teriam que se adaptar, foram os que outrora desconheciam seus usos e possibilidades.

Os novos recursos técnicos, por suas características mesmo, desorientam, intimidam, perturbam, confundem, distorcem, alucinam. No mínimo porque as escalas, potenciais e velocidades envolvidos nos novos equipamentos e instalações excedem em absurdo as proporções e as limitadas possibilidades de percepção, força e deslocamento do corpo humano (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 516).

Novais e Sevcenko (1998) justificam a afirmação comparando a Torre Eiffel com o tamanho de um ser humano médio, citando a força de uma locomotiva e a velocidade de um avião. Todos esses recursos tecnológicos apresentados na época geraram desorientação.

Outro produto que veio contribuir com o processo de modernização no Brasil foi o automóvel. Em 1919 a primeira fábrica de automóveis da Ford foi inaugurada em São Paulo. Em 1925, a Chevrolet também abriu suas portas aqui para o mercado brasileiro. Mas, assim como todas as invenções desse tempo, o automóvel, com a sua maravilhosa e incrível velocidade, se tornou não só símbolo de poder, mas também foi caracterizado como um instrumento de terror. O automóvel gerou um deslumbre por causa das possibilidades desse novo aparato que facilitava a vida, diminuía as distâncias e distinguia positivamente os que o pudessem possuir, ao mesmo tempo em que gerou terror naqueles que antes transitavam calmamente por uma cidade que ainda não possuía nenhum sinal de trânsito e abriu as portas para automóveis que transitavam descontroladamente sem um código de direção, gerando muitas das que hoje são conhecidas como infrações, atropelamentos e até mesmo mortes sem sequer sanções adequadas. “Era o convite para o terrorismo automotor que veio para ficar, acrescentando tonalidades mecânicas aos sistemas de privilégios e opressão típicos da sociedade brasileira” (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 558).

A indústria de carro também influenciou o ambiente doméstico, que teve que ter suas dimensões diminuídas para dar espaço à garagem que iria abrigar o carro. Novais e Sevcenko salientam o status que vinha com a posse de um carro, o que facilitava a vida ao multiplicar as oportunidades de contato, favorecendo, além do turismo local, que se encontrava em alta após a primeira guerra mundial, a companhia feminina. As campanhas publicitárias comparavam ter o carro com possuir a figura feminina, no que se refere aos cuidados com

esse, ao carinho e ao amor dispensado. “Daí a volúpia de ter e dirigir vários carros, de cobiçar o alheio e de trocá-los tão frequentemente quanto possível” (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 559). E a casa, ao ser preparada para receber o carro em sua garagem, daria ao homem um sentimento de “(...) morar com a mulher e ter a amante sempre ao lado” (NOVAIS e SEVCENKO, 1998).

Somada ao turismo favorecido pelo automóvel, também era presente nos anos 1920 a preocupação com a saúde. O homem moderno precisava ser saudável para usufruir dos aparatos tecnológicos disponíveis. Diferente do fim do século XIX em que o chapéu e as sombrinhas eram utilizados para manter a pele clara e distinguir esses dos que precisavam trabalhar o dia todo no sol, na adaptação à vida urbana, a partir da década de 1920, foram adotados banhos de sol, caminhadas, exercícios físicos e até mesmo medicamentos e produtos de higiene pessoal que favoreciam a saúde e o bem estar. Populares se tornaram os eventos esportivos e assim surgiram as torcidas. Nas escolas, a educação física foi contemplada pela Constituição de 1937. Nas casas, os banheiros foram ressignificados, se tornando cômodos elegantes e o penico perdeu lugar nas residências mais abastadas para esse cômodo, chamado “water-closet” (NOVAIS e SEVCENKO, 1998).

Era a política da saúde, em vias de se tornar o esteio do turismo e, mais tarde, quando em meados dos anos 30 o Estado varguista instituiu o direito geral ao repouso anual, a fonte dessa fantasia magna de todos os que tivessem acesso aos bens do mercado, a loucura das férias (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 563).

Partir para um lugar distante, longe dos olhares alheios, era a nova febre daqueles que buscavam escapar dos “controles internos ou externos” necessários para a nova vida industrializada.

Essa ética da limpeza, saúde e beleza se torna a contrapartida do amplo processo de industrialização, com seus efeitos de poluição, toxidez, deslocamentos e migrações forçadas, difusão da miséria, degradação das condições de habitação e de sobrevivência, intensificação das tensões sociais e disseminação da violência em nível individual ou organizado (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 575).

Essas medidas de higiene que favoreciam o bem estar foram disseminadas por todos os veículos de comunicação. As roupas e as casas, antes muito cobertas e decoradas, foram substituídas aos poucos por roupas leves e móveis mínimos e que não absorvessem pó. Assim, o estilo *art déco* que predominava nesta época, foi substituído pelo *art nouveau*,

repleto de objetos industrializados que remetessem aos elementos naturais (NOVAIS e SEVCENKO, 1998).

“Luzes, eletricidade, sons, ritmos, pompa e circunstância: a ocasião faz o ladrão” (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 582). Com essa frase, Novais e Sevcenko iniciaram a história do início do uso do telefone no Rio de Janeiro. Por ser a capital federal, o Rio de Janeiro, cidade mais importante do país, era a primeira a receber a “tecnologia de ponta” no final do século XX e a aprender os hábitos e costumes que serviam como exemplo para o restante do país. O telefone se tornou rapidamente um objeto de fetiche, sendo usado inclusive em muitas letras de músicas nas décadas de 1920 e 1930. Os que o possuíam, além de por isso obterem status, eram os que realmente eram socialmente privilegiados.

Novais e Sevcenko (1998) destacam como esse fetiche e aura misteriosa, que envolveram, e muito provavelmente ainda envolvem as novas tecnologias, são, possivelmente, a explicação para casos tão arbitrários como o fato dos que moram em grandes blocos de apartamentos separados apenas por paredes, se sentirem preservados e à vontade em seus lares e ficarem incomodados em elevadores ao compartilhá-los talvez com os mesmos vizinhos “distantes” com os quais partilham a parede. Os elevadores mereceram destaque por esses autores, que descreveram que ao ser compartilhado por vizinhos e empregados, além da função técnica, outra discriminatória se mostra presente. O transporte, nesse mesmo contexto, serve como exemplo de como o ser humano, dentro dele em silêncio por longas horas, se priva de todas as propensões naturais como a de comunicar-se, talvez puro e exclusivamente explicado pelo fato de estarem em um transporte público.

Até a década de 1930, a indústria de bens de consumo de primeira necessidade se fortalecia no Brasil. Na década de 1940, o aparecimento de eletrodomésticos como o chuveiro elétrico, o fogão a gás, a geladeira e o liquidificador suscitaram um mercado até então adormecido e esses produtos rapidamente se tornaram necessidade no imaginário da classe média. Outros, com preços mais competitivos como a enceradeira, o ferro elétrico, percorriam o imaginário das camadas populares (NOVAIS e SCHWARCZ, 1998).

Partindo cada um do seu isolamento real, se encontram todos nesse território etéreo, nessa dimensão eletromagnética, nessa voz sem corpo que sussurra suave, vinda de um aparato elétrico no recanto mais íntimo do lar, repousando sobre uma toalhinha de renda caprichosamente bordada e ecoando no fundo da alma dos ouvintes, milhares, milhões, por toda parte e todos os anônimos (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 585).

Durante as décadas de 1920, 1930 e 1940 no Brasil, essas transformações, juntamente com a industrialização, que pode-se dizer parte dessas, convidaram pessoas de todas as longínquas cidades a se juntarem e partilharem pequenos espaços com outros que aqui estavam e muitos outros que também aqui chegavam vindos de fronteiras ainda desconhecidas. Obedecer a uma ordenação que ainda se fazia incipiente era a palavra de ordem, assim como adotar costumes desconhecidos em troca de uma falsa sensação de pertencimento a algo que ainda habitava o imaginário, o “viria a ser”.

Como espécie, a natureza nos adaptou para viver em pequenos grupos, como ocorre com os outros primatas. Numa situação de crescimento urbano explosivo, como a que foi criada pela Revolução Científico-Tecnológica e graças à rapidez dos transportes e ao alcance onímodo dos meios de comunicação, as pessoas nas grandes cidades estão expostas a uma massa tão densa de perfis fisionômicos e traços psicológicos peculiares, que lhes é humanamente impossível assimilá-los (NOVAIS e SEVCENKO, 1998, p. 592).

2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1920, 1930 E 1940

Preâmbulo

Os anos 1920, 1930 e 1940, em sintonia com a efervescência política, econômica e social, foram de efervescência também no que se refere à concepção, experimentação e implementação de mudanças educacionais em diversas unidades da federação e no governo federal. O Brasil era um país que passava por um processo de urbanização, de industrialização e de inserção das massas na política. Era um país que estava mudando de um modo acelerado. Na educação, é tempo do início das reformas educacionais.

Assim como o estudo dos aspectos políticos, econômicos e sociais das décadas de 1920 e 1940 ajudam a compreender esses aspectos da década de 1930, retratar a educação no Brasil nas décadas de 1920 e 1940 ajudará a compreender o contexto e as reformas educacionais da década de 1930, tal como seus desdobramentos. O objetivo desse capítulo é entender o contexto educacional brasileiro, principalmente no âmbito do Ensino Industrial e do Ensino Técnico Secundário. Neste capítulo, recebe destaque o Movimento da Escola Nova, movimento que influenciou muitos educadores brasileiros na elaboração de suas reformas.

Na década de 1920, aconteceram no Brasil várias reformas educacionais regionais de grande importância para o delineamento dos preceitos educacionais que a partir daquela década passaram a fazer parte do ensino brasileiro nos seus vários níveis. A primeira parte desse capítulo aborda tais reformas, assim como enfatiza a mais emblemática delas, a reforma de Fernando de Azevedo no Distrito Federal em 1928. O Ensino Industrial, até essa década, tinha um caráter predominantemente assistencialista, de ajuda aos pobres e marginalizados.

Na década de 1930, já no contexto do governo Vargas, algumas reformas educacionais são realizadas, entre elas, merecem destaque as reformas de Francisco Campos em Minas Gerais e de Anísio Teixeira e Joaquim Faria Góes Filho no Distrito Federal. Nesse capítulo receberão destaque as intervenções de Teixeira e Góes Filho, em função do caráter emblemático das disputas que os envolvia no Distrito Federal. Nessa década, o Ensino Industrial ganha agenda e se torna assunto de muitos debates, reuniões, decretos e leis. Em coexistência com as reformas educacionais, vários movimentos apoiados por importantes educadores da época ganharam destaque ao reivindicarem transformações na escola. Entre eles, o que mais se destacou e obteve um número expressivo de signatários entre os mais

importantes educadores da época foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse capítulo descreve esse movimento tal como aponta alguns de seus importantes signatários.

A década de 1940 é marcada por realizações que foram pensadas nas décadas anteriores, principalmente na década de 1930. O Ensino Industrial, que de assistencialista passa a ganhar pauta na década de 1930, ganha institucionalidade na década de 1940 com a criação do SENAI e das escolas técnicas.

2.1 A Educação nas décadas de 1920, 1930 e 1940

Segundo Paiva (2003), as demonstrações de “entusiasmo pela educação” vieram com a Primeira Guerra Mundial. O motivo desta mudança de postura e olhar sobre a educação veio a atender objetivos nacionalistas. Essa intenção também aparece quando os conflitos entre os setores agrário-exportador e industrial-urbano começam a se chocar, no início da década de 1920.

O poder político significava o controle da política econômica do governo, que até então favorecia decididamente os grupos ligados ao café; a idéia de que o Brasil era um país essencialmente agrário e que assim deveria permanecer já não convencia a todos, e muitos demandavam proteção para a indústria nascente (PAIVA, 2003, p. 47).

Nesse contexto de conflitos de ideias e contradições entre ruralismo e industrialismo a Educação ganha destaque quando “(...) os elementos favoráveis ao ‘progresso’ industrial, aspirando à recomposição do poder político, começaram a perceber a educação das massas como um instrumento para a ampliação de suas bases eleitorais” (PAIVA, 2003, p. 47). Assim, o tema educação, que começou a ser levantando no final do Império e início da República, ganha destaque. A visada democracia necessitava resgatar a população analfabeta para garantir a “legitimidade do poder político”. O coronelismo da zona rural que tinha o poder de decidir pelos votos dos demais e o grande índice de analfabetos no país dificultavam esse movimento de tentativa de recomposição do poder político como consequência da Primeira Guerra (PAIVA, 2003).

Para esse fim, alguns movimentos se destacaram, como a “desnacionalização” provocada pelas escolas estrangeiras no Brasil e a iniciativa de difundir o ensino elementar no país, na tentativa de legitimar o regime em vigência junto às demais nações. Nesse primeiro momento, “(...) todo o movimento nacionalista inclui como objetivo a difusão do ensino;

formam-se ligas contra o analfabetismo, mobilizam-se contingentes em favor da criação de escolas, luta-se pela intervenção da União no problema da difusão do ensino elementar” (PAIVA, 2003, p. 48).

Paiva (2003) também cita um segundo momento, em que o poder político abandona a proposta de se fortalecer pela educação e planeja tomar o poder pelas armas, o que deu origem a muitas revoltas na década de 1920. Nesse momento, a educação foi deixada a mercê de muitos “entusiastas da educação”. Embora enfraquecida, a crença na educação se manteve, como instrumento de transformação e recomposição a longo prazo. Essa crença se justificava pelo desejo de democracia, visto que a instrução popular favoreceria a inserção política. Em um terceiro momento, esses “entusiastas” também se enfraqueceram e tiveram seus ideais enfraquecidos porque não tinham mais apoio político para se mobilizarem e/ou voltaram para as lutas entre o sistema hegemônico rural e o industrial. Algumas tentativas de reformular a educação aconteceram com as reformas educacionais da década de 1920 (PAIVA, 2003).

Assim, ao invés de almejar a tomada de poder pela educação das massas, as reformas educacionais aconteceram pela “(...) assimilação do entusiasmo pelos diletantes e sua associação aos primeiros profissionais da educação, comprometidos com ideais educativos liberais” (PAIVA, 2003, p. 49). Essas reformas se estenderam ao longo da década de 1920 e 1930 e muitas dessas conquistas se efetivaram nas décadas de 1930 e 1940. Embora ainda com números precários de escolas e matrículas, essas reformas traziam alguns ideais de organização e estrutura escolares que se materializaram e prevalecem até os dias atuais.

O Estado Novo começa com mais de 30 mil escolas no país e com um total de matrículas do Ensino Primário de 2.500.000 alunos. Por causa da expansão das redes estaduais e municipais durante a Segunda República, no final do Estado Novo os novos números apontavam para 40.000 escolas com um total de 3.500.000 alunos matriculados e o corpo docente subiu de 70.000 para 80.000 professores. Durante esse período, a difusão do Ensino Primário se mostrou maior que nos registros dos períodos anteriores, embora a aplicação dos recursos fosse muito desigual no país. “Em 1941, o INEP informava que somente Santa Catarina e Rio de Janeiro aplicavam mais de 15% e a maioria (10 Estados e Distrito Federal) empregavam menos de 10%.” (PAIVA, 2003, p. 143). A qualidade do ensino também diferia de Estado para Estado, mas era, na sua constância, precária. Embora o sistema primário atingisse nos Estados mais ricos uma eficácia muito pequena, nos Estados mais pobres ele era extremamente ineficiente. A autora cita o exemplo de Sergipe que, com mais de 200 escolas primárias municipais, registrou a conclusão de curso de apenas três alunos (PAIVA, 2003).

Através da Lei 378 de 1 de janeiro de 1937, o governo instituiu a Conferência Nacional de Educação com o intuito de tomar conhecimento das atividades educacionais de todo o país e orientá-lo no que se refere aos serviços educacionais. Assim, com os índices alarmantes referentes à precariedade do sistema escolar apontados pelo INEP, foi convocada a I Conferência Nacional de Educação em 1941. Essa conferência, aberta pelo ministro Gustavo Capanema, teve como premissa traçar novos rumos para a educação brasileira e foi presidida sem muitas divergências por vários líderes locais que foram escolhidos de acordo com o apoio que prestavam ao governo. A medida mais importante dessa conferência foi tomada após um ano dela com o Decreto 4.958 de 14 de novembro de 1942 que criou o Fundo Nacional do Ensino Primário, destinado à melhoria e ampliação do Ensino Primário em todo país. Mas, somente após três anos dela (25 de agosto de 1945), através do Decreto federal 19.513, o governo concedeu o auxílio de acordo com as necessidades de cada Estado (PAIVA, 2003).

O Estado Novo, entretanto, apesar de ter dispensado à educação um tratamento no qual o governo se mostrava muito mais consciente das possibilidades ideológicas da ação educativa e a partir dessa consciência orientasse sua política educacional, é um período no qual também se busca incentivar a realização de estudos sobre a situação educativa (PAIVA, 2003, p. 143).

De acordo com Paiva, esse é um período em que os estudos sobre a educação no Brasil foram incentivados, a “tecnificação pedagógica” que se sobressaiu nos anos 1920 aos poucos cede lugar para uma abordagem mais técnica dos problemas educacionais fora do contexto pedagógico.

São os mesmos representantes do movimento de 1920 que, tendo aderido ao novo governo e assumido responsabilidades que não se referiam mais à reforma dos sistemas educativos, mas ao seu conhecimento (diagnóstico) e à busca de uma política, já não se prendem ao “psicologismo” da fase anterior, integrando mais profundamente a perspectiva externa na interpretação do fenômeno educativo (PAIVA, 2003, p. 144).

Apesar desses aparentes avanços, é necessário salientar que o novo governo não considerava a “neutralidade técnica” e, ao obrigar os educadores a assumirem posições políticas, impedia que o pensamento pedagógico refletisse sobre a realidade social, o que favorecia um ensino descontextualizado e altamente reprodutor (PAIVA, 2003). Facilmente observado pela autora, “(...) durante o Estado Novo, as decisões em matéria de educação são

mais políticas do que técnicas, embora se mantenha o prestígio e mesmo a consulta de alguns ‘profissionais da educação’ que aderiram à nova forma de governo” (PAIVA, 2003, p. 145).

Vargas, durante a Segunda República, tenta difundir o máximo possível a sua ideia de alfabetizar a população, não somente aquela em idade escolar. Reafirma esse compromisso em 1939 e pela primeira vez no Brasil um governo deixa explícita esta ideia e o compromisso com a difusão do ensino. Entretanto, segundo Paiva, “(...) as medidas em favor de um auxílio mais efetivo da União dos Estados que permitisse o crescimento dos sistemas estaduais em proporções significativas só vieram quando o próprio governo anunciava a redemocratização” (PAIVA, 2003, p. 146). Em suma, a democratização pressupunha os novos eleitores formados pelo espírito “getulista” para as eleições (PAIVA, 2003).

Desde 1932, o ensino supletivo primário, pelas conhecidas facilidades e acessibilidade dessa forma de ensino, começou a ter destaque e, principalmente com o Censo de 1940 que apontou altos índices de analfabetismo, a educação de adultos começou a aparecer como um problema distinto daquele da população em idade escolar. Muito se discutiu sobre qual o destaque essa modalidade de ensino deveria receber, mas foi somente em 1946 que 25% do FNEP foi destinado a uma campanha nacional distinta de educação de adultos e adolescentes (PAIVA, 2003).

Os processos de industrialização e urbanização geraram um crescimento demográfico em muitas cidades brasileiras e os fenômenos de massa em poucas décadas fizeram com que algumas cidades, como São Paulo e Rio de Janeiro, necessitassem rapidamente se adaptar para atender a essa população que ali chegava para ficar. Entre essas necessidades de adaptação estava o aumento do número de escolas para atender aos que chegavam à cidade. A chegada de muitos estrangeiros pelos processos migratórios descritos no capítulo anterior também contribuiu para uma mudança na educação brasileira, visto que esses tinham um nível de educação mais desenvolvido. Isto gerou uma pressão para melhoria na nossa estrutura de ensino. Também as novas relações sociais e categorias de trabalho vindas com a urbanização pressionaram essa escola em favor de um ensino mais eficiente, tanto de ensino elementar como secundário, além do caráter profissional, já emergente por esses novos postos de trabalho criados nas cidades (LEMME, 2005).

2.2 As reformas educacionais da década de 1920

Chamada de década das reformas educacionais¹⁹, a década de 1920 foi marcada por uma série de experimentações e inovações regionais nos sistemas escolares. Toda essa efervescência no plano das ideias e das práticas que se concretizavam em reformas educacionais era sintonizada com mudanças substantivas que aconteciam na economia, na demografia e na cultura brasileiras. O Brasil viveu nessa época um processo de industrialização e concomitante crescimento urbano. De modo relativamente intenso, a economia agropecuária e a cultura rural iam se sucumbindo à indústria, ao grande comércio e ao *modus vivendi* urbano. Intensificou-se a entrada em cena das massas urbanas e do consumismo. Na política, o coronelismo articulado ao latifúndio cedeu espaço ao populismo articulado aos industrialistas. Foi o tempo de mudanças culturais e de formação de novos hábitos. Foi o tempo de formação de novos homens e de nova cultura empresarial e laboral. Esse movimento na educação começou nas unidades da federação nos anos 1920, para, na década seguinte, chegar ao âmbito federal.

Na educação, a ideia de uma escola pública, universal e gratuita fomentava as discussões da época. Foram tempos de circulação do escolanovismo²⁰ em território brasileiro. Importantes educadores brasileiros tornaram-se familiarizados com os ideais da Escola Nova e os consideraram quando em suas reformas educacionais.

Em 1920 Sampaio Dória²¹ realizou em São Paulo a primeira das reformas regionais do ensino. Nomeado diretor geral da instrução pública paulista e convidado a coordenar a reforma do ensino paulista, Antônio de Sampaio Dória teve suas ideias educacionais sistematizadas na lei nº 1750, de 8 de dezembro de 1920. A reforma proposta por Dória teve como premissa resolver o problema do analfabetismo. Naquele contexto, onde mais da metade da população paulista entre sete e 12 anos de idade estava fora da escola, o presidente do Estado Washington Luís²² acreditava que a instrução, para ser justa, deveria ser dada a todos. Assim,

19 Encontrado em:

<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/ReformasEducacionais>. Acesso em Junho de 2016.

20 Escolanovismo se refere à metodologia da Escola Nova, próximo subtítulo deste capítulo.

21 Antônio de Sampaio Dória (Belo Monte, 1883, São Paulo, 1964) foi um político, jurista e educador brasileiro.

22 Washington Luís foi prefeito da [cidade de São Paulo](#) por dois mandatos, de 1914 a 1919, sendo que, no primeiro mandato (1914-1917) foi eleito vereador, e posteriormente eleito prefeito pela Câmara Municipal de São Paulo. Para o segundo mandato (1917-1919), foi eleito pelo voto direto do povo. Em 1 de maio de 1920, chegou à presidência do Estado (governador), na qual ficou até 1 de maio de 1924.

(...) a reforma Sampaio Dória instituiu uma escola primária cuja primeira etapa, com a duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos, tendo como objetivo garantir a universalização das primeiras letras, isto é, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar (SAVIANI, 2008, p. 175).

A lei trouxe à educação várias novidades e procedimentos, alguns dos quais ainda se encontram vigentes hoje. A lei instituiu, principalmente, o jardim da infância como elo entre a família e a escola, a ser ministrado anexo às escolas normais, além da busca pela inclusão escolar da população marginalizada e a autonomia didática dos professores (MORTATTI, 2000). Porém, as reações negativas ao projeto de lei tiraram de Dória o apoio político necessário à implantação da reforma e “(...) acrescido a isso o fato de sua exoneração do cargo de diretor da Instrução Pública, o programa de erradicação do analfabetismo e de formação do cidadão republicano foi abortado” (CARVALHO, 2010, p. 12). Por ter como objetivos a erradicação do analfabetismo e a difusão de uma Educação Básica capaz de formar o cidadão republicano, a Reforma Sampaio Dória é considerada um marco no debate sobre a democratização brasileira (CARVALHO, 2010).

Reduzida a um intento de priorizar a erradicação do analfabetismo em prejuízo da expansão de uma escola básica de qualidade, a reforma tornou-se exemplar de um dos polos de um dilema produzido e recorrentemente reproduzido no debate sobre a democratização da escola no país: ensino de qualidade X expansão quantitativa do ensino (CARVALHO, 2010, p. 12).

No período de 1922 a 1923 Lourenço Filho também realizou reformas educacionais no Ceará. Manoel Bergström Lourenço Filho, foi convidado a promover tal reforma educacional no Ceará a pedido do presidente do Estado, Justiniano de Serpa. Lourenço Filho foi muito influenciado pela psicologia experimental e utilizava os testes de Quociente de Inteligência (QI) e o teste ABC para aferir o nível de inteligência individual que, segundo ele, era necessário para entender o nível de maturidade de cada aluno visando a combater o fracasso escolar. Premissas do Manifesto dos Pioneiros assinado por ele, Lourenço Filho buscou, através de sua reforma no Ceará, melhorar o ensino público no país e combater o analfabetismo (VIEIRA, 2002).

Lourenço Filho propôs, no governo de Justiniano de Serpa, a Lei nº 1953, de 02 de agosto de 1922, que dispõe sobre a instrução pública do Estado (VIEIRA, 2002). Segundo Vieira, a reforma educacional do Ceará não foi somente uma promessa, mas um fato. Mudanças ocorridas foram muitas: muitos cursos sobre a nova pedagogia aconteceram; a

Diretoria Geral da Instrução foi criada, dividindo o Estado em regiões administrativas; a inspeção escolar foi reforçada e um recenseamento escolar foi feito (VIEIRA 2002).

Porém, sobre a reforma de Lourenço Filho, enfatiza Nogueira: “Houve um surto de melhoria da prática pedagógica em 1923 e uma resultante euforia nesse sentido. Porém em 1925 começavam a surgir evidências da descaracterização técnica da nova prática pedagógica” (NOGUEIRA, 2001, p. 192).

Em 1924, o governador da Bahia Francisco Marques de Góes Calmon convidou Anísio Spínola Teixeira para o cargo de Inspetor Geral da Instrução da Bahia. A reforma de ensino da Bahia que aconteceu nesse governo, ficou conhecida como Reforma Anísio Teixeira e foi descrita pela Lei 1.846 de 14 de agosto de 1925. Anísio Teixeira implementou várias mudanças na Bahia e investiu significativamente na formação de professores (SPINOLA, 2009).

Spínola descreve que a reforma começou pela “centralização dos serviços de ensino” pois, segundo Góes Calmon, a estrutura centralizada contribuiria para uma especialização desse sistema. Foi criada a Diretoria da Instrução Pública e buscou-se a unificação dos sistemas Municipal e Estadual, principalmente para privar o ensino municipal de se valer pelas tendências locais e estabeleceu-se a gratuidade absoluta do curso elementar e a isenção de pagamento das taxas dos cursos suplementares a alunos carentes (SPINOLA, 2009).

(...) mudou o critério de seleção, adotando o método como fator preponderante para a seleção dos docentes, estabelecendo um período de carência (probatório) de três anos para a obtenção da vitaliciedade. Segundo o governador, ‘o espírito da nova lei do ensino é permitir ascensão dos mais capazes e só deles’ (SPINOLA, 2009, p. 138).

Segundo Silva, no relatório de 1925, Teixeira já propunha a reforma de ensino na Bahia, que foi aprovada poucos meses depois. Neste relatório, Teixeira “(...) deixa clara sua preocupação com o analfabetismo e critica a educação meramente livresca. Segundo ele, a educação deveria proporcionar aos alunos uma formação integral, desenvolvendo suas capacidades cívicas, morais, intelectuais e de ação” (SILVA, 2016, p. 30). Influenciado por Dewey, Teixeira priorizou a dimensão técnica sobre a política.

De 1925 a 1928, Bezerra de Medeiros, no Rio Grande do Norte, deu continuidade ao movimento de reformas. Educador e político, José Augusto Bezerra de Medeiros foi o primeiro governador a fazer um plano de reformas para o Rio Grande do Norte. Esse plano ficou conhecido como “Reforma José Augusto”. Sua reforma ultrapassou o âmbito

educacional, ele adotou o voto secreto nas eleições estaduais e municipais, transformou vilas em cidades, construiu edifícios públicos, abriu estradas e aumentou o número de escolas.²³

Em Minas Gerais, nos anos 1927 e 1928, quem implementou mudanças foi Francisco Campos. O presidente do Estado de Minas Gerias, Antônio Carlos, juntamente com seu Secretário dos Negócios do Interior Francisco Luís da Silva Campos, desenvolveram um plano político que, entre outras coisas, objetivava o aumento das escolas. Campos renovou o ensino público ao criar em Belo Horizonte a Escola de Aperfeiçoamento para professores. Campos se tornaria o primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública no início da era Vargas. A parte educacional que, embora com objetivos políticos, promoveu a extensão dos direitos de escolarização aos grupos outrora marginalizados da vida política, garantiu a reprodução social, visto que o programa foi desenvolvido visando principalmente preparar os indivíduos para o trabalho fabril. Os programas de ensino eram desenvolvidos baseados no significado para o aluno e sua adaptação ao meio (PEIXOTO, 2003).

Campos organizava a escola de forma burocrática e autoritária, visando o seu controle. Dessa forma, medidas como o controle não só das matérias trabalhadas, como dos professores, da disposição do mobiliário e até das cores das paredes eram adotadas para esse fim (PEIXOTO, 2003).

Do ponto de vista ideológico, em função de sua postura liberal, ao investir na educação, Antônio Carlos e seu secretário do Interior, Francisco Campos, esperam estar contribuindo para promover uma ampla reforma nas consciências e, a partir daí, criar uma nova ordem social – a sociedade democrática aberta – em que se desconhecem lutas e conflitos. É a reconstrução social pela escola (PEIXOTO, 2003, p. 78).

A Reforma Francisco Campos, mesmo tendo como características a burocracia e a autoridade, deixou raízes em Minas e no restante do país, ao inserir questões relativas ao ensino, especificamente ao Ensino Primário.

Finalmente, embora as preocupações de Campos se voltassem para a qualidade, na medida em que vê na educação uma questão de interesse e responsabilidade pública, ele cria escolas fazendo com que, de 239.878 alunos matriculados na Escola Primária em 1926, passemos para 448.810 alunos em 1930 (PEIXOTO, 2003, p. 112).

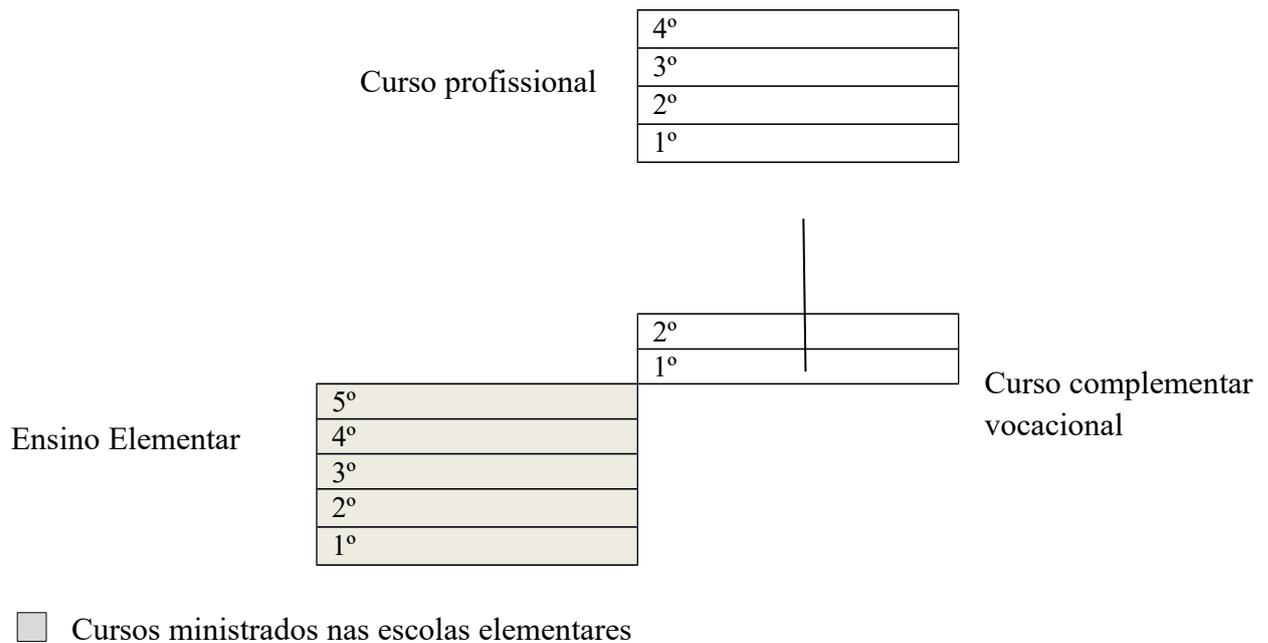
23 Encontrado em [http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/AUGUSTO,%20Jos%C3%A9%20\(RN\).pdf](http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/AUGUSTO,%20Jos%C3%A9%20(RN).pdf). Acesso em Junho de 2016.

Em 1928, em Pernambuco, no governo de Estácio Coimbra, Carneiro Leão trabalhou na reforma educacional desse Estado. A reforma estava em sintonia com a Associação Brasileira de Educação. Nela, Antônio de Arruda Carneiro Leão criou a Diretoria Técnica de Educação, órgão incumbido de dirigir e orientar a política educacional do Estado. Mas “(...) a crise de 1929, com a deposição de Washington Luís e, conseqüentemente, de Estácio Coimbra em 1930 provocaram, contudo, sua exoneração e a interrupção da reforma”.²⁴

Várias reformas e experimentações ocorreram na década de 1920, mas é razoável afirmar que foi no Distrito Federal que ocorreu a mais emblemática dessas experimentações no campo educacional, com a liderança do secretário Fernando Azevedo, de 1927 a 1930. Nesse tempo, o Ensino Primário era considerado ensino popular e o Ensino Secundário destinado a uma pequena parte da população que a ele chegava. No Distrito Federal, a reforma de 1928, sob a liderança de Fernando de Azevedo, tentou articular o Ensino Primário ao ensino profissional. A partir daí o ensino profissional começou a se articular com o sistema escolar regular. Tal articulação sobrecarregou os currículos dos cursos e preservou a estereotipia do trabalho manual, que continuava arraigada, o que acarretava um ensino profissional repleto de alunos com dificuldades econômicas, que explicaria também a baixa permanência desses nos cursos (NUNES, 1980).

Azevedo propunha um ensino público elementar com duração de cinco anos, destinado ao público de sete a 12 anos, e um ensino público profissional com duração de seis anos, destinado a jovens com idade de 12 a 18 anos. Esse ensino profissional incluía dois anos de curso complementar vocacional de caráter intermediário, voltado para pessoas com idade de 12 e 13 anos (NUNES, 1980).

²⁴ Encontrado em <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>. Acesso em Junho de 2016.

Figura 1 - Reforma Fernando de Azevedo

Fonte: Faria Góes Filho, Joaquim. op. cit. p. 8, apud NUNES, 1980.

Familiarizado com as ideias de Émile Durkheim, Azevedo instituiu a sociologia no currículo como disciplina científica e se baseou na psicologia de Dewey quando da instituição de sua reforma pedagógica (VASCONCELLOS, 1996). A reforma Fernando de Azevedo fez suscitar o aparecimento de uma literatura especializada.

Tudo isso acontecia também na Educação Profissional em âmbito nacional. Nos anos 1920, João Luderitz coordenou, no âmbito do Governo Federal, a elaboração de uma ampla proposta de incremento da Educação Profissional.

Devido às dificuldades enfrentadas pelo processo de imigração no Brasil geradas pela Primeira Guerra Mundial, o Brasil teve que se ajustar e se voltar para os próprios recursos humanos para atender ao mercado de trabalho. Os que estavam à margem da sociedade e sem participação teriam que se instrumentalizar para atender às demandas. O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio que regulava o Ensino Profissional no Brasil em 1906 foi encarregado do trabalho. Segundo Helena Bomeny (2003): “Para remodelar o ensino profissional, em 1920, o engenheiro João Luderitz é contratado, e o programa de remodelação que consta da Comissão Luderitz fala de um ‘Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico’” (BOMENY, 2003, p. 24). A autora salienta que esse projeto era destinado à classe pobre, aos “populares”, aos “meninos desvalidos”, aos “órfãos”. Não era um programa

educacional e sim assistencialista. Assim, a educação profissionalizante se estrutura associada ao assistencialismo, destinada aos meninos desafortunados. A autora afirma que essa marca permanece em discussão até os dias atuais (BOMENY, 2003).

Como é comum em períodos de mudanças, essas décadas também foram marcadas por intensas disputas em torno de ideias e de projetos. Disputas regionais e nacionais que envolviam intelectuais, homens de governo e homens de negócio, notadamente da emergente indústria nacional.

2.3 O Movimento Escola Nova

Em meio às mudanças no ensino e nas organizações gestoras da educação pública acontecidas principalmente nas décadas de 1920 e 1930 para atender às necessidades do processo de industrialização no país, aconteceram também vários progressos científicos e técnicos. Esses progressos determinaram, além de novas formas de organização social, um conjunto de ideias democráticas. “Enfim, o Brasil caminhava para um novo tempo – o da indústria. E seu sucesso nessa ordem urbano-industrial dependia da capacidade do estado de modernizar-se, de forma a incorporar os novos grupos emergentes ao projeto da classe dominante” (PEIXOTO, 2003, p. 77).

A preparação das pessoas para o trabalho fabril exigia mudanças significativas, exigia sintonia entre a escola e o mundo do trabalho. Segundo PEIXOTO (2003), essa preparação só seria possível com a criação de um sistema de ensino comum, que atendesse às necessidades da classe dominante, diferente do que outrora era mantido pela igreja e por instituições sociais não estatais. Esse novo sistema de ensino necessitaria de novos educadores e de uma teoria nova, democrática, que fosse eficiente para a inserção das pessoas no trabalho.

Novas ideias começaram a circular no Brasil, ideias vindas dos Estados Unidos da América e não somente da velha Europa. A influência anglo-americana na cultura e na educação foi, assim, se sobrepondo à antiga influência europeia no Brasil. De maior interesse para essa pesquisa, o pensamento educacional deixou de se basear somente na tradição europeia, principalmente a francesa, para se guiar também pelo experimentalismo anglo-americano presente na literatura do movimento escolanovista (NUNES, 1980). “Os princípios escolanovistas postulavam que a democracia pode e deve ser um habitus, apreendido e exercitado no ambiente escolar e externalizado em ações de tomadas de decisões coletivas, debates e diálogos abertos” (PEIXOTO, 2003, p. 59).

O movimento conhecido como Escola Nova nasceu na [Europa](#), se estendeu aos Estados Unidos da América e em 1882 chegou ao [Brasil](#) por meio de Rui Barbosa. Um dos pioneiros desse movimento foi o suíço [Adolphe Ferrière](#). Esse movimento exerceu grande influência nas mudanças educacionais das décadas de 1920 e 1930. O movimento da Escola Nova se sobrepôs e pôs fim aos preceitos da antiga pedagogia jesuítica que imperava no Brasil até o seu surgimento (LEMME, 2005).

Autores como Claparède, Binet, Simon, Decroly, Ferrière, Montessori, Durkheim, Kerschenstein, Dewey, Kilpatrick, Wallon, Piéron, Thorndike, entre outros, se tornaram nomes comuns aos educadores brasileiros. Alguns dos textos de destaque sobre a Escola Nova no Brasil foram:

- Novos caminhos e novos fins e o subtítulo esclarecedor de “A nova política da educação no Brasil” (1935), de Fernando de Azevedo.
- “A Escola Nova” (1932), de Jônatas Serrano. Este texto expõe, de acordo com a filosofia católica do autor, os princípios da Escola Nova.
- “Técnica de pedagogia moderna: teoria e prática da escola nova” (1936), de Everardo Backheuser.
- “A educação e seu aparelhamento moderno” (1941), de Francisco Venâncio Filho.
- “Introdução ao estudo da Escola Nova” (1963), de Lourenço Filho.

A obra de Lourenço Filho foi um marco na divulgação das novas correntes da educação porque englobou não só as teorias que chegavam da Europa e dos Estados Unidos da América, mas também as realizações brasileiras (LEMME, 2005).

Esse movimento tinha por premissa colocar o discente no centro do processo pedagógico e, para isso, ressignificar o papel não só do professor, como também da escola. A Escola Nova (ou Escola Ativa) resumia-se em três palavras: Ciência, Verdade e Fé (STEPHANOU e BASTOS, 2005). Ela se baseava nos progressos da psicologia infantil, e tinha como premissas oferecer uma maior liberdade às crianças, com respeito às suas personalidades, fases de desenvolvimento e interesses. Essa visão da escola colocava a criança, pela primeira vez, como centro do processo educativo.

Havia, além disso, após a catástrofe de 1914-1918, uma aspiração generalizada de que, através dessa educação assim renovada, pudesse se conseguir a formação de um homem novo, que passaria a encarar a convivência entre os povos, em termos de entendimento fraternal, que conduziria a humanidade a uma era de paz duradoura, em que os conflitos sangrentos fossem definitivamente banidos e substituídos pelos debates e resoluções de assembleias em que estivessem representados todos os povos (LEMME, 2005, p. 167).

John Dewey, nesse processo de modernização da escola brasileira dos anos 1920, 1930 e 1940, foi uma referência muito importante. Dewey nasceu em 1859 em Burlington, Vermont EUA, estudou filosofia, recebeu influência de Hegel e, na universidade, começou a fazer pesquisas em pedagogia. Em 1980, porém, se afastou das ideias neo-hegelianas para se voltar para o que, mais tarde passou a ser conhecido como pragmatismo. Dewey foi protagonista no movimento da educação progressiva nos Estados Unidos da América e foi um dos principais expoentes buscados por educadores brasileiros na formação dos ideais escolanovistas no Brasil (BORDERIE, 2005). “Dewey desenvolve também uma concepção “pragmática” da educação, segundo a qual o desenvolvimento resulta da união do saber e do fazer; ele recomenda trabalhos manuais: learning by doing [aprender fazendo]” (BORDERIE, 2005, p. 44).

Segundo Cunha et al (1997): “Tais preocupações da Escola Nova encontram na psicologia, através do movimento dos testes psicológicos, dos conceitos de inteligência, maturidade, prontidão, uma nova concepção de infância” (CUNHA et al, 1997, p. 27).

Na implantação do governo provisório em 1930, o governo Vargas se utilizou ideologicamente do liberalismo democrático e almejou sobrepor as barreiras que impediam o progresso. Educadores liberais foram convidados pelo governo a formularem diretrizes pedagógicas que atendessem a demanda por comportamentos e habilidades próprias da nova fase de industrialização e urbanização que se encontrava no país. Os educadores liberais tinham como proposta uma educação laica, gratuita e coeducativa (NUNES, 1980).

Nessa oportunidade, a proposta de uma nova educação pregada pelo movimento escolanovista caía como uma luva aos propósitos governamentais, não só pelo apoio que dava à ordem democrática e ao espírito científico, como, também, pela defesa de uma educação que preparasse para a ordem econômica, transformando cada indivíduo em produtor e cidadão (NUNES, 1980, p. 29).

Nesse contexto, em 1924, surge a Associação Brasileira de Educação (ABE), que contava com a participação de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira

e outros reformistas da educação. “Nela, eram realizadas muitas reuniões e debates que visavam tornarem públicas as propostas escolanovistas. Estas propostas se fizeram conhecer principalmente pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (CUNHA et al,1997, p. 27).

2.4 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e outros manifestos reformistas

A tradição por manifestos pela educação no Brasil é comum desde a sociedade imperial. Naquela época, os professores públicos juntos começaram a lutar por seus direitos, pela defesa da escola pública e pela divulgação dos seus métodos de ensino. Essas reivindicações compõem o manifesto de 28 de julho de 1871. Mas, foi a partir do início do período republicano (1889) que, segundo Clarice Nunes (2008) esses manifestos em defesa de um ensino público de boa qualidade se intensificaram, mantendo a continuidade de suas reivindicações. A ABE, fundada em 1924, sediava e liderava os movimentos e manifestos de renovação da educação, através da realização de palestras, cursos, debates, entre outros. Para esses eventos, eram convidados autoridades e especialistas nacionais e estrangeiros.²⁵

“Ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) sucederam-se o *Manifesto dos Inspectores Escolares* (1934), o manifesto *Mais uma vez convocados* (1959), a *Carta Brasileira de Educação Democrática* (1946) e a *Carta de Goiânia* (1986)” (Nunes, p.107 apud Pena, 2008). Porém, dentre esses, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova se destaca. Nele, os signatários se apresentam tal como suas propostas, que são tidas como inovadoras no que diz respeito às questões da política educacional.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova data de 1932. Fruto das palestras, eventos e debates da Associação Brasileira de Educação²⁶ acontecidos na IV Conferência Nacional de Educação, foi dirigido ao povo e ao governo.

O Manifesto aparece em um período de grande efervescência na sociedade brasileira, dados os processos de urbanização e as recorrentes mobilizações da sociedade em favor da educação. O Manifesto teve a intenção de combater os problemas na educação brasileira que se mostravam desde a década de 1920, quando o país começou a enfrentar novos desafios decorrentes de fatores como a urbanização (NUNES, 2008).

25 Encontrado em http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Texto_Paschoal_Lemme.pdf. Acesso em Fevereiro de 2016.

Publicado originalmente na RBEP v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984.

26 Encontrado em http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Texto_Paschoal_Lemme.pdf

Publicado em R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. Acesso em Fevereiro de 2016.

O Manifesto silencia sobre as propostas educativas socialistas e anarquistas. Coloca-se contra o bacharelismo, herança da Velha República e o Estado Liberal nascido em 1889. Entra diretamente na disputa de espaço com a Igreja Católica pela condução da Educação Básica e da formação docente no país (NUNES, 2008, p. 108).

O Manifesto também explicita algumas ideias pedagógicas internacionais de alguns de seus signatários. Fernando de Azevedo foi o redator do Manifesto e Anísio Teixeira o apoiou articulando as assinaturas e divulgando os textos pelos jornais mais importantes no país. Os educadores que instituíram as reformas educacionais, citadas nos tópicos 2.2 e 2.4, se chamaram de educadores profissionais e visavam a uma escola moderna, ou escola nova (NUNES, 2008). As mudanças instituídas nos referidos Estados se tornaram exemplos para as lutas em favor não só de uma educação renovada mas, extrapolando os muros das escolas e os preceitos pedagógicos, em favor de uma mudança cultural (LEMME, 2005).

A escola pública, laica, gratuita e obrigatória proposta pelo Manifesto “era definida em oposição à escola existente, chamada de ‘tradicional’”. Assim conceituava o manifesto a “escola ou educação nova”:²⁷

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, como uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a ‘hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção de mundo.²⁸

Com o intuito de resolver problemas existentes na educação, o manifesto usou a pedagogia como um instrumento para a organização espacial, produtiva e política da sociedade. “O Manifesto dos Pioneiros referendava as reformas de educação que ocorriam nas diretorias de instrução pública no país desde a década de 1920, e dentre as quais, a de maior impacto foi a de Anísio Teixeira, no Distrito Federal (1931-1935)” (NUNES, 2008, p. 109). Alguns dos signatários do Manifesto são: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Mario Casassanta, Atílio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Süsskind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles, entre outros. Segundo Lemme, “(...) sua

²⁷ Encontrado em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>. Acesso em Janeiro de 2017.

²⁸ Encontrado em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>. Acesso em Janeiro de 2017.

elaboração e lançamento só se tornou possível em vista do ambiente e das expectativas que a Revolução de 1930 criou para o Brasil e para o povo brasileiro” (2005, p. 172). O autor enumerou algumas características do Manifesto. Como principais características, estão:

1. Estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras:
 - a) a educação é considerada, em todos os seus graus, como uma função social e um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;
 - b) cabe aos Estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus;
 - c) o sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral;
2. Organização da escola secundária (de 6 anos) em tipo flexível, de nítida finalidade social, como escola para o povo;
3. Desenvolvimento da educação técnico-profissional de nível secundário e superior;
4. Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional para o estudo prático do problema da orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais;
5. Criação de universidades de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, de elaborar e criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam;
6. Criação de fundos escolares;
7. Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino;
8. Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares;
9. Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino;
10. Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpretação das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada.²⁹

Segundo Lemme (2005, p. 175),

(...) o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pressupunha a existência de uma sociedade homogênea e democrática, regida pelo princípio fundamental da igualdade de oportunidade para todos. Entretanto, esta não é, infelizmente, a realidade no tocante à sociedade brasileira, desde seus primórdios até os dias atuais. Por isso mesmo é que as indicações contidas no Manifesto, para resolver o problema educacional brasileiro, até hoje, não puderam ser levados à prática. Mas, não somente os preceitos inscritos nele, como também todas as outras medidas de caráter democrático que têm sido propostas até hoje.³⁰

29 Encontrado em http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Texto_Paschoal_Lemme.pdf. O texto encontra-se inteiramente nos Anexos. Acesso em Junho de 2016.

30 http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Texto_Paschoal_Lemme.pdf. Acesso em Junho de 2017.

Sobre o Manifesto dos Pioneiros há diversas publicações, artigos, e ele continua sendo assunto de dissertações, teses e livros. Ele se tornou um documento histórico e se mostra atual e suas questões ainda pertinentes nos dias atuais. E os educadores, seus signatários, contribuíram para transformar e criar um novo sistema de ensino.

2.5 As reformas educacionais da década de 1930

Conforme Souza (2015), a década de 1930 começou marcada pela renúncia do presidente da república Washington Luís e pela tomada do poder por Getúlio Vargas. Um dos Ministérios criados no governo Vargas, logo no início, em 14 de novembro de 1930, foi o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP)³¹, que foi liderado por Francisco Campos até 1933. Francisco Campos havia se destacado em Minas Gerais na década de 1920 por promover uma grande e importante reforma educacional, descrita no tópico anterior.³²

Em 1931, Francisco Campos submeteu três decretos, que foram sancionados na mesma data, 11 de abril de 1931: o Decreto 19.850, criando o Conselho Nacional de Educação; o Decreto 19.851, que criou o “Estatuto das Universidades Brasileiras, e o Decreto 19.852, que categorizava a Universidade do Rio de Janeiro. Mas, a principal realização do seu ministério aconteceu em 18 de abril de 1931, pelo Decreto 19.890, onde o Ensino Secundário foi reorganizado. A chamada “Reforma Francisco Campos” modernizou o Ensino Secundário brasileiro, dando a ele organicidade ao inserir medidas como o aumento do número de anos do Ensino Secundário e a sua divisão em dois ciclos seriados, o fundamental e o complementar, e a frequência obrigatória dos alunos às aulas. Esta reforma também definiu novos critérios para a avaliação do corpo docente e para o sistema de inspeção federal (NUNES, 1980). Sobre o Ensino Secundário, argumentava Campos apud Dallabrida (2009):

Muito de propósito atribuo ao Ensino Secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao invés de mobiliar o

31 O Governo criou, pelo Decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930, o Ministério da Educação e Saúde. A criação desse ministério é resultado de uma antiga reivindicação dos educadores, e a pressão exercida pelos movimentos que pediam uma renovação da educação e as reformas educacionais apoiaram e alavancaram a sua criação...

32 Em Minas Gerais, Francisco Campos foi Deputado estadual de 1919 a 1921. De 1921 a 1926 foi Deputado Federal por dois mandatos e em 1926, com a posse de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada como Presidente do Estado de Minas Gerais, Francisco Campos foi nomeado Secretário do Interior. Nesse cargo, promoveu e implementou uma grande reforma educacional.

espírito de noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados, com os quais a indústria usual do ensino se propõe a formar o stock dos seus clientes (p. 189).

Segundo NUNES (1980, p. 32), “(...) tanto do ponto de vista social como psicológico, a atuação estatal em 1931, através da Reforma Francisco Campos, reforçou sua caracterização como ensino de elite, estabelecendo padrões altamente seletivos de ingresso ou permanência no curso.”

O Decreto de 1931 foi imensamente criticado por Anísio Teixeira, que o considerava repulsivo por enfatizar a formação de uma escola secundária para elites intelectuais e uma escola primária para o povo. Além disso, Anísio Teixeira insistia na necessidade de se desvincular o ensino profissional do Ensino Primário, que ensinava artes e ofícios para crianças de nove e dez anos de idade. Teixeira acreditava que vincular o Ensino Secundário ao ensino profissional atribuía prestígio a esse último, além de ser economicamente viável, por permitir que um número grande de matérias pudessem ser estudadas e utilizadas por estudantes de diferentes áreas. E, contra essa concepção de Ensino Secundário, a reforma de 1932 no Distrito Federal aconteceu (NUNES, 1980). Sobre a preconização desse ensino dualista, Teixeira (1998) escreveu:

Ora, o chamado Ensino Secundário no Brasil, vem cogitando simplesmente da preparação problema e de certo modo perigosa, porque contribui para manter a velha concepção dualista, inconscientemente alimentada, de uma Educação Profissional para o povo, expressão em que, de regra, só se compreendem os elementos menos ambiciosos ou menos afortunados da sociedade – e uma educação acadêmica para os que presumem não ser povo ou não o querem ser (p. 107).

Embora muito importantes, as transformações postas pela reforma foram consideradas fragmentadas, assim como o critério anterior do Governo Federal, por não incluírem uma maior preocupação com os problemas do ensino popular, de mesmo critério anterior do Governo Federal continuar alheio aos problemas do ensino popular, de Ensino Primário e Secundário. Por isso, os educadores mais atuantes da Associação Brasileira de Educação continuaram a pressionar o Governo Federal pela definição de uma verdadeira política nacional para a educação. Uma destas formas de pressão era a convocação de suas conferências nacionais. A quarta, e mais importante delas, realizou-se no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931. O tema dessa conferência foi “As grandes diretrizes da educação popular”. Segundo Lemme (2005, p. 171):

O chefe do Governo Revolucionário Provisório – Getúlio Vargas – , especialmente convidado, instalou os trabalhos da conferência e, em memorável discurso, disse aos educadores presentes que os considerava convocados para encontrarem uma “fórmula feliz” com a qual fosse definido o que ele denominou de “o sentido pedagógico” da Revolução de 1930, que o Governo se comprometia a adotar na obra em que estava empenhado de reconstrução do País.

Dessas palavras de Vargas resultaram a assinatura de um Convênio Estatístico entre o Governo Federal e os Estados para um aperfeiçoamento das normas e padrões das estatísticas de ensino no país. A mais importante dessas normas

(...) seria a elaboração de um documento em que os mais representativos educadores brasileiros, atendendo à solicitação do chefe do Governo Revolucionário, procurariam traçar as diretrizes de uma verdadeira política nacional de educação e ensino, abrangendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis (LEMME, 2005, p. 171).

Esse documento foi concluído e aprovado pelo plenário da ABE e divulgado em 1932 com o título de “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Ele era “dirigido ‘Ao Povo e ao Governo’ e propunha ‘A reconstrução educacional no Brasil’”. Seu redator principal, como já mencionado, foi Fernando de Azevedo (LEMME, 2005).

Em 1931, o sistema escolar do Distrito Federal, sob a responsabilidade municipal, compreendia um ensino público elementar de cinco anos e um ensino público profissional de seis anos (incluindo dois anos de sondagem vocacional) com o caráter de ensino de nível primário (NUNES, 1980, p. 32).

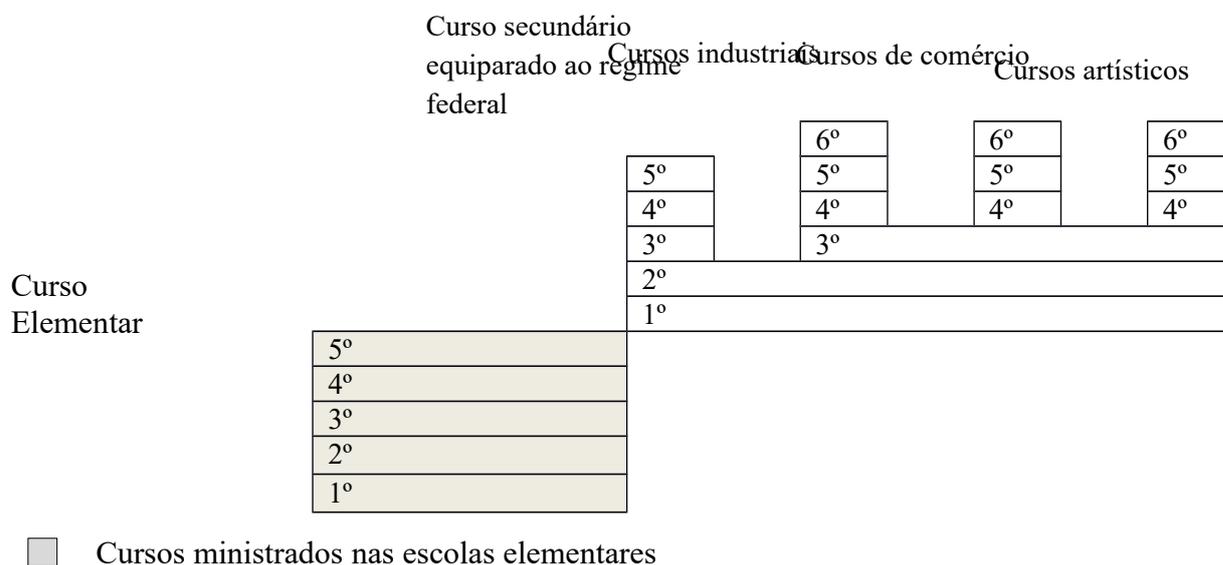
De 1932 a 1935, sob a administração de Anísio Teixeira (NUNES, 1980), que ocupava o cargo de Secretário da Educação do Distrito Federal, a tentativa foi vincular o Ensino Profissional ao Ensino Secundário. Várias escolas foram criadas com a tentativa de unir os cursos profissionais aos secundários. Anísio Teixeira trouxe como inovação na sua reforma a introdução das disciplinas do curso secundário aos cursos profissionalizantes.

A maior inovação da reforma de Anísio Teixeira constituiu primeiro, na introdução das disciplinas do curso secundário equiparado no currículo dos cursos profissionalizantes já existentes, criando, assim, as escolas técnicas secundárias; segundo, na manutenção, dentro dessas escolas, dos cursos secundários, preparatórios à universidade (NUNES, 1980, p. 33).

Em sua reforma, Anísio Teixeira propôs a introdução das disciplinas do curso secundário no currículo dos cursos profissionais já existentes, criou as escolas técnicas secundárias e manteve, nessas escolas, os cursos técnicos ao lado dos cursos secundários, preparatórios à universidade (NUNES, 1980). “A reforma de Anísio Teixeira foi uma experiência isolada que partiu, tal como a experiência norte-americana, do mesmo ponto básico para a transformação do ensino médio: a preparação do corpo docente” (NUNES, 1890, p. 38).

A escola, entendida como agência de redistribuição dos homens pelas diversas ocupações, ganhava uma nova dimensão: a dimensão profissional. Através dela, a educação geral permanecia como indispensável à preparação de um razoável número de ocupações que exigiram o domínio das técnicas fundamentais da cultura (NUNES, 1980, p. 37).

Figura 2 - Reforma Anísio Teixeira



Fonte: Faria Góes Filho, Joaquim. op. cit. p. 12, apud NUNES, 1980.

As disciplinas do curso secundário foram incorporadas aos cursos profissionalizantes, “(...) criando, assim, as escolas técnicas secundárias; segundo, na manutenção, dentro dessas escolas, dos cursos secundários, preparatórios à universidade” (NUNES, 1980, p. 33).

Os pontos positivos da reforma de 1932 foram elencados por Góes Filho, que coincidiram com um balanço de sua gestão à frente da Superintendência do Ensino Secundário:

1. apreciável aumento de matrícula nas escolas técnicas secundárias;
2. influência de alunos vindos das classes médias em cursos não só “acadêmicos” mas técnicos;
3. elevação gradual do nível de exame de admissão dos candidatos;
4. aumento na porcentagem de alunos que permaneciam na escola além do 3º ano dos cursos;
5. instalação de algumas peças fundamentais ao funcionamento de cursos de nível secundário, como laboratórios e salas especiais em certas escolas;
6. adaptação de áreas e campos para a vida esportiva em algumas escolas;
7. revisão de programas do curso para melhor articulação das matérias entre si e orientação do ensino com a finalidade de o tornar mais objetivo e mais ligado às necessidades e interesses dos educandos;
8. criação de um ambiente de gradativa cooperação entre a administração, os professores e os instrutores técnicos;
9. estabelecimento de condições para a existência da carreira de professor de Ensino Secundário, pela exigência de curso de formação profissional que lhe dava privilégio de nomeação, aumentos progressivos de vencimentos e promoções dependentes de esforço próprio e de aperfeiçoamento pessoal;
10. início de estudo do problema de nutrição racional dos alunos interessados nas escolas da rede municipal e consequente melhoria do tipo de alimentação fornecida (CUNHA, 2005a, p. 183).

Francisco Campos foi exonerado do MESP em 16 de setembro de 1932 e o também mineiro Washington Pires assumiu interinamente o comando do Ministério. Washington Pires foi substituído por Gustavo Capanema em 25 de julho de 1934 e esse continuou no ministério até 1945.

Iniciada no ministério de Francisco Campos, a reforma do Ensino Secundário foi continuada por Gustavo Capanema, que em 1934 criou um grupo de trabalho para pensar a reestruturação e ampliação da educação profissionalizante no Brasil. Havia uma preocupação particular com o Ensino Industrial em função da perspectiva de crescimento da indústria. O grupo de trabalho criado por Capanema também foi referência para as mudanças no Ensino Técnico Secundário. Joaquim Faria Góes Filho compôs esse grupo de pensadores da Educação Profissional e do Ensino Técnico, assim como Lourenço Filho, Roberto Mange, Francisco Montojos, Rodolfo Fuchs, Celso Suckow da Fonseca, Horácio da Silveira, entre outros. Góes Filho tinha postura teórica e técnica. Com livre articulação no campo industrial, ele transitava entre as figuras importantes e que se destacavam na constituição do Ensino Técnico Secundário (PEDROSA, 2014).

Enquanto isso, no Distrito Federal, sob o comando de Anísio Teixeira, por meio do Decreto municipal 4.779, de 16 de maio de 1934, o ensino profissional técnico passou a ser definitivamente secundário. Nos currículos do ensino profissional foram incorporadas as disciplinas de cultura geral. O Ensino Secundário era constituído pelo Ensino Secundário geral e pelos cursos secundários industrial e comercial. Embora a intenção fosse a de criar

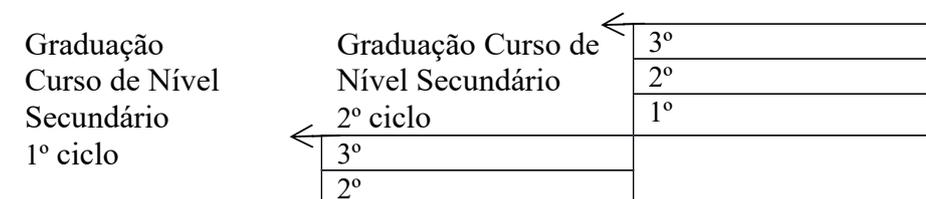
uma escola única, integrada, onde todos se formassem para o trabalho, as ideias de Anísio Teixeira possibilitaram escolas secundárias diferentes, para diferentes estudantes, originados de diferentes classes sociais. Os exames rigorosos de entrada colaboraram para uma escola separada, destinada a classes desiguais. Essa separação também acontecia em relação aos professores, que recebiam remuneração diferenciada. Aos professores do Ensino Técnico, era destinada uma remuneração e reajustes progressivos inferiores se comparados aos professores do Ensino Secundário (NUNES, 1980).

Anísio Teixeira deixou a Secretaria da Educação do Distrito Federal em 1935 e Góes Filho assumiu esse cargo em 1937 com a tarefa de reformular o Ensino Técnico. Conforme Nunes (1980), em

(...) 1937, o Estado Novo, através de seus segmentos políticos, convocava outro educador liberal, Joaquim Faria Góes Filho, para reformular os cursos secundários no Distrito Federal, no sentido de caracterizá-los marcadamente como cursos intensivos de treinamento profissional para as camadas populares (p. 44).

Em sua reforma, Góes Filho propunha para o primeiro ciclo, o cumprimento de cinco anos, para crianças de sete a doze anos, em escolas regulares e, após, cursos de orientação profissional intensivos de três anos de duração, ainda no ensino elementar, para jovens de 12 a 15 anos. O ensino do primeiro ciclo era voltado às necessidades do mercado, fornecia educação manual e técnica de acordo com as demandas existentes. Para o segundo ciclo, o cumprimento de três anos, para jovens de 15 a 17 anos, de cursos básicos e oficinas, sendo a conclusão do primeiro ciclo condição para o ingresso no segundo. Na reforma educacional de Góes Filho, os cursos secundários foram reformulados e o parâmetro de comparação se deslocou da escola americana para a escola belga intermediária do quarto grau. (NUNES, 1980).

Figura 3 - Reforma Faria Góes



Curso Elementar		1°	
	5°		
	4°		
	3°		
	2°		
	1°		

Fonte: Faria Góes Filho, Joaquim. op. cit. p. 23 apud NUNES, 1980.

Cursos ministrados nas escolas elementares

Segundo NUNES (1980) foi a reorganização dos cursos técnicos do Distrito Federal pelo ministro Capanema (1934) que originou as suas grandes reformas quando ocorreu a intervenção política. Em um processo chamado "preparação da mão-de-obra de suas escolas imediatas do mercado de trabalho em expansão" (p. 41). Góes Filho propõe a separação de relações com o quociente intelectual dos alunos.

No âmbito do Governo Federal, a partir de 1934, com Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), um intenso trabalho foi realizado **2.6 O Ensino Industrial** no âmbito do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e das escolas técnicas, em 1942.

Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) deixam claro que no ministério Capanema, ao Ensino Profissional não era dada a mesma atenção que ao Ensino Secundário e superior. Mas, devido ao processo de industrialização que clamava por mão-de-obra, o Ensino Industrial recebeu destaque nesse ministério. Segundo a autora, o Ensino Industrial no Brasil teve início em 1909 com as Escolas de Aprendizes e Artífices criadas pelo Ministério da Agricultura do governo do presidente Nilo Peçanha. A criação das escolas visava a reduzir os problemas sociais criados pelo início da urbanização. Era uma forma de resguardar às classes populares uma forma de sustento.

Em 1921, o ministro Ildefonso Simões Lopes já havia criado a comissão de remodelação sob a direção de João Lauderitz e a lei Fidelis Reis³⁴, que tornou obrigatório o Ensino Profissional nos estabelecimentos de Ensino Primário e Secundário do país, mas essa lei não chegou a ser implementada.

Em 1923 foi criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico e essa substituiu a Comissão de Remodelação. Em 1934, também essa Inspeção se transformou em Superintendência do Ensino Industrial e, pela primeira vez, a colaboração das associações industriais é requerida pelas escolas profissionais. Finalmente, em 1937, o Ministério da

33 Encontrado em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao>. Acesso em novembro de 2016.

34 A Lei Fidelis Reis é a lei 5.241, de 22 de Agosto de 1927.

Educação e Saúde transmite à sua Divisão do Ensino Industrial do Departamento Nacional da Educação a responsabilidade pelo Ensino Profissional. As antigas escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em liceus industriais “(...) e um amplo programa de edificações é iniciado, com um orçamento de dez mil contos estabelecido especificamente para esse fim em 1938. Em 1939 já havia cerca de sete mil alunos nesses estabelecimentos em todo o país” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p. 248).

Incipiente e atendendo apenas a uma pequena parte da população, o Ensino Industrial era, até então, visto como uma ajuda aos pobres, com uma conotação quase assistencialista. A partir de 1930, por causa das novas teorias e concepções, ele virou assunto de grandes debates entre os Ministérios da Educação e Saúde Pública, e do Trabalho, Indústria e Comércio. Esse segundo tinha como parceira a Confederação Nacional da Indústria e as Federações, com destaque para a Federação das Indústrias de São Paulo. Naquele contexto, a Igreja Católica, bastante influente, não via o Ensino Industrial como importante e se preocupava mais com o ensino universitário, a escola privada e o ensino religioso: “(...) A igreja como que não percebe a importância desse aspecto do sistema educacional que estava sendo gestado e que teria como meta atingir a grande maioria da população do país” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p. 249).

Quando Capanema assumiu o MESP, um novo olhar foi direcionado ao Ensino Industrial e Rodolfo Fuchs teve participação ativa nas comissões, reuniões e grupos de trabalho que envolviam tal ensino. “Para ele, em documento elaborado ainda em 1935, o Ensino Industrial deveria ser obrigatório para todos, de forma tal que fosse eliminada, de vez, a ‘idiossincrasia do trabalho manual, industrial e agrícola’”(SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p. 249). O documento defendido por Fuchs era tão abrangente que precisou de suas justificativas sobre a continuidade da escola primária, que continuaria a existir ao lado da Escola Profissional Elementar. O documento também abrangia a criação de escolas profissionais de nível médio, normal e da Universidade do Trabalho. “A universidade técnica já havia sido criada no papel em julho de 1934, através do Decreto presidencial, reunindo as escolas Politécnica do Rio de Janeiro, de Minas e Metalurgia de Ouro Preto e Nacional de Química, também do Rio” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000).

Enquanto o Ministério continuava seguindo os passos desse documento, em outra vertente havia os empresários ligados à indústria. Eles se fortaleciam pela Federação das Indústrias de São Paulo que se justificava “(...) pelas experiências bem-sucedidas da Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e do Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana, que deu origem ao Centro Ferroviário

de Ensino de Seleção Profissional do Estado” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p. 250-251). Roberto Mange, principal responsável por essas experiências, mais tarde se tornou consultor constante do Ensino Industrial no MESP.

Pelo Decreto-lei 1.238 de 2 de maio de 1939, Getúlio Vargas obrigou as empresas com mais de 500 funcionários a construir refeitórios para seus trabalhadores e “manter cursos de aperfeiçoamento profissional”. Em 1940, Getúlio Vargas recebeu dois projetos de regulamentação do Ensino Industrial. O primeiro foi elaborado pela comissão interministerial composta por Rodolfo Fuchs, Joaquim Faria Góes Filho, Licério Alfredo Schreiner, pelo Ministro da Educação e outros três representantes do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Segundo Valdemar Falcão, Ministro do Trabalho, esse projeto havia sido entregue em 1939. O segundo projeto, entregue sete meses após o primeiro por Capanema, era um Decreto-lei que foi fruto dos encontros do presidente com o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Vargas fez a escolha pelo segundo projeto e recebeu várias críticas de Capanema. Segundo ele, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio ignorava a educação como um dever do Estado, sendo da mesma forma o Ensino Profissional. Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa, (2000, p. 252) “(...) o que o Ministério da Educação defende não é a livre circulação de mão-de-obra, mas que seu controle fique nas mãos de um Estado ordenador e orientado para fins supostamente mais nobres, e não à mercê dos interesses mais imediatistas dos industriais”.

Dessa forma, a indústria, representada pelo presidente da Federação das Indústrias de São Paulo, Roberto Simonsen, a cada momento controlava mais o sistema aumentando a representação e a responsabilidade das empresas frente aos seus funcionários. A resposta a esse conflito entre o Ministério da Educação de Capanema e o Ministério do Trabalho apoiado pelos industrialistas, foi o Decreto 6.029 de julho de 1940, que se desmembrou em outros dois decretos em 1942, um criando o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em atendimento ao Ministério do Trabalho e, outro, que definia a Lei Orgânica do Ensino Industrial, atendendo ao Ministério da Educação (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000).

“Essencialmente, a Lei Orgânica do Ensino Industrial é uma grande declaração de intenções, acompanhada de um amplo painel da organização à qual o Ensino Industrial se deveria ajustar” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p. 255). Seus destaques foram a uniformidade, a lei era destinada a todo o país; seu caráter igualitário, ela era destinada a homens e mulheres e a tentativa de eliminar o caráter assistencialista presente nos ideais do antigo Ensino Industrial (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000).

2.7 A década de 1940: O SENAI

Se, no âmbito do governo de Getúlio Vargas, Capanema criou um grupo para discussão e implementação do Ensino Técnico Secundário no país, paralelamente, Euvaldo Lodi e Simonsem criaram um grupo de industriais que também se ocupavam dessa questão. Precisavam de mãos e cabeças de obra e, a eles, não interessaria que os trabalhadores e técnicos fossem formados com cultura geral. O interesse era que esses trabalhadores fossem formados rapidamente e que atendessem à demanda da indústria em expansão. Capanema pensava em um sistema nacional de educação, mas os empresários questionaram os custos disso. Em meio a esse conflito com os industriais, impossibilitando um acordo comum, Vargas criou o SENAI e as escolas técnicas: as escolas técnicas ficariam com o Ministério da Educação e o SENAI ficaria com os industriais.

Para o Brasil, era o momento de usar seus próprios recursos humanos e, portanto, foi o momento de qualificar esses recursos para o trabalho. Segundo Stenio Lopes (1992): “O embrião do SENAI surgiu na Constituição de 1937” (p. 15), que foi inovadora ao obrigar as indústrias e os sindicatos econômicos a criarem escolas de aprendizes para os filhos de seus operários ou de seus associados. Segundo Lopes, a parceria entre governo e industriais dava ao primeiro a responsabilidade da criação dos liceus industriais e, ao segundo, a responsabilidade pelos cursos de aperfeiçoamento (LOPES, 1992).

Segundo Celso Suckow da Fonseca (1986), os industriais paulistas sabiam da necessidade do ensino profissional, mas atribuíam ao governo e à União a criação e manutenção destas escolas (FONSECA, 1986).

Fonseca descreve que os custos dessa ajuda foram divididos em partes iguais entre os operários e as indústrias, e que ao primeiro, caberia uma contribuição de até 5% de aumento ao que pagavam ao Instituto dos Industriários (FONSECA, 1986). “Concordavam, entretanto, em colaborar para a solução do caso” (FONSECA, 1986).

Em 1941, o governo nomeou uma comissão de industriais para organizarem um instituto que prestasse ensino profissional aos aprendizes. Essa comissão foi formada por Euvaldo Lodi, Valentim Bouças e Roberto Simonsen, que logo que iniciaram, ao perceberem o grande desafio que tinham, solicitaram a ajuda de João Luderitz, Joaquim Faria Góes Filho e Roberto Mange.

Em 22 de janeiro de 1942, pelo Decreto-lei 4.048 assinado pelo Presidente Getúlio Vargas, foi criado o SENAI. Embora o decreto mencionasse que a direção do SENAI ficaria a cargo da Confederação Nacional da Indústria, Capanema colocou o novo órgão atrelado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Alguns dias após a criação do SENAI, o Decreto-lei 4.073 estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Industrial e regulamentou os cursos técnicos industriais (LOPES, 1992).

Lopes ressalta:

Os artífices do êxito ao fim da longa batalha (1939-1942) foram, de um lado, os técnicos do governo; de outro, líderes da iniciativa privada. Entre os primeiros são de registro obrigatório: o Ministro da Educação Gustavo Capanema; o diretor da divisão de Ensino Industrial do MÊS Francisco Montojos; os especialistas do Ensino Industrial João Luderitz, Joaquim Faria Góes Filho, Licério Schreiner, Rodolfo Fuchs, e os membros da Comissão e Comércio, Saul de Gusmão, Gilberto Chrockatt de Sá e Edson Pitombo Cavalcanti. Valiosíssima foi a contribuição de Roberto Mange, que não pertencia a nenhum Ministério, mas era uma voz poderosa que emergia com a influência da Federação das Indústrias de São Paulo (LOPES, 1992, p. 66).

Na parte da iniciativa privada, Euvaldo Lodi, Valentim Bouças e Roberto Simonsen deram grande contribuição nas fases de organização e funcionamento do órgão. Euvaldo Lodi ressaltou a boa parceria entre os industriais e o governo em um trecho de seu discurso na instalação do SENAI que ocorreu em 3 de agosto de 1942 no Rio de Janeiro (LOPES, 1992):

Aí está traçado, em linhas simples e claras, o quadro da Instituição em que o governo confiou às classes industriais do Brasil. Ao recebê-la, com desvanecimento e vivo entusiasmo, cabe-nos proclamar a admiração da indústria ao ilustre titular da pasta da Educação, Ministro Gustavo Capanema, a cujo clarividente espírito público ficará o País devendo mais este relevante serviço entre tantos outros que distinguem a sua gestão avisada, inteligente e benemérita (LOPES, 1992, p. 67) .

O primeiro diretor do SENAI nacional foi João Luderitz, ocupou essa função de 1942 a 1947 e foi sucedido por Joaquim Faria Góes Filho, que exerceu esse cargo de 1948 a 1960.

3 CONCEPÇÕES DE GÓES FILHO SOBRE O ENSINO TÉCNICO SECUNDÁRIO E O ENSINO DOS TRABALHADORES

Preâmbulo

Nos anos 1920, 1930 e 1940, no Brasil, houve muitas discussões, elaborações e disputas envolvendo projetos políticos, econômicos, sociais e culturais. Como destacado nos capítulos um e dois, foram décadas agitadas e intensas que marcaram a entrada do Brasil na era industrial e urbana. No terreno da educação foi um dos períodos mais fecundos em termos de experimentação, inovação e criação de novas instituições voltadas para a educação pública. De modo particular as questões relativas aos ensinos secundário e técnico foram marcadas por intensas disputas envolvendo intelectuais da educação, industriais, o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC). No calor das disputas, Joaquim Faria Góes Filho foi protagonista e deixou escritos

sobre essa questão, que permanece em pauta no século XXI, principalmente com a retomada das discussões sobre o Ensino Médio.

Góes Filho trabalhou e transitou junto a conhecidos educadores como Anísio Teixeira e Roberto Mange nas décadas intermediárias e na segunda metade do século XX. Com eles conviveu profissionalmente e escreveu importantes documentos. Com Mange, Góes Filho produziu no início dos anos 1940 o estatuto do SENAI.

Anísio Teixeira e Roberto Mange são nomes conhecidos e suas obras são de fácil acesso e domínio público. Góes Filho e Teixeira percorreram alguns caminhos parecidos. Ambos são naturais da Bahia, nascidos em datas próximas, estudaram no tradicional Colégio Antônio Vieira da ordem jesuíta no início de seus anos escolares, fizeram Mestrado em Educação nos Estados Unidos da América na Universidade de Columbia, sendo Teixeira em 1929 e Góes Filho em 1936. Góes Filho sucedeu Teixeira em 1937 no cargo de Secretário da Educação do Distrito Federal, na época no Rio de Janeiro. Roberto Mange e Góes Filho fizeram parte do grupo criado por Gustavo Capanema em 1934 para pensar o ensino profissionalizante no Brasil.

Este capítulo apresenta Joaquim Faria Góes Filho como um protagonista das disputas educacionais dos anos 1930 em diante, destaca sua biografia, escassa e encontrada somente no livro “Who is who in Latin America”³⁵ do autor americano Ronald Hilton. Baiano, de família abastada, Góes Filho frequentou escolas elitizadas e teve formação jurídica. As escolas por ele frequentadas são apresentadas nesse capítulo como forma não só de evidenciar a passagem de Góes Filho pelas mesmas, mas principalmente descrevê-las sob aspectos contextuais da época.

Em segundo momento, as concepções de Góes Filho acerca do ensino profissionalizante no Brasil são apresentadas por autores. Nos livros de NUNES (1980) e CUNHA (2005), Góes é citado como um personagem de um grande enredo. Suas concepções, principalmente na instituição do Ensino Técnico Secundário e Industrial no Brasil se apresentam e em algumas passagens, destoam do que era comumente defendido pelos escolanovistas ou pelos homens que haviam cursado Mestrado na Universidade da Columbia na década de 1930.

O relatório produzido por Góes Filho para a UNESCO em 1951 relatando problemas na educação dos trabalhadores no Estado de São Paulo é a fonte principal utilizada nesse

35 “Quem é quem na América Latina”. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=04maAAAAIAAJ&printsec=frontcover&dq=who+is+who+in+latin+america&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiijtH747XTAhVBhpAKHayfABkQ6AEIMjAC#v=onepage&q=who%20is%20who%20in%20latin%20america&f=false>. Acesso em Março de 2015.

capítulo para a elucidação da figura de Góes Filho. Embora datado de 1951, esse relatório explicita alguns problemas e demandas gerados pela industrialização das décadas de 1920, 1930 e 1940 e será utilizado como uma visão de Joaquim Faria Góes Filho acerca dos mesmos. Nele, Góes apresenta suas concepções, críticas e ideias sobre o ensino profissionalizante no Brasil.

3.1 Joaquim Faria Góes Filho: biografia e rede de sociabilidade

Joaquim Faria Góes Filho nasceu em Salvador, Bahia, em 13 de Julho de 1901 e faleceu no Rio de Janeiro no ano de 1994. Era filho de Joaquim Faria Góes e Amália Gonçalves. Foi casado com Yara Peltier Gonçalves Góes, com quem teve um filho, Marcelo Gonçalves Faria Góes. Proveniente de pais católicos, Góes Filho foi educado no Colégio Antônio Vieira, em Garcia, região central de Salvador (HILTON, 1948). O Colégio Antônio Vieira³⁶ é uma instituição da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada por Inácio de Loyola no século XVI. O colégio foi fundado em Salvador em 15 de março de 1911 em resposta aos pedidos das famílias mais abastadas que solicitavam uma educação de excelência para seus filhos.³⁷

Góes Filho concluiu o Bacharelado em Direito em 1923 na Universidade da Bahia, fundada por Dom João VI em 1808. A Faculdade Livre de Direito da Bahia, fundada em 1891, era uma das mais importantes escolas do país e a primeira escola de Direito da Bahia³⁸.

Góes Filho começou sua carreira profissional como secretário do Departamento Estadual de Educação da Bahia quando tinha 25 anos de idade e lá trabalhou de 1926 a 1931. Foi também secretário da Escola de Direito da Universidade da Bahia no período de 1929 a 1932 e Instrutor Geral de Ensino na Secretaria do Interior, Justiça, Saúde e Assistência

36O Colégio continua em funcionamento em Salvador. No sítio eletrônico <http://www.colegioantoniovieira.com.br/> consta a seguinte informação: “O Colégio Antônio Vieira, obra centenária dos Jesuítas da Província Brasil Nordeste, visa colaborar na formação integral de pessoas intelectualmente competentes, sensíveis às necessidades da sociedade e comprometidas com a promoção da justiça e o anúncio da fé. Com práticas impulsionadas pelos valores da espiritualidade inaciana – marca da nossa identidade e dos 3500 Colégios da Companhia de Jesus espalhados por 87 países –, o Vieira atende a cerca de 5 mil alunos, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino, além de oferecer turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJACAV) à noite.”

37 O contato via e-mail feito com o Colégio Antônio Vieira por ocasião desta pesquisa solicitando informações que poderiam ser importantes como dados biográficos de Joaquim Faria Góes Filho não obteve sucesso. Os arquivos antigos da escola, assim como a bibliografia de Góes Filho, parecem estar dispersos ou perdidos.

38A Faculdade Livre de Direito foi fundada em 1891. Na metade do século XX passou a se chamar Faculdade de Direito da Bahia e na década de 1950, com a união da Faculdade de Medicina da Bahia com a Escola Politécnica, passou a se chamar Universidade Federal da Bahia e teve como primeiro reitor o professor Edgard Santos.

Pública do Estado da Bahia, nos anos 1930 e 1931³⁹. Daí em diante Góes Filho passou a exercer, no Distrito Federal (na época, Rio de Janeiro), o cargo de diretor da Escola Secundária Técnica Visconde de Mauá, nos anos 1932 e 1933 e, logo em seguida, o cargo de Superintendente de Ensino Secundário do Distrito Federal durante os anos 1933 a 1939. Durante esse tempo foi colaborador de Anísio Teixeira e o sucedeu no cargo de Secretário da Educação do Distrito Federal⁴⁰ a partir de 1937, com a tarefa de reformular o Ensino Técnico. Foi também em 1937 que Góes Filho se tornou membro do Conselho Federal de Educação (HILTON, 1948).

Góes Filho obteve uma licença para fazer seu Mestrado em 1936, na Universidade anglo-americana de Columbia⁴¹. Em 1936 Góes Filho concluiu o Mestrado em Educação no Teachers College, da Universidade Americana de Columbia. A Universidade de Columbia foi fundada em 1887 por Grave Hoadley Dodge, filantropista e feminista, e por Nicholas Murray Butler, filósofo e estudioso da educação. O Teachers College tornou-se afiliado à Universidade de Columbia em 1898. O Teachers College era, na época, o maior instituto americano de graduação em educação. Tinha como principais programas a Psicologia Educacional, a Sociologia Educacional, além da História da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento. Os fundadores insistiram que a educação deveria ser também combinada com a ética e a natureza da boa sociedade e que a sua missão de educar deveria ser estendida internacionalmente às outras Américas (WARDE, 2002).

A Universidade de Columbia, como mencionado, tinha como premissa não somente educar a sociedade anglo-americana, mas, inclusive, educar as Américas. O Teachers College era associado às ideias do filósofo John Dewey, que iniciou seu trabalho nessa universidade em 1904, lecionando Filosofia da Educação, e nela permaneceu até se aposentar em 1929. Após este ano lecionou ocasionalmente como professor emérito até 1939. John Dewey defendia fortemente a Educação Progressiva. Acreditava que a educação deveria ser baseada no princípio de aprender fazendo. A parceria entre o Teachers College e os educadores brasileiros se estreitou e intercâmbios se tornaram comuns. Entre os brasileiros que concluíram mestrado no Teachers College nas primeiras décadas do século XX estão John Lee Bruce, em 1916; Ignacia Ferreira, 1928; Anísio Spínola Teixeira, em 1929; Isaias Alves de Almeida, em 1931; Júlia Collins Ardayne, em 1932; Joaquim Faria Góes Filho, em 1936 e Octavio Martins, em 1940 (BARBOSA, 2014).

39 Secretaria de Educação da Bahia. Disponível em: <http://secbahia.blogspot.com.br/2008/08/inspetor-geral-do-ensino.html>. Acesso em Julho de 2013.

40 Anísio Teixeira foi diretor da Instrução Pública do Distrito Federal de 1931 a 1935.

41 Encontrado em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/LuizAntonio.htm>. Acesso em Janeiro de 2016.

Investindo na ideia de educar as Américas, em 1915, conferências foram realizadas por professores da Universidade de Columbia em Santiago, Buenos Aires e Rio de Janeiro e, a partir de 1916, constam diplomas do Teachers College emitidos a alunos brasileiros (BARBOSA, 2014). Em julho de 1929, o jornal do Brasil publicou uma entrevista com Delgado de Carvalho sobre convites de intercâmbio educacional nos EUA a professores brasileiros⁴²:

Jornal do Brasil – 05 de julho de 1929: AMPLIANDO OS HORIZONTES DA NOSSA CULTURA. A Associação Brasileira de Educação está cogitando de enviar anualmente 10 professores brasileiros para visitar as universidades americanas - diz-nos em entrevista, o professor Delgado de Carvalho. Um oferecimento da Carnegie Endowment. E o professor Delgado de Carvalho, na sua conversa fluente e despreziosa, prossegue: - mais do que nunca, durante a minha recente excursão aos Estados Unidos, lembrei-me de trabalhar para que os nossos professores pudessem enxergar o que eu estava vendo e observando nos museus e nas universidades americanas. (CARVALHO, 1929, apud BARBOSA, 2014, p. 14).

Em 10 de julho de 1930, o Diário de Notícias também publicou um artigo sobre a segunda visita de professores anglo-americanos ao Brasil⁴³:

Diário de Notícias – 10 de julho de 1930: A MELHOR APROXIMAÇÃO ENTRE O BRASIL E OS ESTADOS UNIDOS Chega hoje à noite, pelo “Western World” a segunda turma de professores norte-americanos. Uma feliz iniciativa do nosso Instituto Histórico e Geográfico em combinação com o Institute of International Education, de Nova York, iniciou, no ano passado, um proveitoso intercâmbio de professores entre os Estados Unidos e o Brasil, para cursos e estudos de assuntos especiais de cada país. (Diário de Notícias, 1930).⁴⁴

Não foram encontrados registros sobre a dissertação de Góes Filho na Universidade de Columbia. Entretanto, em uma pesquisa envolvendo sítios eletrônicos de universidades americanas, o trabalho de autoria de Góes Filho “Projeto de ficha cumulativa para a orientação educacional e vocacional de adolescentes”, de 1939, foi encontrado na biblioteca da Universidade de Harvard e os livros “A escola secundária técnica”, de 1934, e “Problemas de Ensino Técnico Secundário”, de 1937, foram encontrados na Universidade de Stanford.

Góes Filho, gestor e intelectual, transitou em meios empresariais e governamentais e se relacionou com importantes educadores, intelectuais e empresários. Um deles, como mencionado, foi Anísio Teixeira. Há sintonias muito interessantes entre as trajetórias de Góes

42A entrevista na íntegra se encontra nos anexos.

43O artigo na íntegra se encontra nos anexos.

44 A notícia completa se encontra nos anexos.

Filho (1901-1994) e de Anísio Teixeira (1900-1971) que merecem ser ressaltadas. Ambos eram baianos da mesma época, sendo que Teixeira nasceu um ano antes. Eram de origem católica, estudaram em escola jesuíta – Colégio Antônio Vieira – e tiveram formação superior na área jurídica (na época não havia cursos de Ciências Sociais no Brasil e os cursos de Direito eram de Ciências Jurídicas e Sociais). Góes Filho e Teixeira também realizaram viagens para estudos pós-graduados nos Estados Unidos da América (EUA) nos anos 1920 e 1930 e atuaram na educação baiana e no Distrito Federal em períodos próximos (TOLLE, 2012). Ou seja: eram intelectuais, educadores, baianos, jesuítas, juristas e tiveram referências oriundas dos EUA. Não se pode comparar a grandeza da obra escrita de Teixeira e de Góes Filho, pois há discrepâncias tanto quantitativas quanto na repercussão. Teixeira não só publicou bem mais que Góes Filho mas também sua obra teve circulação bem mais ampla. Mas ambos são importantes nomes da educação brasileira no século XX.

Com idades semelhantes, Góes Filho e Teixeira frequentaram o Colégio Jesuíta Antônio Vieira nos anos iniciais de suas formações. O livro “Histórias e Percursos: O Departamento Nacional do Senai (1942-2002)”, produzido pelo Departamento Nacional do SENAI em 2002 para a comemoração dos 60 anos da instituição, relata que Góes Filho "(...) estudou no Colégio Antônio Vieira, onde foi colega do educador Anísio Teixeira, que exerceu grande influência sobre ele e foi responsável por sua indicação para o cargo de diretor de uma escola profissional em Marechal Hermes, no interior baiano” (2002, p. 94).

Em um relatório datado de 1928 e encaminhado a Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Diretor Geral da Instrução Pública, e ao governador do Estado da Bahia – Góis Calmon – Anísio Teixeira menciona Góes Filho:

Em Abril de 1927 fui, por lei, commissionado na America do Norte, para estudos de organização escolar. Dessa viagem, apresentei no meu regresso, em Novembro de 1927, relatório, que já se acha em publicação. Esteve na direcção geral, durante o meu impedimento, o director do ensino primario Dr. Jayme Junqueira Ayres, secundado pelo Dr. Archimedes Pereira Guimarães, director da secção do ensino profissional, e pelo Dr. Joaquim Faria Góes Filho, director do expediente e contabilidade. Em plena phase de execução da reforma, a dedicação e a intelligencia do meu substituto e seus auxiliares, não mediram esforços, dahi resultando o exito e a consolidação do progresso escolar tão accentuado neste ultimo anno. (TEIXEIRA, 1928⁴⁵).

45Encontrado em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/summario.html>. TEIXEIRA, Anísio. Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia. Salvador, Imprensa Oficial do Estado, 1928. 123p. Acesso em Janeiro de 2015.

Com Teixeira, Góes Filho também produziu, no final anos 1960, o documento intitulado “A tradição da Fundação no campo dos estudos das Ciências Sociais”. Esse documento de 29 páginas é um subproduto da atuação de ambos na “Comissão encarregada de estudar as possibilidades e apresentar projeto de criação de um Centro de Estudos Pós-Graduados de Educação” no âmbito da Fundação Getúlio Vargas. Essa comissão foi designada por Luiz Simões Lopes, presidente da Fundação Getúlio Vargas, pela “portaria nº 1, de 7 de Janeiro de 1971”, ano da morte de Anísio Teixeira. A comissão foi composta pelos educadores Luiz Alves de Mattos, Joaquim Faria Góes Filho, Anísio Spínola Teixeira e José de Faria Góes Sobrinho. O resultado dos trabalhos dessa comissão foi o “projeto de criação do instituto avançado em educação”. O objetivo principal do Instituto era proporcionar aos “(...) profissionais que já militam no magistério superior – ou nas tarefas de cúpula da administração escolar” a oportunidade de “estudos avançados” na forma de cursos de pós-graduação.⁴⁶

Há semelhanças nas trajetórias escolares de Teixeira e Góes Filho, mas suas ideias sobre o Ensino Secundário ou Técnico eram distintas. Enquanto Anísio Teixeira acreditava em uma escola única, integrada, onde todos se formariam pela e para a prática, sem reproduzir hierarquias entre teóricos e práticos, Góes Filho, ao assumir a Secretaria de Educação do Distrito Federal em 1937 com a tarefa de reformular os cursos técnicos, insistiu na separação entre escolas técnicas e escolas de formação geral (NUNES, 1980). Ou seja, Góes Filho insistiu num Ensino Técnico segregado e destinado às demandas das indústrias e direcionado às classes populares. Há, pois, indicativos de divergências na concepção de ambos acerca da Educação Técnica Secundária. Cunha (2005a, p. 158) relata a atuação dos dois baianos na educação brasileira nos anos 1930: “No processo de retomada do dualismo escolar no Distrito Federal, acionado desde a demissão de Anísio Teixeira, a atuação de Faria Góes esteve marcada pelo realismo”.

Sobre a parceria entre Góes Filho e Anísio Teixeira, acrescenta Cunha (2005a):

Um diletante que se tornou especialista foi Joaquim Faria Góes Filho, colaborador de Anísio Teixeira no Distrito Federal. Depois da destituição de seu patrono, Faria Góes adaptou o projeto daquele à renitente dualidade da

46 Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/portaria1.html>; Acesso em 20 de Dezembro de 2016.

estrutura educacional, o que o qualificou para orientar o processo de institucionalização da aprendizagem industrial sistemática, do que resultou a criação do SENAI, instituição que ele veio a dirigir por duas décadas. (p. 238)

Outra referência importante na rede de sociabilidade de Góes Filho é o engenheiro e educador suíço Roberto Mange (1885-1955), que chegou ao Brasil em 1913 para lecionar Engenharia Mecânica na Escola Politécnica de São Paulo. Mange é um dos importantes nomes do Ensino Industrial brasileiro, com atuação no Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) e no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Tal qual Anísio Teixeira, Roberto Mange também tinha relações com o movimento escolanovista dos anos 1930 e foi pelo fato de ser estrangeiro ainda não naturalizado que seu nome não figurou entre os signatários do Manifesto dos Pioneiros de 1932.⁴⁷ Embora seja um importante nome da Educação Profissional brasileira no século XX, a obra escrita de Mange também não pode ser comparada com a de Teixeira. Mange era engenheiro, ligado aos industriais da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e sua atuação foi muito centrada no Ensino Industrial, ou seja, na formação de trabalhadores paralela ao sistema escolar regular. Teixeira e Mange eram homens de lugares diferentes, com formações diferentes e com atuações distintas na educação brasileira, embora na mesma época. Góes Filho transitou, conviveu e desenvolveu trabalhos com ambos. Góes Filho e Roberto Mange atuaram diretamente na constituição e instituição do SENAI e ocuparam cargos de direção por vários anos, sendo Mange no Departamento Regional de São Paulo e Góes Filho no Departamento Nacional (TOLLE, 2012).

Sobre a parceria entre Góes Filho e Mange, Cunha (2005b) destaca:

Joaquim Faria Góes Filho marcou profundamente o SENAI. Pode-se dizer que a instituição nasceu em suas mãos e nas mãos do seu inseparável companheiro e amigo Roberto Mange. Os dois, de certa forma, se completavam. Um era mais técnico – Roberto Mange; o outro, mais político – Faria Góes. (p. 56).

⁴⁷“Intelectuais preocupados com o problema educacional de então, concebido dentro de uma versão “regeneradora”, agruparam-se e realizaram encontros, geralmente apoiados pelas autoridades políticas. Desses grupos, um setor passou a ser conhecido pela divulgação de propostas baseadas em modelos pedagógicos que se utilizavam de autores norte-americanos, especialmente Dewey e Kilpatrick. Os fundamentos pedagógicos passaram a se ater a linhas definidas com maior ou menor intensidade, pela Sociologia e Psicologia. Em 1932, este grupo, ou parte dele, redigiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (BITTENCOURT, 1990, p. 22).

Góes Filho e Mange escreveram juntos o estatuto do SENAI e Góes Filho foi diretor do Departamento Nacional do SENAI de 1948 a 1960. Tolle (2012, p. 21) destaca Mange referenciando o parceiro Góes Filho: “Em essência, Mange concordava com o comentário de Faria Góes, mas pretendia ir mais longe. Iniciou a conferência com a citação de Góes⁴⁸, ilustrando-a com uma série de dados estatísticos que confirmavam expressivamente a amplitude do acervo material do SENAI”.

3.2 Joaquim Faria Góes Filho: bibliografia e concepções

Ao longo de sua trajetória, Góes Filho escreveu e publicou 12 livros abrangendo temáticas relacionadas à constituição do Ensino Técnico Secundário, à formação da mão-de-obra industrial, à orientação vocacional, entre outras. São eles:

- GÓES FILHO, Joaquim Faria. [*A escola secundária técnica*](#). Rio de Janeiro: Distrito Federal Departamento de Educação. Editora: Rio de Janeiro, 1934.
- GÓES FILHO, Joaquim Faria. [*Problemas de ensino técnico secundário : situação do ensino técnico secundário da prefeitura do distrito federal em 1936 e sugestões para o seu reajustamento*](#). Rio de Janeiro: Oficina Graf. da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937.
- GÓES FILHO, Joaquim Faria. [*Projeto de ficha cumulativa para a orientação educacional e vocacional de adolescentes*](#). Rio de Janeiro: Oficina gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1939.
- GÓES FILHO, Joaquim Faria. *O preparo da mão-de-obra na fase da industrialização do Brasil*. Rio de Janeiro: [Serviço de Divulgação e Documentação do SENAI](#), 1953.
- GÓES FILHO, Joaquim Faria; Roberto Hermeto Correa da Costa. [*O trabalho de engenheiros e técnicos na indústria e a sua formação: pub. sujeita à revisão*](#). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1964.
- GÓES FILHO, Joaquim Faria; Roberto Hermeto Correa da Costa. [*Mão-de-obra industrial*](#). Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial 1966.

⁴⁸“O SENAI, após a primeira etapa de dez anos, apresenta grande acervo material, trata-se agora, na nova etapa que se inicia, de dar vida elevada e intensa a esse acervo material” (MANGE apud TOLLE, 2012, p. 21).

- TEIXEIRA, Anísio. GÓES FILHO, Joaquim Faria. *A tradição da Fundação no campo dos estudos das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.
- GÓES FILHO, Joaquim Faria; Costa, Robert Hermeto Correa da. [O trabalho de engenheiros e técnicos na indústria e a sua formação](#). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1964.
- GÓES FILHO, Joaquim Faria. [Mão-de-obra industrial](#). Editora: Rio de Janeiro, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, 1966.
- TEIXEIRA, Anísio. GÓES FILHO, Joaquim Faria. *A tradição da Fundação no campo dos estudos das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1971. 29p.
- GÓES FILHO, Joaquim Faria; COUTINHO NETTO, Carolina Alice. [Treinamento do pessoal brasileiro no exterior: projeto retorno: pesquisa real. em cooperação com o Inst. brasileiro de relações intern. sob. o patrocínio da Subsecr. De Cooperação econômica e técnica internacional](#). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.
- GÓES FILHO, Joaquim Faria. [O SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial : traços do seu passado e perspectivas emergentes](#). Editora: Rio de Janeiro, 1981.

Em 1937, ao retornar de sua viagem aos EUA, após concluir o Mestrado em Educação, e reassumir a Superintendência, Góes Filho redigiu um relatório sobre a situação do Ensino Técnico no Distrito Federal. Esse relatório tinha como destinatário Francisco Campos, na época Secretário da Educação e Saúde do Distrito Federal. O relatório tinha o seguinte título: “Situação do ensino técnico secundário da Prefeitura do Distrito Federal em 1936 e sugestões para o seu reajustamento”.

Nesse relatório Góes Filho, extrapolando o âmbito do Distrito Federal, também apresentou diretrizes para o Ensino Técnico Secundário brasileiro. Sobre o impacto desse relatório, Cunha escreveu: “Pelo que se pode presumir, a receptividade do diagnóstico e das sugestões foi tanta que, no ano seguinte, saiu impresso pela Secretaria, sendo-lhe anexado o Decreto do Prefeito, que determinava mudanças na direção sugerida” (2005a, p. 181). As ideias apresentadas no relatório-projeto de Góes Filho para o Ensino Técnico foram tão expressivas que foram sancionadas e se tornaram Decreto em 1937. “As recomendações de Faria Góes foram quase todas incorporadas ao Decreto 5.922-A, de 27 de fevereiro de 1937, baixado pelo prefeito padre Olímpio de Mello, firmado também pelo Secretário da Educação Francisco Campos” (CUNHA, 2005a, p. 187).

Segundo Nunes (1980), o “(...) Decreto 5.922, de 27 de fevereiro de 1937, sancionava legalmente algumas sugestões de reajustamento das escolas secundárias apresentadas por Joaquim Faria Góes Filho, no relatório avaliativo dos cursos técnicos do Distrito Federal que realizou em 1936” (NUNES, 1980, p. 39- 40). O estudo feito por Góes Filho chamava a atenção para a necessidade da continuidade da política de criação da carreira de professor de Ensino Secundário e Técnico e para a necessidade de destinação de maiores verbas às instalações apropriadas para as escolas técnicas secundárias (CUNHA, 2005a).

Apesar de reconhecer a existências de pontos positivos na reforma de 1932/34, Faria Góes mencionou uma dúzia e meia de pontos problemáticos. A maior parte dos problemas apresentados não resultavam da estrutura das escolas técnicas secundárias, mas, sim, da precariedade dos recursos materiais da Prefeitura, assim como da improvisação do pessoal docente e administrativo disponível. No entanto, avultava, como solução, a classificação dos alunos de acordo com seu nível de inteligência, a orientação educacional e vocacional, assim como a diferenciação e qualificação do pessoal docente e administrativo.⁴⁹

Nesse relatório, Góes Filho inseriu partes do Manifesto dos Pioneiros, classificou os sistemas educacionais como organismos vivos e disse que eles precisavam de um “reajustamento”. Segundo Góes Filho, a Escola deveria se organizar para manter seus alunos por três anos, ao invés de seis, e para isto, os cursos deveriam ser divididos para atenderem não somente às necessidades preparatórias, mas também às finalidades próprias. As sugestões apontadas por Góes Filho nesse documento para o Distrito Federal foram as seguintes:

O primeiro ciclo do curso técnico secundário receberia o grosso dos alunos, que seriam agrupados segundo o nível de inteligência. Aos que estivessem no grupo superior, seria desenvolvido um programa mais ambicioso, que incluiria uma língua estrangeira. Os de nível mais baixo de inteligência teriam intensificados os trabalhos de oficina e mais tempo para o estudo das lições. Nesse ciclo, as oficinas propiciariam o treinamento em certas técnicas elementares. Durante os dois primeiros anos, educação manual e orientação vocacional; e um ano de trabalho mais intenso num dos departamentos (madeira ou metal, por exemplo), para o que cada aluno revelasse maior aptidão.⁵⁰

Nessa proposta, Góes Filho incluiu os alunos de 13 a 15 anos que não haviam concluído o curso primário e que, segundo ele, não haviam recebido atenção na Reforma de

49 Encontrado em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/LuizAntonio.htm>. Acesso em Janeiro de 2017.

50 Encontrado em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/LuizAntonio.htm>. Acesso em Janeiro de 2017.

1932. Saliou que esses alunos não poderiam permanecer no primário por suas idades e nem assim o queriam. Góes Filho propôs para eles um curso intensivo sem a seriação dos cursos regulares proporcionando uma formação profissional imediata para que pudessem ingressar no mercado de trabalho.⁵¹

O 2º ciclo do ensino técnico secundário seria destinado aos poucos alunos mais destacados que existissem em cada instituto profissional, que, já tendo completado 15 anos de idade, poderiam aprender as técnicas relativas à mecânica, à eletricidade, ao desenho projetivo, à construção civil, à confecção de móveis e outras, que demandavam mais tempo de aprendizagem específica e, sobretudo melhores fundamentos de cultura e desenvolvimento mental. Esses alunos seriam reunidos em poucas escolas, de modo que se pudesse obter economia de recursos e maior eficiência. Para resolver o problema do deslocamento e da manutenção dos alunos, o autor sugeriu que esses cursos funcionassem preferencialmente em regime de internato, devendo ser distribuídos auxílios para os externos mais bem dotados e mais pobres (passes de bonde, alimentação, vestuário, etc).⁵²

Góes Filho sugere que a comunicação entre as escolas técnicas secundárias e a sociedade se estabeleceria através de um conselho formado por comerciantes, industriais e educadores para que a produção fosse levada em conta na organização do Ensino Profissional.⁵³ Nesse relatório, Góes Filho evidencia a escola como forma de atender às necessidades do universo empresarial. A indústria, acima dos educadores, teria voz Na escolha dos programas dos cursos.

Outro documento escrito por Góes Filho que merece destaque é o relatório “Some of the more urgent needs and problems of workers’ education in São Paulo, Brazil”⁵⁴. Esse relatório, escrito por Góes Filho para a UNESCO, retrata a situação da educação dos trabalhadores das indústrias em São Paulo.

3.3 Some of the more urgent needs and problems of workers’ education in São Paulo, Brazil⁵⁵

51 Idem.

52 Idem.

53 Idem.

54 “Algumas das necessidades e problemas mais urgentes da educação dos trabalhadores em São Paulo, Brasil” (Góes Filho, 1951, tradução nossa).

55 Relatório feito para a UNESCO, datado de 24 de outubro de 1951. “Algumas das necessidades e problemas mais urgentes da educação dos trabalhadores de São Paulo, Brasil” (GÓES FILHO, 1951, tradução nossa).

Datado de 24 de outubro de 1951, o relatório descreve, em suas 44 páginas, situações vivenciadas pelos trabalhadores das indústrias do estado de São Paulo e solicita à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) uma ajuda para que esses mesmos possam se desenvolver. Esse relatório foi escrito por Góes Filho enquanto consultor da UNESCO para assuntos educacionais e destinado à reunião do comitê de consultoria de Educação de Adultos, que foi realizada de 5 a 9 de novembro, dez dias após a data de elaboração do relatório.

Góes Filho justifica a escolha do estado de São Paulo que, por motivos econômicos, geográficos e históricos, obteve grande e significativo desenvolvimento industrial em relação aos outros estados. São Paulo possuía, segundo o autor, 43% do total de indústrias do país. A princípio, Góes Filho descreve a cidade de São Paulo como parte do centro de trabalho industrial constituído pelas cidades de Santo André, São Bernardo e São Caetano, além, obviamente, de São Paulo. As principais indústrias desse centro industrial no final da década de 1940 eram dos seguintes segmentos: alimentação, vestuário, construção e engenharia, fiação e tecelagem, artigos de couro, produtos de borracha, joias e lapidação de pedras preciosas, químicas e drogas, papel e papelão, impressão, vidro, cristal, porcelana, metalurgia e engenharia, equipamentos elétricos, brinquedos, transportes e comunicação.

Góes Filho também salienta que os trabalhadores da indústria convivem com problemas decorrentes do crescimento demográfico que os força a viver longe de seus locais de trabalho. Como consequência desse fato, os trabalhadores deixam suas casas muito cedo e se empenham na difícil tentativa de conseguir uma vaga no transporte público, geralmente ineficiente e inadequado para a quantidade de pessoas que dele necessitam. Esse crescimento, segundo Góes Filho, também levou a outro grave problema: a falta de habitação. O aumento dos preços de moradia em locais muito populosos dificultava ainda mais para os trabalhadores encontrarem um alojamento e, quando o encontravam, geralmente eram muito pequenos e sem condições higiênicas. Como resultado, Góes Filho salienta o pequeno tempo que o trabalhador tinha para compartilhar, com a família, seus afazeres domésticos e convivência com os filhos. “Condições de moradia desconfortáveis e o problema de transporte esgotam o trabalhador e levam a consequências sérias que prejudicam tanto a sua saúde quanto a sua capacidade produtiva” (GÓES FILHO, 1951, p. 2, tradução nossa).⁵⁶

⁵⁶ “Uncomfortable living conditions at home along with the daily problem of transportation fatigue the worker and lead to serious consequences which impair both his health and his productive capacity”. (GÓES FILHO, 1951, p. 2).

Góes Filho argumenta que a solução desses e outros problemas enfrentados pelos trabalhadores só poderia ser alcançada se as formas de moradia fossem melhoradas e a riqueza do país aumentada. Segundo ele, a melhoria das formas de moradia não poderia ser alcançada somente aumentando os salários, mas aumentando o acesso à educação (GÓES FILHO, 1951).

Há dois aspectos da Educação a considerar: a formação profissional e geral. O principal objetivo da formação profissional é proporcionar trabalhadores formados, indispensáveis à Indústria. (...) A educação geral, por sua vez, é indispensável para todos os trabalhadores, quer sejam qualificados, semiqualificados ou não qualificados. Por “educação geral” não queremos dizer leitura, escrita e aritmética sozinhos, mas o desenvolvimento de muitas outras habilidades também (GÓES FILHO, 1951, p. 2-3, tradução nossa)⁵⁷.

Góes sobrepõe os aspectos de formação para o trabalho em detrimento dos aspectos que compõem a formação geral, como a leitura, a escrita e a aritmética por si. Ele ressalta que esses últimos aspectos deveriam atender a uma finalidade que, no caso, seriam os objetivos produtivos das indústrias. Góes exalta o trabalhador industrial como alguém que não é “somente” membro de uma família e de uma comunidade, mas uma parte integrante de um grupo profissional e, como tal, com direito de voto e decisões. É um membro ativo de uma organização. Segundo ele, esse espírito participativo e de comunidade deveria ser desenvolvido para que o trabalhador não se tornasse um mero membro da sociedade e, para tal, dever-se-ia ensinar a esse trabalhador como usar suas horas de lazer em atividades construtivas (GÓES FILHO, 1951).

A educação geral do trabalhador será realizada, em primeiro lugar através dos canais normais de instrução primária adequada e, em segundo lugar, através de todos os possíveis meios adicionais de formação tão necessários em países no mesmo estágio de desenvolvimento que o Brasil (GÓES FILHO, 1951, p. 3, tradução nossa).⁵⁸

De acordo com Góes Filho, o maior problema que o governo tinha pela frente era a falta de Escolas Primárias para atender às massas. Isso acontece principalmente nas regiões

57 “There are two aspects of education to be considered: vocational and general training. The principal aim in vocational training is to provide trained workers who are indispensable to industry. (...) General education, meanwhile, is indispensable for all workers whether they be skilled, semi-skilled or unskilled. By ‘general education’ we do not mean reading, writing and arithmetic alone but the development of many other abilities as well (GÓES FILHO, 1951, p .2-3).

58 “General education of the worker will be accomplished, first through the normal channels of adequate primary instruction and secondly, through all possible additional means of training so necessary in countries in the same stage of development as Brazil” (GÓES FILHO, 1951, p. 3).

mais atrasadas economicamente, por falta de fundos para investimento na educação. Como já mencionado, o fato de São Paulo ter se destacado e alcançado grande crescimento industrial fez com que o estado também tivesse os maiores fundos para investimento na educação da população, embora também essa cidade não conseguisse atender suficientemente aos que estivessem em idade escolar. Góes Filho citou as consequências dessa falta de atendimento:

- A) aumento anual do número de pessoas atingindo a idade adulta e começando a trabalhar sem saber ler e escrever;
- B) muitas das escolas primárias agora operam em dois ou mesmo três turnos diários, a fim de atender a um número maior de alunos. (GÓES FILHO, 1951, p. 11, tradução nossa).⁵⁹

Para solucionar o problema das Escolas Primárias em São Paulo na época, Góes Filho sugeria que não se deveria negligenciar o fato de que muitos jovens ingressavam mais tarde nas escolas e não permaneciam o número de anos necessários para completar o currículo, pois saíam aos 14 anos para procurar emprego nas indústrias e na agricultura. Outros, mesmo tendo ingressado na idade correta, saíam após dois ou três anos para trabalharem como empregados domésticos, nas fazendas ou simplesmente não trabalhavam .

Em todos esses casos, segundo Góes Filho, constatou-se um treinamento elementar insuficiente. Mesmo entre os que completavam o currículo, equivalente a quatro anos em São Paulo, havia um grande número dos que terminavam esses estudos aos 12 e 13 anos mas só conseguiam trabalho após dois ou três anos de buscas. Segundo Góes, “(...) este período de ociosidade é prejudicial para a formação satisfatória de seus caracteres” (GÓES FILHO, 1951, p. 11).⁶⁰ Essa ociosidade, de acordo com o autor, deteriora a personalidade da criança e certamente prejudicará o seu padrão de comportamento, tal como o seu trabalho e sua vida em geral. Góes Filho sugere que, para diminuir esse tempo em que o aluno sai da escola e espera ser empregado, o que acontece aos 14 anos no Brasil, o currículo da escola primária fosse estendido até esse limite de idade. Góes Filho cita um projeto que o SENAI estava desenvolvendo de extensão dos últimos anos da escola primária chamado “currículo vocacional”. Esse projeto visava ao desenvolvimento das aptidões intelectuais e o ingresso no

⁵⁹“(a) yearly increase in the number of persons attaining adulthood and starting to work without knowing how to read and write;

(b) many of the primary schools now operate on two or even three shifts daily in order to take care of a greater number of pupils” (GÓES FILHO, 1951, p. 11).

⁶⁰ “(...) this period of idleness is prejudicial to the satisfactory formation of their character (GÓES FILHO, 1951, p.11).

trabalho adequado a essa aptidão. Era colocado em prática no SENAI a nível experimental e incluía o treinamento de trabalhos em madeira, metal, plástico, design de modelagem, tecelagem manual e encadernação de livros.

Outra oportunidade de formação, segundo Góes Filho, era a educação de adultos, que estava merecendo destaque desde 1947 quando o Ministro da Educação criou o “Departamento de Educação de Adultos” com o propósito de assistir adolescentes e adultos analfabetos em todo o país. O Departamento de Educação de Adultos desenvolveu alguns projetos para serem lançados ao longo dos anos com o título “Campanha de Educação de Adultos” que se concentrava na criação de cursos noturnos para trabalhar as dificuldades desses alunos na Educação Fundamental. Góes Filho menciona que Lourenço Filho, diretor do Departamento Nacional de Educação, começou assim o seu relatório de 1949: “O ideal para todos os países é ter todas as crianças de sete a 12 anos de idade frequentando boas escolas primárias onde possam obter uma Educação Básica adequada” (GÓES FILHO, 1951, p. 13, tradução nossa).⁶¹

Góes Filho destacava que uma análise da educação como uma realidade social nas últimas décadas havia demonstrado que em vários países que apresentavam o nível mais alto de cultura geral, como a Inglaterra, os Estados Unidos da América, o Canadá e os países escandinavos, as escolas primárias forneciam também a educação de adultos como forma de adaptar todos aos novos padrões culturais, econômicos e sociais daquele tempo. Segundo Góes Filho, se crianças alfabetizadas pertencerem a um ambiente onde os adultos são analfabetos, pouco essas crianças poderão fazer por esses adultos e o desenvolvimento deles ficará estancado. Contudo, se esses adultos forem alfabetizados, produzirão um grande efeito nas crianças, nas famílias e nas pessoas com as quais se relacionam. Góes Filho baseia seus escritos em estatísticas de média de anos que crianças permanecem na escola. Segundo ele, a quantidade de anos que uma criança permanece na escola é diretamente proporcional ao nível de educação dos adultos da comunidade (GÓES FILHO, 1951).

Nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, as crianças têm uma média de cinco anos de escolaridade quando atingem a idade de 11 anos e na Argentina e Uruguai de mais de três anos, mas no Brasil a média é de apenas um ano e quatro meses!(GÓES FILHO, 1951, p. 14, grifo do autor, tradução nossa).⁶²

⁶¹“The ideal for all countries is to have all children from the age of 7 to the age of 12 years attend good primary schools where they can get an adequate basic education (GOES FILHO, 1951, p. 13)”.

⁶² “In the United States of America and in England children average over five years of schooling by the time they reach the age of eleven years, and in Argentina and Uruguai over three years, but in Brazil the average is scarcely one year and four months!” (GÓES FILHO, 1951, p. 14, grifo do autor).

De acordo com Góes Filho, essa situação não era resultado apenas de crescimento econômico, mas de um conjunto de fatores. Assim, Góes explica que a eficiência dos programas educacionais no Brasil estaria relacionada primeiramente à origem dessa comunidade e não necessariamente à riqueza e/ou produtividade da mesma. Góes esclarece que a origem não quer dizer antecedentes ou raças, mas a antecedência cultural e social dessa comunidade. A luta contra a ignorância que gera a pobreza e as doenças está em programas direcionados à educação de crianças, adolescentes e adultos (GÓES FILHO, 1951).

Para os trabalhadores, Góes Filho aponta que o ensino da leitura e da escrita são o ponto inicial do programa básico e que “(...) a capacidade de ler e escrever permite ao trabalhador desenvolver seu potencial de raciocínio e aproveitar as fontes gerais de informação” (GÓES FILHO, 1951, p. 18, tradução nossa).⁶³ Contudo, Góes Filho afirma que a capacidade de ler e escrever somente não é suficiente, e que “(...) sua participação no corpo-social requer o desenvolvimento de um conjunto de hábitos, atitudes e comportamentos, e a formação desse tipo não está disponível suficientemente em uma formação devido à falta de instalações educacionais a que já nos referimos” (GÓES FILHO, 1951, p. 18, tradução nossa).⁶⁴ De acordo com o autor, o programa complementar de educação deveria incluir treinamentos dessa natureza para que os adultos possam ser capacitados quando enfrentarem problemas pessoais em suas comunidades e para que possam desenvolver sua função no trabalho (GÓES FILHO, 1951).

Nesse relatório, Góes Filho destaca o Serviço Social da Indústria (SESI) como órgão que proporciona cursos que contribuem para a formação e assistência ao trabalhador em lugares onde os problemas relacionados ao trabalho são mais intensos. Esses cursos, segundo Góes Filho, além de contemplarem a alfabetização dos trabalhadores, também os treinavam para os seguintes campos: economia doméstica para mulheres, administração da economia doméstica para homens e mulheres, alfaiataria e costura. Além desses cursos, o SESI oferecia aos trabalhadores atividades de recreação, um departamento de rádio, filmes, teatro, música, atividades e competições esportivas, clubes, excursões, parques infantis, clubes de escoteiros, clubes infantis para seus filhos, serviços legais, orientação profissional e bolsas de estudo (GÓES FILHO, 1951).

63 “the ability to read and write enables the worker to develop his reasoning powers and to take advantage of general sources of information” (GÓES FILHO, 1951, p. 18).

64 “His participation in the body-social requires the development of an entire set of habits, attitudes and behaviour, and training of this sort has not been available in sufficient degree due to the lack of educational facilities to which we have already referred” (GÓES FILHO, 1951, p. 18).

Outra organização de assistência ao trabalhador mencionada por Góes Filho é a Juventude Operária Católica (JOC), movimento da Igreja Católica que tinha por finalidade prestar auxílio a trabalhadores das indústrias na faixa de 16 a 26 anos. Esse movimento foi fundado no Brasil em 1938 e, segundo Góes Filho, trouxe grande contribuição para os trabalhadores em termos de programas educacionais. A JOC treinava trabalhadores jovens para educar aos demais oferecendo cursos de costura e alfaiataria, culinária, preparação para o casamento e cultura física, além de atividades recreativas como jogos de futebol, basquete e voleibol, caminhadas, performances teatrais, excursões e colônias de férias (GÓES FILHO, 1951). Oportunidades dentro das empresas também são mencionadas por Góes Filho:

Há duas estradas paralelas ao longo das quais está sendo realizado o treinamento de trabalhadores industriais qualificados no Brasil. A primeira é dedicada à instrução de adolescentes cujos pais são capazes de sustentá-los durante um período de não menos de quatro anos enquanto frequentam escolas industriais. A segunda destina-se aos jovens que devem começar a trabalhar em idade precoce, a fim de contribuir para a manutenção de suas casas. (GÓES FILHO, 1951, p. 26, tradução nossa).⁶⁵

Esses programas tiveram início com o Decreto Federal 1.238 de 2 de maio de 1936 para atender aos jovens que não tinham condição de frequentar as escolas regulares. Em 1942, o projeto, através do Decreto Federal 4.048, se consolidou ao estabelecer parcerias com escolas. A partir daí podia-se encontrar no Brasil dois sistemas escolares voltados para o treinamento industrial, as “escolas industriais” e as “escolas de aprendizagem”. Essas escolas eram mantidas pelo Governo ou por instituições privadas sob a supervisão governamental. Elas funcionavam no período da noite durante toda a semana e ofereciam cursos teóricos e práticos. O critério para seleção era ter cursado a Educação Primária e a submissão a um teste. Embora o curso fosse destinado a treinar trabalhadores em áreas específicas, Góes Filho menciona que ele oferecia ampla instrução com vários estudos correlacionados (GÓES FILHO, 1951).

Ao concluir o relatório, Góes Filho discorre sobre as possíveis formas de ajuda da Unesco em centros industriais como o de São Paulo. Segundo sua análise, os problemas encontrados na educação dos trabalhadores são relacionados à educação vocacional e à educação geral. Assim justifica a solicitação de ajuda aos trabalhadores de São Paulo:

⁶⁵“There are two parallel roads along which the training of skilled industrial workers in Brazil is being carried out. The first is devoted to the instruction of adolescents whose parents are able to support them during a period of not less than four years while they are attending industrial schools. The second is intended for young people who must begin work at an early age in order to contribute to the maintenance of their homes” (GÓES FILHO, 1951, p. 26).

Dado que é dever da Unesco combater problemas no domínio da Educação, a Unesco se empenhou no desenvolvimento do programa de Educação Fundamental, parece-nos que é nesse contexto e em domínios afins que a Organização deveria dar a sua atenção aos trabalhadores do Estado de São Paulo (GÓES FILHO, 1951, p. 34, tradução nossa).⁶⁶

Góes Filho comenta que não há dúvidas de que os trabalhadores de São Paulo se beneficiam de um sistema amplo de Educação Primária e que é possível afirmar que esse sistema é o principal responsável pelo desenvolvimento das habilidades mecânicas que esses trabalhadores possuem. Entretanto, segundo ele, a colaboração da Unesco implementando programas abrangentes que esgotariam todos os recursos financeiros e técnicos não seria tão satisfatória. “Em nossa opinião seria mais desejável que a Unesco considerasse projetos mais limitados e bem definidos, adaptados não só à seriedade dos problemas a serem resolvidos, mas também à sua urgência com vistas à viabilidade do cometimento” (GÓES FILHO, 1951, p. 35, tradução nossa).⁶⁷ Com essa proposta de colaboração, Góes Filho enviou à Unesco alguns projetos para que a instituição escolhesse os mais necessários e mais práticos:

Projeto 1: Este projeto contempla o treinamento dos adolescentes que serão futuros trabalhadores, despertando neles o desejo do trabalho manual, disciplinando-os e treinando-os para serem cooperativos e terem iniciativa própria, além de ajudá-los a definir a carreira profissional que seguirão. Góes Filho aponta um experimento bem sucedido do SENAI no atendimento a esta demanda com os cursos pré-vocacionais. Essa instrução incluía aulas de português, matemática, design, ciência, trabalho em madeira, metal plástico e tecelagem. Assim Góes Filho justificava a escolha e necessidade desse projeto:

Tendo em conta os fatos acima referidos relativos ao tempo limitado que as crianças passam nas escolas primárias e à diferença subsequente entre o momento em que deixam essas escolas e o momento em que entram em escolas industriais no nível secundário, este vácuo é muito prejudicial para o futuro dos trabalhadores, acreditamos que a Unesco poderia fornecer uma ajuda técnica muito mais valiosa do que uma ajuda financeira para o estabelecimento de um sistema pré-profissional e pré-aprendizagem de formação a ser trabalhado no curso primário e para estender o início do curso de formação industrial (GÓES FILHO, 1951, p. 35, tradução nossa).⁶⁸

⁶⁶“Since it is Unesco’s role to attack problems in the field of education Unesco has engaged in the development of the fundamental education programme, it seemed to us that it is in this respect and in related fields that the Organization should give its attention to the workers of the State of São Paulo” (GÓES FILHO, 1951, p. 34).

⁶⁷ “In our opinion it would be more desirable if Unesco would envisage more limited and well-defined projects adapted not only to the seriousness of the problems to be solved but to their urgency with a view to the feasibility of the undertaking” (GÓES FILHO, 1951, p. 35).

Góes Filho acreditava que a colaboração entre a Unesco e o SENAI poderia ser muito valiosa para a implementação desse experimento que era assistido, naquela época, por um grupo bem selecionado de psicólogos em São Paulo. Tal experimento, segundo Góes Filho, poderia ter uma grande influência nos sistemas de Educação Primária e Secundária, na medida em que adaptassem uma política universal de cursos pré-vocacionais e de orientação. Góes Filho sugeria:

Se a Unesco colaborasse na realização desse projeto, consistiria em treinar professores estrangeiros em artes manuais e enviá-los para aulas de orientação como as que existem na França, e especialistas teriam de ser enviados ao Brasil para treinar professores (GÓES FILHO, 1951, p. 36, tradução nossa).⁶⁹

Interessante notar como Góes faz referências à França e não aos EUA, país que ele frequentara na década de 1930 para cursar Mestrado em Educação. Ao longo do relatório Góes Filho não faz nenhuma referência aos EUA. Isso evidencia mais um dos aspectos de distanciamento entre Góes Filho e outros brasileiros ligados à educação (Anísio Teixeira, Lourenço Filho) ou ao Ensino Industrial (Roberto Simonsen, Francisco Montojos) que viajaram aos EUA e se apropriaram de ideias, práticas e projetos, fazendo-os circularem no Brasil. Vale lembrar que 1951 é um ano emblemático na afirmação dos EUA como referência de sociedade bem sucedida. Em 1951 havia poucos anos do fim da Segunda Guerra Mundial, experiência que deixara a Europa devastada em termos econômicos e políticos. Além disso, 1951 era o último ano do Plano Marshall, ou seja, o plano de reconstrução e recuperação da Europa financiado com recursos do Banco Mundial, instituição que fora criada em 1944, em Brethton Woods, nos EUA. Além disso, o pós-guerra marcava uma época de intensa aproximação entre Brasil e EUA nas questões referentes à política industrial e ao Ensino

⁶⁸“Keeping in mind the facts related above concerning the limited time children spend in primary schools and the subsequence gap between the time they leave these schools and the time they enter industrial schools on the secondary level, this vacuum being very detrimental to the future of workers, we believe that Unesco could furnish very valuable technical, more than financial aid for the establishment of a pre-vocational and pre-apprenticeship system of training to be worked in at the end of the primary course and to extend to be beginning of the industrial training course” (GÓES FILHO, 1951, p. 35). CONFERIR FONTE

⁶⁹ “If Unesco were to lend its co-operation in carrying out this Project, it would consist of training professors abroad in manual crafts and sending them to orientation classes such as exist in France, and specialists would have to be sent to Brazil to train professors there”(GÓES FILHO, 1951, p. 36).

Industrial. É a época que marca o início do ciclo siderúrgico desencadeado pela Companhia Siderúrgica Nacional, viabilizadas com capital, técnica e técnicos de origem anglo-americana. No tocante ao Ensino Industrial é a época de intensos intercâmbios entre o Brasil e os EUA. É o período em que encontrava-se em pleno vigor o acordo que criara a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), cujo principal beneficiário era o Senai, instituição presidida por Góes Filho. Tudo isso torna significativa a referência à França e a ausência de quaisquer referências aos Estados Unidos da América.

Projeto 2: Em relação à alfabetização de trabalhadores adultos, naquele momento realizada pelo governo de São Paulo, Góes Filho sugeria que a Unesco ajudasse com a preparação de material de leitura instrutiva contemplando elementos básicos da vida desses trabalhadores, para que os mesmos entendessem que a leitura poderia ter um significado importante e imediato em suas vidas. Góes Filho sugeria os assuntos que poderiam beneficiar esses trabalhadores:

Por exemplo, podem ser preparadas publicações sobre os seguintes temas, bem como sobre muitos outros: higiene, saúde, alimentação, descanso, recreação, condições de vida, segurança no trabalho, organização governamental, legislação trabalhista, cooperação entre trabalhadores e empregadores, direitos e deveres do trabalhador, papel do trabalhador em seu ambiente social, espírito de liderança, vida na nação, passatempos dos trabalhadores, história do desenvolvimento dos ofícios, história do trabalho humano, fatos gerais relativos ao país, etc. (GÓES FILHO, 1951 ,p. 36, tradução nossa).⁷⁰

Góes Filho sugeria que materiais nacionais e internacionais fossem usados na preparação desse trabalho, mas que, para a sua maior e melhor adaptação às condições dos trabalhadores brasileiros, ele deveria ser preparado em São Paulo, em concordância com autoridades do programa de treinamento de adultos.

Projeto 3: Bolsas para estudo no exterior para administradores e supervisores de programas de educação de adultos. Góes Filho também sugere a contratação de técnicos para trabalharem com a equipe de São Paulo.

⁷⁰“For example, publications on the following subjects as well as many others might be prepared: hygiene, health, food, rest, recreation, living conditions, occupational insurance, government organization, labour legislation, co-operation between labourers and employers, rights and duties of the worker, the worker’s role in his social surroundings, spirit of leadership, union life, worker’s hobbies, history of the development of trades, history of human labour, general facts concerning to the country, etc.” (GÓES FILHO, 1951, p. 36).

Projeto 4: Preparação de material visual para ajuda nos cursos de alfabetização de trabalhadores. Góes Filho sugere a criação de um centro de treinamento visual em São Paulo para a preparação de material instrutivo e treinamento de trabalhadores que estivessem aprendendo a ler.

Projeto 5: Desenvolvimento de material extracurricular através da produção de filmes educacionais para trabalhadores. Esses materiais poderiam ser distribuídos pelo SESI, pelo Departamento de Educação de Adultos e por outras agências a fábricas, clubes e centros de educação de adultos. “Esse programa poderia exigir a criação de um centro no exterior para a preparação de filmes, respectivamente, traduzidos não só para os trabalhadores de São Paulo, mas para os trabalhadores em todo o país.” (GÓES FILHO, 1951, p. 37, tradução nossa).⁷¹

Projeto 6: Assistência técnica para a produção de ferramentas e máquinas para uso residencial, como teares manuais, rodas de cerâmica e outros projetados para famílias para proporcionar um bom uso das horas de lazer dos trabalhadores. Góes Filho justifica a fabricação das ferramentas e máquinas salientando a dificuldade em encontrar esses equipamentos para a compra.

Projeto 7: Preparação de material escrito para artes domésticas, higiene, cuidado com crianças e artes aplicadas para serem usados em cursos extracurriculares e atividades proporcionadas pelo SESI para o estado de São Paulo.

Projeto 8: Bolsas de estudo para treinar especialistas em recreação para atuar com os trabalhadores. Esses especialistas, de acordo com Góes Filho, poderiam estudar em outros países, onde observariam estas atividades práticas e as aplicariam em São Paulo.

Projeto 9: Treinamento de líderes de grupos os enviando a outros centros para observação das atividades desses, suas associações e clubes.

Projeto 10: Criação de um Centro Educacional Experimental em uma comunidade industrial.

Seria feito um esforço para educar os trabalhadores a participarem da vida e da comunidade industrial, cooperarem com seus empregadores, usarem sua própria iniciativa, resolverem problemas comuns, colaborarem com o

⁷¹ “That programme might require setting up a centre abroad to prepare films respectively translated not only for the workers of São Paulo but for workers all over the country”(GÓES FILHO, 1951, p. 37).

governo e participarem da vida do grupo. (GÓES FILHO, 1951, p. 38, tradução nossa).⁷²

Esse experimento seria assistido por técnicos de várias áreas e seria um estudo de campo para a solução de vários problemas que afligem as comunidades dos trabalhadores nas diversas áreas: condições de moradia, higiene, organização sindical, uso do tempo livre, recreação, esportes, treinamento doméstico, alfabetização, orientação vocacional e outras.

Para finalizar o relatório, Góes Filho afirma que foi o responsável pelo contato da Unesco com as organizações de trabalho de São Paulo:

Em junho passado, em São Paulo, pedi que houvesse reuniões para estabelecer contato com os sindicatos do Estado. Havia onze representantes em uma dessas reuniões cujos nomes constam do anexo. Nessa reunião, foram destacados os seguintes pontos: (GÓES FILHO, 1951, p. 38, tradução nossa).

1. Unesco, seus campos de atuação e o trabalho realizado;
2. O desejo da Unesco de implementar seus projetos para apoiar os trabalhadores;
3. O desejo da Unesco de ter trabalhadores representados nas comissões nacionais;
4. O desejo da Unesco de ter organizações de trabalho representadas na Conferência Geral da Unesco;
5. A possibilidade para as organizações de trabalho terem consultoria na Unesco;
6. Lista das atividades da Unesco que despertarão interesse entre as organizações de trabalho;
7. A participação das organizações de trabalho no trabalho do Centro Internacional de Educação dos Trabalhadores (GÓES FILHO, 1951, p. 38, tradução nossa);

Por fim, Góes Filho destaca que representantes de sindicatos, do SESI e SENAI mostraram grande interesse nas atividades da Unesco em geral e em especial nos projetos para a educação dos trabalhadores de São Paulo. O autor considera que o contato com técnicos e professores do “Centre” de Paris seria muito valioso para os programas de educação de trabalhadores adultos.

⁷² “There an effort would be made to educate workers to participate in the life of and industrial community, to co-operate with their employers, to use their own initiative, to solve commom problems, to collaborate with the government and to participate in the life of the group” (GÓES FILHO, 1951, p. 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado na apresentação e na introdução, o foco da pesquisa que deu origem a essa dissertação foi sobre o intelectual baiano Joaquim Faria Góes Filho, sua atuação, suas redes e lugares de sociabilidade, as disputas educacionais nas quais ele foi protagonista e as ideias que ele fez circular no Brasil. De modo particular havia, antes da pesquisa, expectativas no sentido de que Góes Filho fosse um intelectual com concepções educacionais bastante próximas ao escolanovismo e de que suas intervenções no campo da educação e do Ensino Técnico Secundário fizessem circular no Brasil ideias, práticas e projetos de inspiração anglo-americana e vinculados à pedagogia pragmática de John Dewey.

Todas essas expectativas eram alimentadas por fatos e situações bastante expressivos. O primeiro desses fatos a ser destacado é a proximidade temporal de Góes Filho com o movimento Escola Nova. Todas as articulações do escolanovismo, desde o final dos anos 1920 até a culminância em 1932 com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros, coincidem com a entrada em cena de Góes Filho na educação, primeiro na Bahia e depois no Distrito Federal. O segundo fato é referente à amizade e convivência de Góes Filho com Anísio Teixeira e com Roberto Mange. Tanto Teixeira quanto Mange participaram das articulações escolanovistas e eram, principalmente Teixeira, inspirados pela pedagogia pragmática de Dewey. Além disso, as trajetórias formativas de Góes Filho e de Teixeira se assemelhavam em vários aspectos até os anos 1930: a origem baiana, a formação jesuítica e em ciências

jurídicas, a atuação os mesmos em órgãos gestores da educação e viagens aos EUA. O terceiro fato, certamente o mais relevante na formação das expectativas acerca da proximidade de Góes Filho com a pedagogia pragmática, é que ele, tal como diversos outros intelectuais da educação da época, cursou mestrado em educação no principal foco de elaboração e difusão da pedagogia pragmática: a Universidade da Columbia (EUA).

Vale salientar, tal qual já mencionado na introdução, que grande parte da investigação pretendida foi prejudicada em função da impossibilidade de consulta a muitos dos 13 livros de autoria de Góes Filho que foram publicados. Essa impossibilidade foi determinada pelo fato de tais publicações encontram-se dispersas ou perdidas. Entretanto, os poucos achados empíricos, assim como o acesso a informações sobre a atuação de Góes Filho no Distrito Federal ao suceder Anísio Teixeira na Secretaria de Educação, contrariaram todas as expectativas acerca de sua sintonia com ideias anglo-americanas.

A primeira referência a ser mencionada é sobre a experiência formativa de Góes Filho na Universidade da Columbia. Sobre isso, vale, mais uma vez, fazer comparações com Anísio Teixeira, que viajou duas vezes aos EUA no final dos anos 1920 e todas essas viagens resultaram na produção de textos que foram publicados no Brasil. Um desses textos de autoria de Teixeira é algo como um resumo da pedagogia de John Dewey, escrito que foi distribuído às bibliotecas das escolas estaduais baianas. Além disso, tal como destacado na dissertação de Silva (2016), Teixeira realizou uma excursão e visitou uma série de escolas e órgãos de gestão da educação nos EUA. O objetivo dessa excursão foi certificar como alguns problemas que se assemelhavam aos problemas educacionais brasileiros da época estavam sendo resolvidos. Essa visita também resultou num relatório técnico, posteriormente publicado no Brasil. Isso significa que Anísio Teixeira foi aos EUA para ter contatos com culturas e ideias diferentes da que ele conhecia no Brasil e também de viagem que já realizara a alguns países europeus.

Entretanto, com Góes Filho foi diferente. Góes Filho cursou mestrado em Educação na mesma universidade frequentada por Anísio Teixeira, ou seja, a Columbia. O produto apresentado por Góes Filho não pode ser analisado já que não foi encontrado. Entretanto, é possível inferir por suas publicações que ele tenha apresentado à Universidade de Columbia o documento “Problemas de ensino técnico secundário : situação do ensino técnico secundário da prefeitura do distrito federal em 1936 e sugestões para o seu reajustamento”, datado de 1936. Ao contrário de Teixeira, Góes Filho pouco se preocupou em assimilar ideias, práticas e projetos de origem anglo-americana. Ou seja, Góes Filho foi aos EUA e de lá não descolou sua atenção do Brasil. Ao contrário de produzir um relato sobre teorias ou experiências

educacionais anglo-americanas, Góes Filho apresentou à Universidade da Columbia um diagnóstico da educação no Distrito Federal brasileiro. Isso é um indício de Góes Filho pouco assimilou da cultura educacional anglo-americana.

A segunda referência tem relação com algumas tentativas realizadas nos anos 1930 de integração do Ensino Técnico com o Ensino Secundário. No período de 1932 a 1935 como Secretário da Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira articulou o currículo introduzindo as disciplinas do curso secundário no currículo dos cursos profissionais já existentes. Entretanto, ao ser substituído por Góes Filho em 1937, todas as iniciativas de Teixeira de integração do Ensino Técnico ao Ensino Secundário foram desconstruídas. A contra-reforma implementada por Góes Filho separou o Ensino Técnico do Ensino Secundário, visando ao atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho em uma sociedade industrial em plena expansão. Isso significa que Góes Filho considerou mais as orientações do empresariado industrial brasileiro e em nada considerou as orientações da pedagogia pragmática de John Dewey.

A perspectiva de Góes Filho contraria, assim, os ideais que foram vivenciados por ele na Universidade de Columbia e também muito provavelmente em várias discussões aqui no Brasil nos lugares onde ele esteve. A educação em movimento, compatível com um país em movimento gerou mudanças e essas mudanças acarretaram necessidades adaptativas. Góes Filho atravessou esse país em movimento e defendeu uma escola que, embora tivesse nos seus ideais a busca pela formação de mão-de-obra e ajuda aos trabalhadores, reforçava os ideais de dominação. Aí se mostrou presente a disputa entre Anísio Teixeira e Góes Filho. Enquanto Teixeira insistia em uma escola integrada, em que trabalho e educação não se separassem, Góes Filho insistiu em uma escola desintegrada.

A década de 1940 se inicia com projetos embrionados da década de 1930, como a instituição do SENAI e das Escolas Técnicas. O Ensino Industrial que, até a década de 1920 tinha um caráter predominantemente assistencialista, ganhou agenda e discussão na década de 1930 no governo de Capanema e, por fim, ganhou evidência e institucionalidade com a criação do SENAI e das escolas técnicas em 1942. Naquele momento, Góes Filho se distancia dos ideais do Ministério da Educação e do cargo que ele ocupou na década de 1930 para se aproximar dos industriais e do SENAI, gestado por ele e por Roberto Mange.

Ao escrever para a UNESCO no ano de 1951, Góes Filho destaca o resultado dessa escola quando descreve as condições de trabalho, moradia, saúde e educação dos trabalhadores de São Paulo. E utiliza como exemplos de ajuda instituições como o SENAI e o SESI.

Góes Filho ocupou cargos de destaque nas secretarias de educação da Bahia e do Distrito Federal e no Ministério da Educação nas décadas de 1930 e foi personagem importante na institucionalização do Ensino Técnico Secundário e do Ensino Industrial no Brasil. Entretanto, não teve a visibilidade que outros agentes do Ensino Técnico que ocuparam cargos semelhantes aos dele tiveram. Nos anos 1930 Góes Filho era um intelectual da educação em seu sentido mais geral. Entretanto, já nos anos 1930, Góes Filho, diferentemente de outros intelectuais da educação, transitava tanto entre os intelectuais de Capanema, integrantes do Ministério da Educação e Saúde Pública, quanto entre os engenheiros industrialistas integrantes do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, quanto na Confederação Nacional Indústria (CNI), na Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e no Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), entre os empresários da indústria, como Roberto Simonsen e Euvaldo Lodi.

Ou seja, nos anos 1930 Góes Filho era um intelectual da educação e do Ensino Industrial. Entretanto, dos anos 1940 em diante, Góes Filho se desvincula da educação para dedicar-se exclusivamente às questões do Ensino Industrial. Essa situação lança alguma luz sobre as discontinuidades entre Góes Filho e Anísio Teixeira em 1937. Enquanto Teixeira pensava o Ensino Técnico Secundário com postura de intelectual da educação, Góes Filho fez uma contra-reforma com uma postura de intelectual industrialista. É como se nos anos 1930 Góes Filho já tivesse em sua atuação a orientação daquilo que ele se tornaria definitivamente dos anos 1940 em diante.

REFERÊNCIAS

I Fontes primárias

GÓES FILHO, Joaquim Faria. Some of the more urgent needs and problems of workers' education in São Paulo, Brazil. Paris: UNESCO, 24 de outubro de 1951.

Recenseamento do Brasil. 1872-1920. Rio de Janeiro: Directoria Geral de Estatística, 1872-1930; e IBGE, Censo Demográfico 1940/2010. Até 1991, tabela extraída de: IBGE, Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil 1994. Vol. 54, 1994.

<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/summario.html>. TEIXEIRA, Anísio. Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia. Salvador, Imprensa Oficial do Estado, 1928. 123p. Acesso em Janeiro de 2015.

<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/LuizAntonio.htm>. Acesso em Janeiro de 2016.

<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/LuizAntonio.htm>. Acesso em Janeiro de 2017.

II Outras fontes

ADORNO, Theodor W. O que significa elaborar o passado. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AGGIO, Alberto; BARBOSA, Agnaldo de Sousa; COELHO, Hercília Mara Facuri. *Política e Sociedade no Brasil (1930-1964)*. São Paulo: Annablume, 2002.

ARAÚJO, Maria Celina Soares d'. *O Estado Novo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BAER, Werner. *A economia brasileira*. 4 ed. Trad. Edite Sciulli. São Paulo: Nobel, 2009.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Revista GEARTE. O Teachers College e sua influência na modernização da educação no Brasil*. v.1, n.1. Abril, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas, 1917-1939*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. *Os intelectuais da educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BORDERIE, René La. *Os grandes nomes da educação*. Trad. Nadyr de Salles Penteadó. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

CALABRE, Lia. *A era do rádio*. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

CAMPOS, Raquel Discini. *Mulheres e crianças na imprensa paulista, 1920-1940: educação e história*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CARVALHO, Delgado de et al. *Ampliando os horizontes da nossa cultura: a Associação Brasileira de Educação está cogitando de enviar anualmente 10 professores brasileiros para visitar as universidades americanas - diz-nos em entrevista, o professor Delgado de Carvalho*. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro. 05 jul. 1929.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Sampaio Dória*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando; SALOTTI, Maria Regina Ribeiro; SOUZA, Mériti de; YAZLLE, Elisabeth Gelli. *Psicologia na Escola: um pouco de história e algumas histórias*. Assis: Editora Arte & Ciência, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2.ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do Ensino Secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

- FENERICK, José Adriano. *Nem do morro nem da cidade: as transformações do samba e a indústria cultural (1920-1945)*. São Paulo :ANNABLUME; Fapesp, 2005.
- FONSECA, Celso Suckow da. *História do Ensino Industrial no Brasil*. 1.ed. Rio de Janeiro: SENAI, 1986.
- HILTON, Ronald. *Who's Who in Latin América: Part VI, Brazil*. Stanford: Stanford University, 1948.
- KOIFMAN, Fabio (Org.). *Presidentes do Brasil: De Deodoro a FHC*. Rio de Janeiro: Cultura, 2002.
- LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto : o município e o regime representativo no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.
- LOPES, Juarez Rubens Brandão. *Desenvolvimento e mudança social formação da sociedade urbano-industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.
- LOPES, Stenio. *SENAI 50 ANOS: Retrato de uma Instituição Brasileira*. Campina Grande: Gráfica Offset Marcone, 1992.
- MACÊDO, M. dos S. Tecendo o fio e segurando as pontas: mulheres chefes de família em Salvador. In: BRUSCHINI, Cristina; PINTO, Céli Regina (Orgs.). *Tempos e lugares de gênero*. São Paulo: FCC Ed.,2001, p.53-83.
- MACHADO, Luiz Toledo. *Formação do Brasil e unidade nacional*. São Paulo: IBRASA, 1980.
- MOREIRA, Regina da Luz (Org.). *Arquivo Gustavo Capanema, inventário analítico*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- MOURÃO, Alda; GOMES, Angela Castro de. *A experiência da Primeira República em Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. *A prática pedagógica de Lourenço Filho no estado do Ceará*. Fortaleza: UFC Edições, 2001.
- NOVAIS, Fernando A.; SEVCENKO, Nicolau (Orgs.). *História da vida privada no Brasil: República: da Belle Époque à Era do Rádio*. v. 3. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- NOVAIS, Fernando e SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. v. 4. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

NUNES, Clarice. A iniciação profissional do adolescente nas escolas secundárias na década de 30, Fórum Educacional. *Forum Educacional (Rio de Janeiro)*, ano 4,n.3, jul/set. 1980.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: LEAL, Maria Cristina. PIMENTEL, Maria Araújo Lima (Orgs.). *História e memória da escola nova*. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 9-24.

NUNES, Clarice. Manifestos Políticos do Brasil Contemporâneo. In: PENNA, Lincoln de Abreu (Org). *Manifesto dos Pinheiros da Educação Nova (1932): Um documento clássico da literatura pedagógica no Brasil*. Rio de Janeiro: E-papers, 2008. p. 107-144.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do Discurso: princípios & procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEDROSA, José Geraldo. Os agentes instituintes do Ensino Industrial no Brasil (1930-1950) e o Americanismo. (Relatório de Pesquisa CNPQ/Não publicado). Belo Horizonte: CEFET-MG, 2014.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Uma nova era na escola mineira: a reforma Francisco Campos e Mário Casasanta 1927 e 1928. In: LEAL, Maria Cristina, PIMENTEL, Marília Araújo Lima (Orgs.). *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

REZENDE, Priscila. *Antropologia Cultural*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*.v.1,n.1, Julho, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. O Ensino Industrial. In: *Tempos de Capanema*. Editora Paz e Terra: 2000

SENAI. Histórias e Percursos: O Departamento Nacional do Senai 1942-2002. Brasília: Departamento Nacional do Senai, 2002.

SILVA, Reislá Suelen de Oliveira. *Representações sobre Europa e América e suas escolas: comparação entre os escritos de viagens do jovem Anísio Teixeira (1925–1927)*. 2016. 144 f. Dissertação. CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte: 12 de julho de 2016.

SIMÕES, Carlos. *Teoria & Crítica dos Direitos Sociais: o Estado Social e o Estado Democrático de Direito*. São Paulo: Cortez, 2013.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: REMOND, René (Org.). *Por uma história política*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p.231-270.

SOUZA, Rita de Cássia Santos (org). *História da Educação e suas interfaces*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SPINOLA, Noelio Dantaslé. *A trilha perdida: caminhos e descaminhos do desenvolvimento baiano no século XX*. Salvador: UNIFACS, 2009.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil. VOL. III: Século XX*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: 1998.

TOLLE, Paulo Ernesto. *De homens e máquinas: Roberto Mange e a Formação Profissional*. São Paulo: SENAI-SP Editora, 2012.

VASCONCELLOS, Celso S. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 7.ed. São Paulo: Libertad, 1996.

VIEIRA, Sofia Lerche. *História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2002.

WARDE, Miriam J. *Estudantes Brasileiros no Teachers College da Universidade de Columbia: do aprendizado da comparação. II Congresso Brasileiro de História da Educação*, CD-Rom, 2002.

WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Paz Terra, 1978.

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=documento>. Acesso em Novembro de 2014.

<http://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos>. Acesso em Janeiro de 2017.

<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/ReformasEducaionais>Acesso em Junho de 2016.

<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>. Acesso em Junho de 2016.

[http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/AUGUSTO,%20Jos%C3%A9%20\(RN\).pdf](http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/AUGUSTO,%20Jos%C3%A9%20(RN).pdf). Acesso em Junho de 2016.

http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Texto_Paschoal_Lemme.pdf
Publicado em R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. Acesso em fevereiro de 2016.

<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>. Acesso em Janeiro de 2017.

<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>. Acesso em Janeiro de 2017.

<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao>. Acesso em novembro de 2016.

<https://books.google.com.br/books?id=04maAAAAIAAJ&printsec=frontcover&dq=who+is+who+in+latin+america&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiiH747XTAhVBhpAKHayfABkQ6AEIMjAC#v=onepage&q=who%20is%20who%20in%20latin%20america&f=false>. Acesso em Março de 2015.

<http://secbahia.blogspot.com.br/2008/08/inspetor-geral-do-ensino.html>. Acesso em Julho de 2013.

APÊNDICE

Livros e publicações de Joaquim Faria Góes Filho

GÓES FILHO, Joaquim Faria. *O preparo da mão-de-obra na fase da industrialização do Brasil*. Rio de Janeiro: [Serviço de Divulgação e Documentação do SENAI](#), 1953.

GÓES FILHO, Joaquim Faria. *A escola secundária técnica*. Distrito Federal (Brasil). Departamento de Educação. Editora: Rio de Janeiro, 1934.

GÓES FILHO, Joaquim Faria. *[Problemas de ensino técnico secundário : situação do ensino técnico secundário da prefeitura do distrito federal em 1936 e sugestões para o seu reajustamento](#)*. Editora: [Rio de Janeiro]: Oficina Graf. da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937.

GÓES FILHO, Joaquim Faria. *[Projeto de ficha cumulativa para a orientação educacional e vocacional de adolescentes](#)*. Editora: [Rio de Janeiro]: Oficina gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1939.

GÓES FILHO, Joaquim Faria; Costa, Robert Hermeto Corrêa da. *[O trabalho de engenheiros e técnicos na indústria e a sua formação](#)*. Editora: [Rio de Janeiro]: Fundação Getúlio Vargas, 1964.

GÓES FILHO, Joaquim Faria. *Mão de obra industrial*. Editora: [Rio de Janeiro, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial], 1966.

GÓES FILHO, Joaquim Faria. *O preparo da mão de obra na fase da industrialização do Brasil*. Rio de Janeiro: Serviço de Divulgação e Documentação do Senai, 1953.

GÓES FILHO, Joaquim Faria; COUTHINO NETTO, Carolina Alice. *Treinamento do pessoal brasileiro no exterior: projeto retorno: pesquisa real. em cooperação com o Inst. brasileiro de relações intern. sob. o patrocínio da Subsecr. de Cooperação econômica e técnica internacional*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

GÓES FILHO, Joaquim Faria. *O SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial : traços do seu passado e perspectivas emergentes*. Editora: [Rio de Janeiro] 1981.

GÓES FILHO, Joaquim Faria; Roberto Hermeto Corrêa da Costa. *Mão-de-obra industrial*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial 1966.

GÓES FILHO, Joaquim Faria; Roberto Hermeto Corrêa da Costa. *O trabalho de engenheiros e técnicos na indústria e a sua formação :pub. sujeita à revisão*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas 1964.

TEIXEIRA, Anísio. GÓES FILHO, Joaquim Faria. *A tradição da Fundação no campo dos estudos das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1971. 29p.

Jornal do Brasil – 05 de julho de 1929

AMPLIANDO OS HORIZONTES DA NOSSA CULTURA

A Associação Brasileira de Educação está cogitando de enviar anualmente 10 professores brasileiros para visitar as universidades americanas - diz-nos em entrevista, o professor Delgado de Carvalho. Um oferecimento da Carnegie Endowment. E o professor Delgado de Carvalho, na sua conversa fluente e desprentensiva, prossegue: - mais do que nunca, durante a minha recente excursão aos Estados Unidos, lembrei-me de trabalhar para que os nossos professores pudessem enxergar o que eu estava vendo e observando nos museus e nas Universidades americanas. E veio-me a ideia de apelar para a famosa filantropia americana. Indaguei daqui, dali, e procurei me aproximar das instituições subvencionadas pela Carnegie Endowment, como a União Pan-Americana, o Instituto Internacional de Educação e a Universidade de Columbia. Ciente dos caminhos a seguir, escrevi um ofício àquela Fundação sugerindo um convite aos professores brasileiros para visitarem os Estados Unidos durante 15 as suas férias, permitindo-lhes ver o que lá existe em condições de auxiliar cada qual no aperfeiçoamento de sua especialidade. A resposta à minha sugestão, que era feita em nome da ABE (Associação Brasileira de Educação) - e tenho muito orgulho em recordar que fui seu primeiro presidente - não podia ser resolvida senão depois de determinada assembleia anual que se realizaria em maio, dois meses, portanto, após o meu regresso. Ela foi aceita na época oportuna, conforme me informou em carta o doutor Rowe, diretor da União Pan-americana; a Carnegie Endowment se propondo a facilitar a visita de 10 professores brasileiros aos estabelecimentos que mais lhe possam interessar nas cidades do Atlântico, custeando-lhes a estadia nos Estados Unidos durante 5 semanas e os pondo, finalmente, em contato com os professores do Teachers College da Universidade de Columbia para trocar impressões e eliminarem quaisquer dúvidas. Os dez professores que gozariam destas vantagens seriam indicados pela ABE. Um oferecimento da Associação Nacional de Educação. Um segundo oferecimento gentil partiu da Associação Nacional de Educação de Washington instituição que conta com mais de 200 mil associados, a qual tomará sobre sua acolhida os enviados

da ABE servindo-lhes de guia. As condições para a visita nos Estados Unidos. O oferecimento da Carnegie Endowment é somente para o próximo ano. É certo, porém - insinua o professor Delgado - que diante de um resultado feliz deste primeiro ensaio, o convite se repetirá todos os anos. Atendendo a isso, é sugestão contida na carta do Sr. Rowe, de se escolher somente dois ou três subgrupos de assuntos para não dispersar esforços; o conselho diretor da ABE acaba de votar a regulamentação para a ida dos professores aos Estados Unidos no próximo mês de janeiro, ficando aberta na sua sede as inscrições para os que desejarem se aproveitar desta excursão. A inscrição irá até 30 de setembro e logo depois de encerrada uma comissão nomeada “ad hoc” pelo Conselho Diretor, escolherá de acordo com as credenciais apresentadas, dez nomes de professores, os quais deverão estudar determinados assuntos e entregar na sua volta um relatório à ABE . As despesas da viagem marítima. Não custeando a Carnegie Endowment senão as despesas de estadia nos Estados Unidos, fui procurar o Senhor Frank Mumson, diretor da “MumsonLine” e pedir-lhe um abatimento nas passagens em seus navios para estes professores. O sr.Mumson não me deu ainda uma resposta definitiva, mas tenho comigo a certeza que ele se decidirá a grande redução pedida, como ele acaba de conceder aos estudantes americanos embarcados em Nova York na semana passada e que vem estudar cousas brasileiras. (CARVALHO, 1929 apud BARBOSA, 2014, p.14).

Diário de Notícias – 10 de julho de 1930

A MELHOR APROXIMAÇÃO ENTRE O BRASIL E OS ESTADOS UNIDOS

Chega hoje à noite, pelo “Western World” a segunda turma de professores norte-americanos Uma feliz iniciativa do nosso Instituto Histórico e Geográfico em combinação com o Institute of International Education, de Nova York, iniciou, no ano passado, um proveitoso intercâmbio de professores entre os Estados Unidos e o Brasil, para cursos e estudos de assuntos especiais de cada país. A primeira turma de professores norte-americanos aqui chegou, a 11 de junho de 1929 no “Southern Cross”. Tão evidentes foram os resultados colhidos 16 que, regressando à sua patria, eles fizeram as mais francas referências ao Brasil e aos brasileiros em todos os meios universitários. Em novembro do mesmo ano, partiu do Rio o primeiro grupo de representantes do nosso magistério, cujo aproveitamento, na grande república, está sendo conhecido, desde meses, através de entrevistas, relatórios e conferências. Vem agora a segunda turma norte-americana que deve desembarcar hoje, à noite, nesta capital tendo viajado no “Western World”. Constituem esse grupo os seguintes professores: Frank Spaulding, decano da Escola de Educação (instituto correspondente ao que se poderia chamar aqui de Escola Normal Superior), da Universidade de Yale; Umylsteker, especialista em línguas romanas; Victor Vray, da Universidade de Evanston; Miss Leeds Darnel da Universidade de Columbia; Miss K.Bott, da Escola Secundária de Central Falls; miss Slack, da Universidade de Evanston; miss Hatch, professora de História; miss Eckert e miss Baily, da Escola de Comércio de Gloucester (Estado de Massachussetts); e mrs. Miller, diretora de escola pública elementar. O professor Frank Spaulding⁶ vem especialmente interessado em observar os nossos problemas didáticos. Os cursos estão organizados de acordo com o seguinte programa: I- Evolução histórica do Brasil durante os séculos XIX e XX - pelo dr.PandiáCalogeras; II-A atual situação econômica do Brasil, aspectos internacionais - pelo dr. Carlos Delgado de Carvalho. III- Desenvolvimento sociológico do povo brasileiro - pelo dr. Carneiro Leão; IV-Geografia física do Brasil; trabalhos dos geólogos americanos - pelo Dr. Arrojado Lisboa; V - Literatura brasileira, suas influências estrangeiras e tendências atuais - pelo Dr. Afrânio Peixoto. Os cursos serão feitos em inglês, todas as

manhãs, ficando as tardes livres para passeios e visitas dos professores às escolas, institutos, museus, etc. (Diário de Notícias, 1930).

Presidentes da República Velha 1889-1930

Presidente	Período	Naturalidade
Deodoro da Fonseca	1889-1891	Alagoas
Floriano Peixoto	1891-1894	Alagoas
Prudente de Morais	1894-1898	São Paulo
Campos Sales	1898-1902	São Paulo
Rodrigues Alves	1902-1906	São Paulo
Afonso Pena	1906-1909	Minas Gerais
Nilo Peçanha	1909-1910	Rio Grande do Sul
Hermes da Fonseca	1910-1914	Rio Grande do Sul
Venceslau Brás	1914-1918	Minas Gerais
Rodrigues Alves	Morreu antes da posse	São Paulo
Delfim Moreira	1918-1919	Minas Gerais
Epitácio Pessoa	1919-1922	Paraíba
Artur Bernardes	1922-1926	Minas Gerais

Washington Luis	1926-1930	Rio de Janeiro
Julio Prestes	Não assumiu por motivo do golpe de 1930	São Paulo
Augusto Tasso Fragoso, Isaías de Noronha e João Mena Barreto (Junta Governativa Provisória)	1930-1930	Maranhão, Rio de Janeiro e Porto Alegre
Getúlio Vargas	1930-1945	Rio Grande do Sul

Presidentes eleitos diretamente

Presidentes eleitos indiretamente

Fonte: KOIFMAN, 2002.

A Nova Política Educacional Esboço de um Programa Extraído do Manifesto

1. Estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais:

a) a educação é considerada, em todos os seus graus, como uma função social e um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;

b) cabe aos Estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. 174 as normas gerais estabelecidos na Constituição e, em leis ordinárias pela União, a que competem a educação na capital do País, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora, coordenada e estimulada pelo Ministério da Educação;

c) o sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais; única para todos e leiga, sendo a educação primária gratuita e obrigatória; o ensino deve tender gradativamente à obrigatoriedade até 18 anos e à gratuidade em todos os graus.

2. Organização da escola secundária (de 6 anos) em tipo flexível, de nítida finalidade social, como escola para o povo, não proposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum, as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências), ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico).

3. Desenvolvimento da educação técnico-profissional de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos de escolas: a) de agricultura, de minas e de pesca (extração de matérias-primas); b) industriais e profissionais (elaboradores de matérias-primas); c) de transportes e comércio (distribuição de produtos elaborados); e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus da hierarquia industrial.

4. Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional para o estudo prático do problema da orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais.

5. Criação de universidades de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, de elaborar e criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos: a) à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada; b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino); c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica; d) à vulgarização ou popularização científica, literária e artística, por todos os meios de extensão universitária.

6. Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação, em todos os graus, e constituídos, além de outras rendas e recursos especiais, de uma porcentagem das rendas arrecadadas pela União, pelos Estados e pelos Municípios.

7. Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino, que cooperarão com o Estado na obra de educação e cultura, já como função supletiva, em qualquer dos graus de ensino, de acordo com as normas básicas estabelecidas em leis ordinárias, já como campos de ensaios e experimentação pedagógica.

8. Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares: a) para a defesa da saúde dos escolares, como serviços médico e dentário escolares (com função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários e clínica, pelas clínicas escolares, colônias de férias e escolas para crianças débeis) e para a prática de educação física (praças de jogos para crianças, praças de esporte, piscinas e estádios); b) para a criação de um meio escolar natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social (como as caixas escolares, cooperativas escolares, etc.); c) para articulação da escola com o meio social (círculos de pais e professores, R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. 175 conselhos escolares) e intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores; d) para a intensificação e extensão da obra de educação e cultura (bibliotecas escolares, fixas ou circulantes, museus escolares, rádio e cinema educativo).

9. Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos, de tal maneira que todos esses serviços possam ser: a) executados com rapidez e eficiência, tendo em vista o máximo de resultado com o mínimo de despesa; b)

estudados, analisados e medidos cientificamente, e, portanto, rigorosamente controlados nos seus resultados; c) constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meio de pesquisas, inquéritos, estatísticas e experiências.

10. Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpretação das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, desde o jardim de infância à universidade, “em vista da seleção dos melhores”, e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais e supernormais (classes diferenciais e escolas especiais).⁷³

73 Encontrado em http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Texto_Paschoal_Lemme.pdf