

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Greiciane de Oliveira Sanches

**A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO: DA EFERVESCÊNCIA SOCIAL DA DÉCADA
DE 1920 À CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1934**

Sorocaba/SP

2018

Greiciane de Oliveira Sanches

**A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO: DA EFERVESCÊNCIA SOCIAL DA DÉCADA
DE 1920 À CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1934**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba, como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Sandano.

Sorocaba/SP

2018

Ficha Catalográfica

Sanches, Greiciane de Oliveira

S19e A educação como um direito : da efervescência social da década de 1920 à constituição brasileira de 1934 / Greiciane de Oliveira Sanches. -- 2018.

110 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Sandano

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2018.

Greiciane de Oliveira Sanches

**A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO: DA EFERVESCÊNCIA SOCIAL DA DÉCADA
DE 1920 À CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1934**

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de
Sorocaba.

Aprovado em: 30/08/2018

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Wilson Sandano
Universidade de Sorocaba

Prof^a Dra. Vania Regina Boschetti
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Walter Cruz Swensson Junior
Universidade de Sorocaba

AGRADECIMENTOS

Findo este ciclo, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que participaram, direta ou indiretamente, de minha caminhada e me permitiram chegar até aqui.

Agradeço, primeiramente, a Deus pelas bênçãos que tem me dado, por me permitir realizar sonhos e poder compartilhá-los com os meus.

Ao meu orientador, professor Dr. Wilson Sandano, que sempre muito pacientemente me acolheu, me orientando nos momentos de angústia e me dando todo o apoio necessário para que este momento - tão esperado- chegasse.

À professora Dra. Vania Boschetti, pelas riquíssimas aulas ao longo do curso, reuniões do grupo de estudos e orientações dadas na banca de qualificação, que enriqueceram, em muito, minha pesquisa.

Ao professor Dr. Walter Swensson, por todo o apoio e incentivo desde que decidi me inscrever no processo seletivo para aluna regular deste curso de mestrado, até suas orientações na banca de qualificação. Seus ensinamentos foram de grande valia para que eu pudesse estar aqui.

Aos professores Dr. Pedro Goergen, Dr. Waldemar Marques e Dra. Jane Almeida (*in memoriam*), por todos os conhecimentos compartilhados nas aulas e oportunidade de crescimento. Sem vocês este trabalho não seria possível.

À minha amiga e coordenadora, professora Ma. Patrícia Maranzano, por ter me permitido adentrar profissionalmente na academia, como docente, e me incentivar nesta caminhada.

Aos meus pais, Sandra e Gilson, por sempre me darem o apoio necessário para que eu pudesse estar aqui.

Ao meu irmão, Jean, meu caçulinha, pelo companheirismo de sempre e incentivo à pesquisa.

Ao meu noivo, Maurício, pelo apoio, paciência e pela compreensão nos momentos de ausência. Obrigada por estar sempre ao meu lado.

Agradeço, por fim, à Universidade de Sorocaba, instituição que, desde minha graduação, me permite realizar sonhos.

Muito obrigada!

“A preocupação do meio termo conduzirá a Assembleia a votar uma Constituição inadaptável às realidades históricas, políticas e sociais do País. A seu critério, ela se apresenta ditatorial e haurida na autoridade daqueles dois poderes, ameaçando arrastar-nos a um sistema que seria fatalmente rompido em um golpe de Estado”.

Levi Carneiro, 05 de maio de 1934.

RESUMO

A presente dissertação teve como enfoque o tratamento destinado à educação na Constituição brasileira de 1934. Elaborada num período de ebulição social, marcado por mudanças de ordem política, econômica e cultural, a Constituição de 1934 teve o mérito de ser a primeira no país a reconhecer a educação como um direito de todos e que deveria ser objeto de investimento estatal. Este texto fora resultado de um amplo debate havido na sociedade e que teve por polarização dois grupos sociais relevantes: de um lado, um grupo conservador, representado pela Igreja Católica e, de outro, um grupo renovador, formado por liberais, comumente conhecidos como Pioneiros da Educação Nova. Neste cenário, o trabalho visou identificar a influência e contribuição de cada um destes grupos no texto final da Constituição. Para isso foi adotada uma pesquisa de revisão bibliográfica e documental que teve como referenciais teóricos as obras de CURY (1988), NAGLE (2001) e SAVIANI (2007), além da análise dos Anais da Assembleia Constituinte de 1933, em que constam os debates parlamentares. Conclui que na tentativa de satisfazer o projeto de governo que pretendia implantar anos mais tarde, o governo de Getúlio Vargas fomentou o conflito ideológico entre conservadores e renovadores e, de forma a agraciá-los, fez inserir na Constituição reivindicações de ambos, tornando o texto um marco na educação brasileira.

Palavras-chave: Educação como direito. Constituição de 1934. Igreja Católica. Pioneiros da Educação Nova.

ABSTRACT

This dissertation focused on treatment for education in the Brazilian Constitution of 1934. Elaborated in a period of social boom, marked by political, economic and cultural changes, the Constitution of 1934 had the merit of being the first in the country to recognize education as a right of all and that should be the object of state investment. This text was the result of a broad debate in society and polarization of two relevant social groups: on the one hand, a conservative group, represented by the Catholic Church and, on the other, a renewal group formed by liberals, commonly known as Pioneers of New Education. In this scenario, the work aimed to identify the influence and contribution of each of these groups in the final text of the Constitution. For this purpose, a bibliographical and documentary review research was carried out. The work was based on CURY (1988), NAGLE (2001) and SAVIANI (2007), as well as the analysis of the Constitutional Assembly Annals of 1933, parliamentarians. He concludes that in an attempt to satisfy the government project that he intended to implement years later, Getulio Vargas's government fomented the ideological conflict between conservatives and renovators and, in order to give them grace, he made the Constitution's demands in the Constitution, making the text a landmark in Brazilian education.

Key words: Education as a right. Constitution of 1934. Catholic Church. Pioneers of New Education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Associação Brasileira de Educação	ABE
Associação de Professores Católicos	APCs
Ato Institucional	AI
Confederação Católica Brasileira de Educação	CCBE
Conselho Nacional de Educação	CNE
Liga Eleitoral Católica	LEC
Partido Comunista Brasileiro	PCB
Recurso Extraordinário	RE
Rio de Janeiro	RJ
Supremo Tribunal Federal	STF
Volume	Vol.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das escolas de ensino primário em 1931.....	87
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO SOCIAL	16
2.2 Diferenciação terminológica acerca dos direitos do ser humano	20
2.3 Direitos civis e políticos	21
2.4 Direitos sociais, econômicos e culturais	24
2.5 Educação como um direito social e o ideal de cidadania	26
3 EFERVESCÊNCIA SOCIAL E O “ENTUSIASMO PELA EDUCAÇÃO”: DO INÍCIO DOS ANOS DE 1920 AO LIMAR DE 1934	30
3.1 Contexto histórico da época	30
3.2 Ideologia e educação na sociedade brasileira	46
3.2.1 O movimento conservador da Igreja Católica	48
3.2.2 O movimento reformador e os ideais liberais para educação	60
3.2.3 Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a reação católica ...	68
3.2.4 Iniciativas governamentais: a reforma Francisco Campos	72
4 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO NA CONSTITUIÇÃO DE 1934	75
4.1 Antecedentes históricos: A Constituição da 1ª República	79
4.2 A Constituinte de 1933: entre católicos e liberais	82
4.3 A educação como um direito na Constituição de 1934	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101

1 INTRODUÇÃO

Não se pode negar que, desde o advento do Estado moderno no século XVIII, a Constituição é o seu principal instrumento normativo. É nela que se encontra a forma de organização de um povo, como o poder é exercido em seu território, qual a relação entre o detentor do poder e as demais pessoas, dentre outras regras.

Até meados do século XIX, no entanto, a Constituição teve papel limitado a fixar regras para a atuação estatal e a organização do governo. Foi apenas no final do século XIX e nos primeiros anos do século XX, que o reconhecimento de que o Estado deveria ter um papel mais atuante nas atividades humanas começou a ganhar importância.

Com o desenvolvimento da industrialização, a conquista do poder pelo movimento operário, o crescimento das populações urbanas e a crise decorrente da Primeira Grande Guerra, “ganhou ênfase a exigência de atenção para a ‘questão social’, que significava o reconhecimento de que existiam profundas injustiças sociais” (DALLARI, 2013a, p. 312).

Na busca por uma ordem social mais justa, passou-se a cobrar que o Estado utilizasse o seu poder político e econômico para a prestação de serviços essenciais, como saúde e educação à população mais pobre, que não conseguia usufruir de tais direitos sozinha. São os chamados direitos sociais, que para que sejam exercidos em plenitude, necessitam de políticas públicas voltadas a sua realização.

Neste cenário, são do início do século XX os exemplos de Constituições que passaram a reconhecer a obrigação do Estado em garantir tais direitos a seu povo, como ocorreu com a Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição de Weimar de 1919.

A exemplo do que ocorria no mundo, o início do século XX, no Brasil, recentemente tornado República, fora marcado por grandes transformações de ordem política, econômica e até mesmo cultural, o que refletiu, como não poderia deixar de ser, em sua legislação, em especial, em sua Constituição.

Com o país mergulhado no que se pretendeu chamar de “República Nova”, diante da renovação política da classe dominante permitida pela Revolução de Trinta (CURY, 1988, p. 08), o que se defendia, pelos grupos interessados, era a elaboração de uma Constituição que, de acordo com o discurso propagado, representasse “a realidade e as necessidades do povo brasileiro”.

Foi neste contexto que se elaborou a Constituição de 1934, não tendo deixado de lado uma tendência mundialmente estabelecida de reconhecimento de direitos sociais a seus cidadãos, dentre os quais se destaca a educação.

Hodiernamente, a declaração de que a educação é um direito de todos e um dever do Estado é recorrente em inúmeros instrumentos legais de origem nacional ou internacional.

No Brasil, no entanto, esta disposição apareceu pela primeira vez no artigo 149 da Constituição de 1934¹ e, desde então, vem sendo repetida em todos os textos constitucionais adotados pelo país.

Este trabalho teve por objetivo geral elucidar o contexto histórico que propiciou o reconhecimento da educação como um direito na Constituição brasileira de 1934.

Buscou, pois, reconstituir a história da educação brasileira num período marcado por mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas, bem como por conflitos ideológicos, do ponto de vista educacional, entre um movimento conservador, de representação católica, que buscava restabelecer o controle que outrora detinha sobre a educação; e um movimento renovador, representado pelos educadores liberais, identificados como “Pioneiros da Escola Nova” de 1932, que defendia a reconstrução nacional por meio de uma ação revolucionária no campo educacional.

A presente pesquisa pretendeu responder à pergunta: Qual a influência/contribuição dos grupos ideológicos dominantes (conservadores e renovadores) no tratamento destinado à educação na Constituição de 1934?

Tendo em vista que um dos momentos mais relevantes e também mais complexos de um trabalho de pesquisa é a delimitação do período em que esta se dará; considerando, ainda, que a periodização ou recorte histórico mostra-se essencial na medida em que, no dizer de Cardoso (1976, p. 16), citado por Saviani (2007, p. 12): “Cortes diferentes, em momentos diferentes, constituem totalidades diferentes”; na tentativa de localizar os fundamentos e responder o problema apresentado na pesquisa, o recorte temporal que, aparentemente, cumpre este papel é aquele que abrange o início da década de 1920, no Brasil até a elaboração da Constituição brasileira de 1934.

¹ Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Não que acontecimentos importantes ocorridos antes ou após esta delimitação não pudessem ter sido citados nas páginas seguintes, mas diante das fontes pesquisadas e das leituras realizadas, chegou-se a conclusão que a delimitação neste pouco mais de uma década – de 1920 a 1934 – cumpriria de forma satisfatória o problema proposto.

A escolha do tema se deu, pois, ao lecionar a disciplina de “Teoria Geral do Estado - Direito Constitucional 1” aos alunos do curso graduação em Direito da Universidade de Sorocaba, mais especificamente na aula a respeito da “história das constituições brasileiras”, identifiquei grande avanço na seara educacional na previsão da Constituição de 1934 em comparação a suas antecessoras.

Outrossim, se destacou a Constituição de 1934, não apenas por ter sido a primeira a declarar a educação como um direito do cidadão, mas também por ter sido a Constituição que menos tempo teve de vigência na história do país, haja vista a instituição do Estado Novo e a Carta imposta em 1937.

É de se ressaltar que o Estado brasileiro da época se filiava ao liberalismo democrático, muito embora se caracterizasse como um regime de exceção, na medida em que fora afastada a Constituição antecedente, de 1891, por meio da tomada de poder propiciada pela revolução de 1930. Realça Cury (1988, p. 24) que a “sua filiação ao liberalismo democrático não chegava a ocultar totalmente dentro do próprio aparelho de Estado uma tendência autoritária”.

Deste conflito existente na própria figura do governo provisório que dominava o Estado, as posições divergentes dos grupos ideológicos ganharam força: de um lado, o grupo católico que preconizava um modelo de organização política pautada na ética religiosa e, de outro, os “Pioneiros da Escola Nova”, que embora não compusessem um grupo homogêneo, tinham em comum os ideais liberais.

Ambos os grupos, na tentativa de influenciar o Estado com seus posicionamentos, fizeram eclodir um conflito ideológico que refletiu diretamente na legislação do país. Neste cenário, a preparação, a formação e as reuniões da Assembleia Constituinte de 1933 tornaram-se palco para os embates entre os grupos conservadores e de renovação.

O Estado, ao tentar mediar este conflito e buscar o equilíbrio necessário às propostas apresentadas, fez representar ambas as posições no texto constitucional de 1934, o que o fez digno de análise e o tornou parâmetro às demais Constituições elaboradas no país.

Desta forma, o trabalho se desenvolveu com base em uma pesquisa de revisão da bibliografia existente sobre o tema, em especial as obras de CURY (1988), NAGLE (2001) e SAVIANI (2007). Das obras utilizadas como referenciais teóricos da pesquisa, a de CURY (1988) se destaca por analisar de forma crítica as ideologias contrapostas entre católicos e liberais em matéria de educação; a de NAGLE (2001), sobre educação e sociedade durante a primeira república, por contextualizar o período pesquisado quanto aos movimentos político-sociais e ressaltar o entusiasmo pela educação, característico da época; a de SAVIANI (2007), por sua vez, narra a história dos ideais pedagógicos no país, de forma a contribuir, sobremaneira, com este trabalho.

Para além da revisão bibliográfica, partindo do pressuposto que “no campo dos historiadores da educação, o entendimento de fonte histórica inclui toda e qualquer peça que possibilite a obtenção de notícias e informações sobre o passado histórico-educativo” (MELO, 2010, p. 15), utilizou-se como fonte para a pesquisa o estudo de periódicos veiculados à época, dentre os quais se destacam “O Paiz” e “A Ordem”.

“O Paiz” foi um jornal diário que circulou pelas manhãs da capital Rio de Janeiro entre os anos de 1884 e 1934, tendo Rui Barbosa como o seu primeiro editor-chefe. Se destacou pela campanha em prol da República, bem como da defesa contra o analfabetismo, de forma a demonstrar uma das facetas do otimismo pedagógico, sendo utilizado na pesquisa para retratar os anseios da sociedade da época, considerando ter sido “a folha de maior tiragem e de maior circulação na América Latina”².

“A Ordem”, por sua vez, foi fruto da mobilização da intelectualidade católica em face dos movimentos de secularização da cultura que se apresentavam no início da década de 1920. Criada em 1921, a revista evocou o lema da República de “Ordem e Progresso” no sentido de que a religião deveria “constituir um elemento de ordem na nação, em face dos movimentos considerados anárquicos” (AZZI, 1977, p. 66). Seu principal objetivo era difundir o ideário cristão, fazendo renascer o sentimento religioso dos cidadãos, tendo sido utilizado para divulgar as concepções doutrinárias católicas, angariando apoio ao projeto conservador que a Igreja

² Dados da época revelam que em 1884 a tiragem inicial era de 11 mil exemplares; em meados de 1885 este número se elevou para 16 mil; no início de 1886, 22 mil e em 1889, após a proclamação da República, algumas edições especiais passaram a ser lançadas com mais de 60 mil exemplares (BRASIL, 2015)

propunha à República, razão pela qual se mostrou como fonte de grande valia a esta pesquisa.

A respeito disso, a imprensa como fonte de pesquisa para a história da educação tem se destacado:

[...] a imprensa se transformou em objeto de referência para a apreensão e compreensão do processo histórico-educacional, a partir do qual emergiram novas interpretações [...] cabe ao historiador promover uma aglutinação dos fatos que ele localiza, procurando retirar desse seu caleidoscópio uma dada racionalidade, visando identificar, na medida do possível, as diferentes histórias que compõe o todo histórico, com o objetivo de construir uma história menos excludente. (CARVALHO; ARAUJO; GONÇALVES, 2002, p. 72).

Não obstante, foram utilizadas, também, as informações constantes no arquivo legislativo federal, em especial dos Anais da Assembleia Constituinte de 1933, pois nestes arquivos constam as descrições das sessões de debates para a elaboração do conteúdo constitucional e, conseqüentemente, a expressão da opinião e representação de seus elaboradores.

É de se frisar que, para a escolha das fontes de pesquisa, as disciplinas cursadas ao longo do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Sorocaba, em especial “Seminários em História e Historiografia”, bem como “Pesquisa em História da Educação II” foram de extrema relevância, na medida em que expandiram meu olhar acerca da matéria.

Neste momento não é demais alertar o leitor que todas as citações trazidas nas páginas a seguir foram mantidas em suas redações originais, de forma que a grafia do português pode, por vezes, ser diversa da utilizada hodiernamente.

A contribuição da pesquisa para a sociedade reside no enfoque especificamente dado à Constituição de 1934, que muitas vezes é relegada a segundo plano por ter sido rapidamente substituída pela Constituição de 1937.

Assim, muito embora a doutrina já tenha se debruçado a estudar os embates ideológicos do período, deixa de focar especificamente nas consequências deste contexto histórico na redação de uma Constituição que, ainda que vigente por apenas 3 anos, serviu de base e inspiração para as Constituições brasileiras de 1946 e 1988.

No dizer de Andrade, Diógenes e Lobato (2013, p. 181):

a pesquisa em história da educação faz parte dos domínios do campo da história, assim, a articulação com a dimensão e a abordagem histórica vai depender da visão de mundo do pesquisador, pois envolvem escolhas, juízo de valor, subjetividade, e esta última deve ser complementada pela objetividade, ou seja; pautada na sistematização, no rigor, método.

Desta forma, ao pensar em “como fazer” alcançar os seus objetivos, esta pesquisa foi arquitetada em três capítulos. No capítulo denominado “Educação como um direito social” buscou-se, inicialmente, conceituar a educação e explanar as modalidades de direitos fundamentais do ser humano passíveis de estarem presentes no texto constitucional de um país, para que então se pudesse justificar o porquê de ser a educação, atualmente, reconhecida como um direito social e que, portanto, necessita de uma atuação ativa do Estado para sua expansão a todos.

No capítulo denominado “Efervescência social e ‘entusiasmo pela educação’: do início dos anos 20 ao limiar de 1934” buscou-se, por sua vez, reconstruir o cenário da sociedade brasileira da época, destacando as mudanças econômicas, políticas e, sobretudo, culturais que o país atravessava, tendo sido aprofundado o estudo acerca da ideologia dos grupos envolvidos nos debates educacionais, em que se destacavam, de um lado, os educadores profissionais, de pensamento liberal e renovador e, de outro, os líderes intelectuais católicos, de caráter conservador.

A importância do estudo a respeito da ideologia de ambos os grupos se mostra na medida em que “são solicitados a oferecerem sugestões para o capítulo sobre a educação da Constituição que estava sendo elaborada.” (CURY, 1988, p. 11), tendo suas sugestões, muitas vezes antagônicas entre si, objeto de deliberação na Assembleia Constituinte.

O grupo católico pleiteava o retorno do ensino religioso nas escolas públicas e pregava que o ato de educar seria uma obrigação da Igreja e da família e não necessariamente do Estado, que apenas deveria agir subsidiariamente. Os reformadores, por sua vez, naquilo em que concordavam entre si, defendiam a laicidade do ensino, a expansão das escolas e a assunção de responsabilidade estatal.

Ainda neste capítulo, para a contextualização do período, além dos pensamentos católicos e liberais acerca do fim da educação e de como esta deveria ser tratada pelo Estado, foram objeto de análise as iniciativas governamentais em matéria de educação adotadas no momento pré-constituinte – em especial a

Reforma Francisco Campos - e que refletiram, de alguma maneira, no texto final da Constituição de 1934.

Por fim, no último capítulo intitulado “A educação como um direito na Constituição de 1934” foi realizada uma análise do tratamento destinado à educação na Constituição antecessora a que é objeto de nossa pesquisa, destacando as disposições sobre a matéria na Constituição Republicana de 1891. Fez-se, também, uma análise dos debates acerca do tema, identificando as ideologias apresentadas nos discursos dos parlamentares durante a Assembleia Constituinte de 1933 e realçando suas propostas de emendas ao texto original apresentado pelo governo provisório e que obtiveram êxito.

Por derradeiro, sopesou-se o tratamento destinado à educação na Constituição de 1934 à luz do contexto histórico em que o país se encontrava no período objeto da presente pesquisa, destacando a influência das ideologias defendidas no período, no texto constitucional.

2 EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO SOCIAL

Ao lecionar a disciplina “Legislação e Políticas Educacionais” ao curso de Pós-graduação “lato sensu” em Psicopedagogia, da Universidade de Sorocaba, pude perceber que não é de senso comum o real significado de se afirmar que a educação é um direito social das pessoas e, portanto, um dever do Estado.

No dizer de Bobbio (2004, p.69):

Não existe atualmente nenhuma carta de direito, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade - primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária.

Não é desconhecido, portanto, que a educação é, nos dias de hoje, reconhecidamente um direito das pessoas; a abrangência deste direito e as consequências deste reconhecimento pelo Estado, no entanto, o são.

Neste contexto, identificada a ausência de conhecimento de conceitos referentes às espécies e modalidades de direitos do ser humano e, partindo do pressuposto que o conhecimento acerca dos direitos existentes em um Estado forma a consciência de cidadania do indivíduo, pretende-se, com este capítulo, inicialmente, delimitar o conceito de educação, para que então se possa caracterizá-la como um direito das pessoas, mais especificamente, um direito social, de natureza humana e fundamental – posto que previsto tanto em tratados internacionais quanto na atual Constituição brasileira -, que deve ser garantido e protegido pelo Estado.

Este empenho se justifica para que se reconheça a efetiva importância neste reconhecimento realizado pela primeira vez na história do país, na Constituição de 1934, objeto de estudo da presente pesquisa.

2.1 O que é educação?

Antes de se abordar a educação como um direito das pessoas deve-se delimitar, ainda que brevemente, o que é “educar”.

Partindo do pressuposto de que “tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação”, Rousseau (1995, p. 10) a define como a arte pela qual o homem adquire as habilidades necessárias a sua existência.

Por entendê-la como uma arte, Rousseau defende ser quase impossível que este ato alcance êxito total, de forma que, para ele, “tudo o que se pode fazer, à força de cuidados, é aproximar-se mais ou menos da meta, mas é preciso sorte para atingi-la” (*idem*, p. 11).

Esta meta seria a de preparar o indivíduo para a vida, para o exercício das liberdades que lhe são retiradas e, acima de tudo, para que aprenda a pensar por si próprio e contextualizar o mundo em que vive.

Ocorre que, partindo desta fragilidade atribuída ao homem por Rousseau, não se pode deixar de citar a análise de educação de Durkheim, que ao defini-la sob o ponto de vista do poder e dominação, é incisivo ao afirmar ser esta:

(...) a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (1968 *apud* LIMA, 1978, p. 19).

Na medida em que o ser humano é considerado frágil desde o seu nascimento e que a educação assume um papel norteador em sua existência, há um consenso atual de que se trata um direito do indivíduo.

Ocorre que nem sempre foi assim. No dizer de Bobbio (2004, p. 05):

os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Antes que se adentre, no entanto, ao estudo do reconhecimento da educação como um direito no Brasil, cabe ressaltar, inicialmente, o que seria propriamente um direito do ser humano para que, então, possa-se enquadrar a educação como tal.

Já dizia Bobbio(2004) que o tema dos direitos do homem está intimamente ligado com os da democracia e da paz, isso porque “sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos” (2004, p.01).

Na história da humanidade, somente no período axial (entre 600 e 480 a.C.) é que “o ser humano passa a ser considerado, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, não obstante as múltiplas diferenças de sexo, raça, religião ou costumes sociais”. (COMPARATO, 2010, p. 23-24). Foi neste período, portanto, que se lançou, pela primeira vez na história “os fundamentos intelectuais para a compreensão da pessoa humana e para a afirmação da existência de direitos universais, porque a ela inerentes” (*idem, ibidem*), fundamentos estes lançados nas ideias de pensadores como Zaratustra, Confúcio, Pitágoras, Isaías, entre outros.

Como pontua Dimitri Dimoulis (*apud* TAVARES, 2016, p. 340) somente pode-se falar em direitos dos indivíduos quando reunidos, ao menos, três elementos essenciais: o Estado, a noção de indivíduo e a consolidação da escrita. Assim:

Sem o Estado (i), a proclamação de direitos não seria exigível na prática. Sem a (ii) noção de indivíduo, mantendo-se as concepções coletivas (como, p. ex., do leste asiático), nas quais a pessoa é apenas um elemento do grupo, impediriam o desenvolvimento dos direitos fundamentais no sentido em que ele se deu. Por fim, (iii) a exigência de um texto escrito com vigência em todo o território e certa superioridade em relação aos demais atos normativos é igualmente essencial. Ocorre que essas condições reúnem-se, integralmente, apenas no final do século XVIII.

Partindo do pressuposto de que “os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda a parte e em igual medida) reconhecidos” (BOBBIO, 2004, p.15-16) tem-se que a educação nem em todo momento foi desejada com ardor.

Para que não se incorra no risco do anacronismo, deve-se despir das lentes contemporâneas e enxergar o passado com os olhos daquele momento histórico (ou ao menos tentar, considerando que se trata de exercício nem sempre tão simples).

Tomando como exemplo o período da Idade Média, em que o conhecimento era tido como uma benesse divina, a educação deveria ser aquela pautada nas inscrições sagradas e no que fosse determinado pelos intermediários entre o poder divino e o povo, os representantes da Igreja.

Com o “desencantamento” do mundo (WEBER *apud* GOERGEN, 2005, p.05) e a conscientização humana de que suas capacidades racionais poderiam ser utilizadas para o desvendamento da natureza e para soluções de seus problemas, a postura do homem, outrora passiva e de mera contemplação deu lugar à atividade

racional (*idem*, p. 16), inaugurando o período filosófico denominado modernidade, em que a educação torna-se essencial ao aprimoramento da razão.

Goergen (2005, p. 59), ao analisar a educação na modernidade, em comparação à existente na Idade Média conclui:

A educação, antes destinada a aprimorar a conformidade do ser humano com os desígnios divinos, passa a ser concebida como um instrumento de aprimoramento de uma racionalidade que seja capaz de, desvendando os segredos da natureza tanto humana quanto material, alcançar uma vida melhor para o ser humano aqui mesmo, na Terra.

Este período histórico, marcado pelos ideais iluministas de emancipação do monopólio clerical por meio do uso da razão teve, segundo Rossi (2009, p.91-92):

(...)um crédito sem igual na capacidade da educação em retirar o indivíduo da menoridade. (...). Para o Iluminismo, a menoridade intelectual significa a incapacidade humana de se servir da própria razão, requisitando opiniões alheias para a formação dos próprios juízos, privando-se do próprio direito natural de liberdade. Do ponto de vista do Iluminismo, a liberdade exige a autonomia plena da razão perante lógicas externas. Em estado de menoridade, o indivíduo (ou o povo), impedido de pensar por si próprio e ouvir as recomendações de sua consciência individual esclarecida, pede tutoria e controle alheios; prende-se àquele que ilumina suas opiniões, criando amarras para seu pensamento.

Não é por coincidência, portanto, que as gerações de direitos dos indivíduos, em sua evolução, sigam exatamente os ideais da Revolução Francesa de liberdade, igualdade e fraternidade.

Num primeiro momento, em que o Estado passa a ser a ordem soberana do qual emanam determinações que os súditos devem seguir, o primeiro direito desejável e perseguido foi a liberdade. Lutaram, portanto, os indivíduos, inicialmente, pelo reconhecimento estatal de sua própria liberdade³.

Exigiu-se a não intromissão do Estado que era visto, aos olhos do povo, como um inimigo, que não deveria se imiscuir na esfera individual do sujeito. Surgiram, neste período, os direitos individuais e políticos, que será abordado mais adiante.

³ Conforme destaca Wolkmer (2015, p. 23-27): “Cada contexto cultural de época que abrange a integração dos fatores sociais econômicos, políticos e jurídicos envolve, igualmente, um processo cíclico de emergência, desenvolvimento, crise e rupturas. Os modelos culturais, que constituem paradigmas no tempo e no espaço, permeados pela experiência humana na historicidade e sistematizados por processos de racionalização, refletem concepções, significados e valores específicos do mundo”.

Já no século XX, se percebeu que para a consecução dos direitos individuais se fazia necessário que o Estado fornecesse meios materiais para satisfação dos interesses do povo, de forma que este passa a ser visto não mais como um inimigo, que não deveria intervir, mas sim como um amigo, garantidor dos chamados direitos sociais, econômicos e culturais, dentre os quais se reconhece a educação.

Os direitos sociais são essenciais para os direitos políticos, pois será através da educação que se chegará à participação consciente da população, o que implica também necessariamente no direito individual à livre formação da consciência e à liberdade de expressão e informação. Os direitos econômicos, da mesma forma colaboram para o desenvolvimento e efetivação de participação popular através de uma democracia econômica (MAGALHÃES *apud* TAVARES, 2016, p. 355).

Observou-se, assim, a ingerência do Estado na implantação de direitos dos cidadãos, a fim de garantir o ideal liberal da “igualdade”.

Mais adiante na história, a relação Estado-indivíduo mostrou-se incipiente, oportunidade em que a preocupação voltou-se não apenas para as presentes, mas também para as futuras gerações. Assuntos como paz, meio ambiente, patrimônio histórico da humanidade se tornaram mais comuns, inaugurando os chamados direitos de “fraternidade”.

Esta evolução histórica de direitos de liberdade, igualdade e fraternidade é denominada pela doutrina de “gerações”, “categorias” ou “dimensões” de direitos humanos, a depender do momento histórico que inspirou sua criação⁴. Assim, os direitos de liberdade seriam direitos de 1ª geração, categoria ou dimensão; os direitos de igualdade seriam de 2ª geração e os direitos de fraternidade, os de 3ª geração.

Antes, no entanto, de se adentrar ao estudo da classificação dos direitos que alça a educação ao patamar de direito social propiciador de cidadania, se faz necessário um estudo acerca da terminologia que envolve a disciplina.

2.2 Diferenciação terminológica acerca dos direitos do ser humano

Muitos são os termos utilizados para denominar os direitos das pessoas, que ora são chamados de direitos humanos, ora de direitos do homem, ora de direitos

⁴ Esta classificação é atribuída a Karel Vasak, que a utilizou, pela primeira vez, no ano de 1979, em conferência ministrada no Instituto Internacional de Direitos Humanos, na cidade de Estrasburgo (MAZZUOLI, 2016, p. 51).

fundamentais. Todavia, tais denominações referem-se a situações diversas, que devem ser devidamente pontuadas.

O reconhecimento de um direito, pelo Estado, pode se dar em duas esferas: no ordenamento jurídico interno e/ou no ordenamento jurídico internacional. Enquanto que o primeiro é o conjunto de leis que rege o território que lhes emana, tendo como principal força normativa a Constituição; o segundo é composto por acordos firmados entre dois ou mais Estados, denominados tratados ou convenções internacionais.

Neste cenário, são chamados de “direitos humanos”, os direitos do indivíduo previstos em tratados e convenções internacionais, isto é, que são reconhecidos, por meio documento escrito, em consenso, por dois ou mais Estados.

Os “direitos fundamentais”, por sua vez, também se referem a direitos das pessoas, mas que estão justificados no texto da Constituição do país. Assim, os direitos fundamentais variam conforme a previsão da Constituição do Estado, enquanto que os direitos humanos surgem de consenso entre duas ou mais nações.

O terceiro termo mais comumente utilizado para justificar os direitos das pessoas deriva da ideia de direito natural, no sentido de que simplesmente por fazer parte da raça humana, o indivíduo seria dotado de certos direitos, dos quais não poderia ser despojado, é este, pois, o sentido que carrega a expressão “direitos do homem”.

Desta forma, os “direitos do homem” não precisariam estar escritos em lugar algum para que fossem reconhecidos e, por esta inexigência de inscrição legal, acaba sendo o menos utilizado na atualidade.

Assim, considerando a diferenciação terminológica indicada, o direito à educação, hodiernamente, pode ser classificado como um “direito humano fundamental”, posto que previsto em tratados e convenções internacionais sobre a matéria, bem como pela atual Constituição brasileira.

2.3 Direitos civis e políticos

Tidos como direitos humanos de 1ª Geração ou Dimensão, os direitos civis e políticos foram o primeiro marco a ser perseguido pelo indivíduo, que conclamava a necessidade de liberdade e não intervenção estatal na autonomia privada.

Uma pequena incursão na história mostra que direitos como a liberdade de ir e vir, o direito ao próprio corpo e mesmo o reconhecimento do direito à vida, foram objeto das primeiras lutas dos seres humanos, que se viam oprimidos pelos desmandos dos detentores do Poder.

Nos exemplos de instrumentos legislativos, pode-se citar a Magna Carta de 1215 proclamada pelo Rei João da Inglaterra, também conhecido como Rei João Sem-Terra, que subjugava a figura do monarca às próprias leis que editava, garantia o respeito à propriedade do cidadão e impedia o confisco de bens pelo Estado, bem como determinava que os homens livres deveriam ser julgados pelos seus pares. Era garantida a entrada e a saída do país e a livre locomoção dentro de suas fronteiras (COMPARATO, 2010).

Já no ano de 1679, ainda na Inglaterra, foi editada a “Lei do *Habeas Corpus*” destinada a assegurar ao cidadão o direito de recorrer contra a prisão arbitrária, pedindo sua soltura. Tal medida, muito embora já existisse no Estado inglês, teve seu procedimento regulamento por esta lei escrita. Nos dias atuais, é muito conhecido o direito do *habeas corpus* como aquele segundo o qual uma pessoa privada de sua liberdade ou ameaçada de privação, pode se socorrer da autoridade judiciária para se ver livre, desde que preenchidos os requisitos legais.

Ainda no século XVII e no Estado monarca inglês, mais precisamente no ano de 1689 foi editada a “Declaração de Direitos”, também conhecida como “Bill of Rights”, responsável por dar fim “ao regime de monarquia absoluta, no qual todo poder emana do rei e em seu nome é exercido” (COMPARATO, 2010, p. 105), ao instituir a separação de poderes do Estado e garantir direitos ao cidadão, como o de pedir ao Estado informações de seu interesse (direito de petição) e vedação de penas cruéis.

No século seguinte, a Declaração de Direitos do Bom Povo da Virgínia, datada de 1776 avança significativamente no campo dos direitos civis e políticos do cidadão ao declarar que:

todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes, e têm certos direitos inatos, dos quais, quando entram em estado de sociedade, não podem por qualquer acordo privar ou despojar seus pósteros e que são: o gozo da vida e da liberdade com os meios de adquirir e de possuir a propriedade e de buscar e obter felicidade e segurança.

Com uma declaração expressa e inédita – ao que se tem conhecimento - ao direito à felicidade, a declaração americana de direitos precede a Declaração francesa de Direitos do Homem e do Cidadão que, em 1789, proclamou que todos os homens nascem livres e iguais em direitos, coroando assim, a Revolução Francesa, responsável pelos ideais, até hoje suscitados em matéria de direitos humanos – de liberdade, igualdade e fraternidade.

Esta declaração, mais conhecida como um manifesto revolucionário de uma nova França, serviu de precedente para a elaboração do novel texto constitucional daquele país e, conforme bem delineado por Trindade (2002, p. 54) dos quatro direitos enunciados no artigo 2º (liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão), o direito à liberdade foi o que teve mais artigos dedicados ao seu reconhecimento e definição, uma vez que, como visto, este foi o primeiro direito desejado pelo ser humano.

A partir de então não foram poucas as vezes que, na história da humanidade, repetiram-se os textos inscritos nos instrumentos legais até aqui citados, sendo que o desenvolvimento da disciplina, com o reconhecimento expresso dos direitos civis e políticos dos indivíduos somente se deu no século XX, no período pós Segunda Guerra Mundial.

Foi com o término da 2ª Grande Guerra em 1945 e a criação da Organização das Nações Unidas no mesmo ano que os Estados reunidos optaram por emitir declarações expressas de direitos, em conjunto e consenso, como foi o caso da Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada em 10 de dezembro de 1948 e que em seu primeiro considerando já destaca “que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”.

Esta Declaração mostrou-se de grande importância na história do reconhecimento de direitos aos indivíduos, pois, até então, “não havia nenhum documento internacional que se dedicasse ao assunto com tanta abrangência e importância” (TRINDADE, 2002, p. 191) e abriu caminho para que novas declarações surgissem e se destacassem, como o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, celebrado em 16 de dezembro de 1966, com o objetivo de impor

aos Estados o encargo de promoção ao respeito universal e efetivo dos direitos e das liberdades do ser humano⁵.

Os direitos civis e políticos mostram-se como verdadeiros direitos de “não fazer”, em que o Estado deve evitar se imiscuir na vida e liberdade individual de seus cidadãos. A luta por eles, havida na primeira fase de reconhecimento dos direitos humanos, abriu espaço para que fossem discutidos novos direitos, desta vez de caráter social, econômico e cultural.

2.4 Direitos sociais, econômicos e culturais

Após lutar contra os arbítrios do Estado opressor, o homem percebeu que encará-lo apenas como um inimigo não era suficiente para a realização plena de sua dignidade, afinal, este se mostrava necessário para a consecução de certos direitos, oportunidade em que visualizou no Estado a possibilidade de enxergá-lo como um amigo.

De que adiantaria uma inscrição legal de que todos têm o direito à vida sem que ao sujeito fosse garantido o trabalho, do qual receberia remuneração e, conseqüentemente, teria condições para adquirir os alimentos necessários à sua subsistência?

Qual a eficácia de uma lei coma inscrição de liberdade de ir e vir, sem que o sujeito tivesse sua saúde garantida e que, desta forma, não conseguisse se locomover?

Como usufruir plenamente do direito à democracia se o indivíduo, sem acesso à educação, não possuiria condições de avaliar qual a melhor decisão a ser tomada sobre os rumos de seu Estado?

Reflexões como estas foram as responsáveis pela inauguração de uma segunda fase no reconhecimento de direitos aos indivíduos, dos direitos que, para que pudessem ser usufruídos, necessitariam de uma atuação estatal.

Assim, se inicialmente a luta era pela não intervenção do Estado na liberdade das pessoas, num segundo momento se reconheceu que este deveria utilizar seu poder para a realização de garantias de direitos, de forma a possibilitar a igualdade

⁵ Muito embora este importante documento tenha sido elaborado em meados da década de 60, suas cláusulas somente passaram a ter validade, no Brasil, a partir do ano de 1992, quando foi ratificado pelo país, no dia 06 de julho, por meio do Decreto nº 592, promulgado pelo então presidente Fernando Collor.

dos indivíduos na sociedade, garantindo a todos a participação na “riqueza coletiva” (CARVALHO, 2016, p. 16).

Havendo a previsão legal do direito à saúde do cidadão, caberia ao Estado providenciar a existência de hospitais públicos, profissionais da área da saúde e fornecer medicamentos àqueles que não possuísem condições de adquiri-los. Da mesma forma, diante da previsão do direito ao lazer, caberia a este providenciar medidas em que este pudesse ser realizado.

Na história da humanidade, esta luta se trava a partir do momento em que o capitalismo se desenvolve e o escravismo colonial dá lugar à mão de obra exercida por trabalhadores “livres”. Conforme destaca Trindade (2002, p. 141):

(...) no século XIX, a experiência européia(sic) ocidental demonstrava que, com a consolidação do capitalismo, era mais barato empregar trabalhadores assalariados (isso limitava a responsabilidade patronal ao pagamento de salários e pouca coisa mais), os operários produziam mais (aterrorizados pelo desemprego) e o trabalho remunerado favorecia a criação de mercados para produtos das indústrias.

O que se observa, neste período histórico, é uma onda crescente do movimento operário que busca o reconhecimento de certos direitos, como um salário mínimo, férias, descanso semanal remunerado, acesso à educação e a serviços públicos de saúde, entre outros.

São os chamados direitos de “igualdade” em que os indivíduos, observando o poder estatal, percebem que este pode garantir-lhes condições de paridade com as figuras mais abastadas da sociedade. Assim, se o sujeito não possui, naturalmente, acesso à economia, o Estado deve garantir-lhe um posto de trabalho; se não pode pagar por um serviço médico particular, o Estado deve custear o seu tratamento de saúde; se não tem condições financeiras de ter acesso à cultura e lazer, o Estado deve garantir a acessibilidade e, se não pode pagar pela instrução de seus filhos, o Estado deve fornecê-la por meio de uma educação gratuita.

Segundo destaca Carvalho (2016, p. 16) “Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A idéia central em que se baseiam é a justiça social.”

Por justiça social entende-se aquela que busca eliminar a desigualdade entre as pessoas, garantindo tratamento diferenciado aos desiguais, na medida de sua

desigualdade para que possamse encontrar em patamar de igualdade. Este conceito de justiça é pautado nos critérios de Aristóteles, para o qual esta pode ter como aspectos as searas distributiva e/ou corretiva.

Segundo Aristóteles, a justiça distributiva seria aquela responsável pela proporcionalidade, “porque o homem que age injustamente tem excesso e o que é injustamente tratado tem demasiado pouco do que é bom” (1991, p. 104). Por outro lado, a justiça corretiva seria o intermediário entre a perda e o ganho que o juiz utiliza para restabelecer a igualdade e, ao explicar este critério, esclarece:

Com efeito, quando alguma coisa é subtraída de um de dois iguais e acrescentada ao outro, este supera o primeiro pelo dobro dela, visto que, se o que foi tomado a um não fosse acrescentado ao outro, a diferença seria de um só. Portanto, o maior excede o intermediário de um, e o intermediário excede de um aquele de que foi sub-traída alguma coisa. Por aí se vê que devemos tanto subtrair do que tem mais como acrescentar ao que tem menos; e a este acrescentaremos a quantidade pela qual o excede o intermediário, e do maior subtrairemos o seu excesso em relação ao intermediário (*idem*, p. 105).

A justiça social, portanto, congregaria ambos os critérios e, ao garantir aos seus cidadãos os direitos sociais, o Estado permitiria, a estes a concretização do ideal de justiça aristotélico.

2.5 Educação como um direito social e o ideal de cidadania

Na busca da garantia dos chamados direitos sociais, o acesso à educação, tida como direito do indivíduo e dever do Estado faria concretizar, em certo aspecto, o citado ideal de justiça aristotélico.

Na história da humanidade, no entanto, o reconhecimento de que deveriam ser dadas ao indivíduo garantias de acesso à educação se deu lentamente, na medida em que o homem passou a enxergar o seu papel como cidadão, detentor de direitos e membro integrante da comunidade em que vive. No dizer de Alfred Marshal (1949 *apud* Marshall, T.H., 1967, p. 59):

O problema não é se, em última análise, todos os homens serão iguais – certamente que não o serão, mas se o progresso não pode prosseguir firmemente, mesmo que vagarosamente, até que, devido à ocupação, ao menos, todo homem será um cavalheiro. Afirimo que pode e que isso acontecerá.

O sentido de “cavalheiro” utilizado por Marshall é por este explicado mais adiante ao afirmar que os homens estão aprendendo “a dar mais valor à educação e ao lazer do que a um ‘mero aumento de salários e conforto material’” (*idem, ibidem*, p. 60).

Foi a partir do momento em que os homens se reconheceram como “cavalheiros” e não apenas como máquinas que deviam produzir em larga escala, que estes passaram a lutar por melhores condições vida e de formação pessoal, de forma que a educação passou a ser enxergada com outros olhos.

Segundo destaca Carvalho (2016, p.18), no período histórico da Revolução Francesa, “as pessoas se tornavam cidadãs à medida que passavam a se sentir parte de uma nação e de um Estado”.

Thomas Humphrey Marshall divide o conceito de cidadania em 3 partes (1967, p. 63): civil, política e social. O elemento civil seria aquele composto por direitos necessários à liberdade individual, tais como a liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, o direito à propriedade, o direito ao livre pensamento e fé, entre outros; por elemento político, por sua vez, estaria o direito à participação na escolha dos representantes do poder por meio do voto; e, por fim, o elemento social, que para ele

se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais. (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

Ao garantir que o cidadão se sinta parte integrante da comunidade em que vive, garantindo-lhe direitos, o Estado permite que o indivíduo se torne capaz de melhor desenvolver suas habilidades, seja individual ou coletivamente.

Já dizia Rousseau, em seu consagrado “Emílio”, que “tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação”, pois “nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo” (1995, p.10).

Não há dúvidas de que a educação é, atualmente, classificada como um direito social, posto que depende de um fazer do Estado, que deve propiciar os meios necessários para que esta se concretize, seja construindo escolas,

contratando professores ou desenvolvendo uma política de expansão da gratuidade do conhecimento.

O Supremo Tribunal Federal, principal tribunal da estrutura do Poder Judiciário brasileiro, por meio de seu Min. Celso de Mello reafirmou, recentemente, a classificação da educação como um direito social (STF. RE 956.475/RJ):

É preciso assinalar, neste ponto, por relevante, que o direito à educação (...) qualifica-se como um dos direitos sociais mais expressivos, subsumindo-se à noção de direitos de segunda geração (ou dimensão) (RTJ 164/158-161), cujo adimplemento impõe ao Poder Público a satisfação de um dever de prestação positiva, consistente num “facere” ou em um “praestare”, pois o Estado dele só se desincumbirá criando condições objetivas que propiciem, aos titulares desse mesmo direito, o acesso pleno ao sistema educacional.

Todavia, para além desta classificação de direitos, ao tratar especificamente sobre a educação, T.H. Marshall é categórico ao afirmar que (1967, p. 73):

A educação das crianças está intimamente relacionada com a cidadania e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvidas, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (...). A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil.

A educação, portanto, torna-se essencial ao desenvolvimento da cidadania e a participação social, pelo sujeito, tornando-se exceção à regra sequencial das gerações dos direitos referentes à liberdade, igualdade e fraternidade.

Segundo destaca Carvalho (2016, p.17) a respeito da educação:

Ela é definida como direito social mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão de outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política.

T.H Marshall (1967, p.74) constata que, na Inglaterra: “(...) o desenvolvimento da educação primária pública durante o século XIX constituiu o primeiro passo decisivo em prol do restabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX”.

Este desenvolvimento do direito à educação no Brasil, no entanto, somente teve espaço a partir do momento em que determinados grupos sociais, influenciados por suas viagens ao velho continente, passaram a bradar pela modernização das artes, da cultura, do comportamento social e da educação brasileira, o que se deu a partir da década de 1920.

3 EFERVESCÊNCIA SOCIAL E O “ENTUSIASMO PELA EDUCAÇÃO”: DO INÍCIO DOS ANOS DE 1920 AO LIMIAR DE 1934

O presente capítulo visa contextualizar o período objeto da pesquisa, destacando as ideias apresentadas, tanto por movimentos conservadores, quanto por movimentos reformistas, que visavam alterar a maneira como o Estado brasileiro tratava a questão educacional em sua legislação.

Para isso, inicialmente, a pesquisa apresenta o contexto da época, destacando o que ocorria no mundo e, em especial, em nosso país, com o fim de introduzir o leitor no período que antecedeu a elaboração da Constituição de 1934.

3.1 Contexto histórico da época

Considerando o recorte histórico que é dado nesta pesquisa (de 1920 até a Constituição de 1934) faz-se necessário estabelecer a cronologia dos acontecimentos que fizeram com que, na segunda Constituição republicana, a educação fosse considerada, de forma inédita, um direito do cidadão.

A década de 1920 renasce das cinzas da Primeira Grande Guerra. Enquanto que no mundo o evento bélico causou grandes desastres econômicos, no Brasil, “representa, paradoxalmente, um importante momento de evolução acelerada” (CARONE, 1965, p. 01).

Isso por que as importações muito comuns no país naquele período, foram dificultadas pela guerra, incentivando, reflexamente, a industrialização em solo brasileiro. Este incentivo pode ser observado pelos números, de forma que, entre 1890 e 1914 o país contava com 6.946 indústrias; já no período de 1915 a 1919 foram instaladas mais 5.940 indústrias e, de 1920 a 1940 foram mais 49.418 (CARONE, 1965, p. 01).

Conforme destaca Cury (1988, p.06):

Desde o fim da Primeira Grande Guerra, acontecimentos significativos assinalavam a emergência, no Brasil, de nova configuração na organização sócio-cultural e o enfraquecimento da sociedade agro-patriacal, de economia baseada na cultura predominantemente cafeeira.

Com o aumento da industrialização e as notícias da vitória comunista na Revolução Russa, o proletariado passou a se fortalecer no Brasil. Leciona Carone (1965, p. 09) que “a primeira grande manifestação de solidariedade de classe, que abre nova era para o proletariado, foi a greve de julho de 1917 em São Paulo, com caráter de greve de massas” em virtude da alta constante do custo de vida e dificuldades de crédito que fizeram com que se pelejasse pelo aumento de salário e melhores condições de trabalho, no qual se incluía a regulamentação do trabalho de mulheres e menores de idade⁶.

Não obstante, foi na década de 1920, conhecida por ser “fértil em movimentos de contestação” (ARANHA, 1996, p. 194), que o movimento operário assumiu “um caráter organizado moderno, com maior consciência de classe” (CARONE, 1965, p. 11). No ano de 1922 foi fundado o Partido Comunista Brasileiro (PCB) que nos anos de 1922, 1925 e 1928/29 realizou três congressos, na tentativa de divulgar as teses marxistas junto ao operariado brasileiro, criando ainda, para tanto, o jornal “A Classe operária”, que possuía o mesmo objetivo.

Paralelamente ao PCB, organizou-se, no país, a atividade sindical, mobilizando um grande número de trabalhadores de indústrias. Atemorizados pelo “perigo” comunista, os grupos sociais dominantes passaram a articular uma contraofensiva. Consoante destaca Motta (2000, p.06) “no período imediatamente posterior à Revolução de 1917 e no decorrer da década de 1920, as manifestações contra o comunismo já começaram a aparecer na imprensa e o assunto entrou para o rol de preocupações dos grupos privilegiados”.

As notícias veiculadas no país davam conta de desordem, destruição, caos e anarquia na Rússia, onde os resultados da Revolução bolchevique eram tidos por catastróficos (MOTTA, 2000).

Se na política se observava uma tentativa – ainda que tímida – de mudança e um contra-ataque dos grupos dominantes, no âmbito da cultura cresceu entre os intelectuais a defesa do movimento modernista, que pugnava pela renovação literária e cultural. Foram difundidas no país novas formas de se “pensar o Brasil”,

⁶ Conhecida como a primeira greve geral de São Paulo, iniciou-se na Mooca e se espalhou por toda a cidade com a morte de um operário, o sapateiro espanhol José Iñiguez Martinez, de 21 (vinte e um) anos, tão logo se iniciou o movimento. A greve abrangeu operários de fábricas, proprietários de carros e caminhões.

O término da greve foi decidido de comum acordo entre representantes dos operários e uma comissão criada especificamente para negociar com os grevistas, que tiveram todas as suas reivindicações acatadas.

novas orientações, novas formas de julgamento e de pensamento social (NAGLE, 2001).

As exposições de Anita Malfatti em 1917 e de Brecheret em 1919 foram uma espécie de preparação ao ápice do movimento que foi atingido na Semana de Arte Moderna, realizada nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, com a exposição de telas, leituras de poesia e prosa, concertos, realização de palestras, entre outras atividades. Para além dos já citados artistas somaram-se ao movimento figuras como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Menotti Del Picchia, Di Cavalcanti, René Thiollier, Tarsila do Amaral, Renato Almeida, Carlos Drummond de Andrade, Prudente de Moraes Netto, entre outros.

Enquanto que em São Paulo eclodia o movimento cosmopolita, no Rio de Janeiro, capital da República tentava-se ignorá-lo. Segundo Coelho (2012, p. 34) “O Rio era uma cidade que, ao contrário de São Paulo, ainda vivia intensa participação de portugueses em sua vida econômica e cultural e era pouco aberta aos influxos de outros imigrantes europeus”.

Alceu Amoroso Lima, sob o pseudônimo de Tristão de Athayde, um dos principais críticos literários do Rio de Janeiro e figura importante na defesa dos ideais católicos no país, muito embora publicasse textos sobre diversos assuntos em sua coluna dominical no periódico “O Jornal”, fez a importante semana passar despercebida a seus leitores.

Paralelamente ao movimento de São Paulo eclodiu em Recife, no ano de 1923, um movimento igualmente de renovação literária e cultural carregado por Gilberto Freyre, de forma a demonstrar a “tendência regionalista e tradicionalista do modernismo brasileiro” (NAGLE, 2001, p. 109)

Ao analisar este período de vivificação de ideias, Coelho (2012, p. 22) descreve muito bem o seu papel:

(..) o Modernismo como tema e a Semana de Arte Moderna como evento-chave formam verdadeiros mananciais para acompanharmos algumas transformações que o estudo da história e, mais precisamente, o da história cultural sofreram ao longo do século XX e da primeira década do século XXI. A cada guinada ou reelaboração de arcabouços teóricos e métodos de pesquisa dedicados ao tema da literatura, da cultura e da sociedade, ocorreram releituras necessárias e fundamentais de tudo o que está ligado ao moderno e ao Modernismo. De eventos fortuitos a forças catalisadoras de todas as transformações modernas de nossa cultura, as efemérides

relativas à Semana de Arte Moderna são, definitivamente, datas de reflexão sobre o país.

Paralelamente às correntes nacionalistas e integralistas presentes no modernismo brasileiro, muito relacionadas ao contexto político, econômico e social que o país atravessava, foram difundidos na sociedade pátria os princípios do liberalismo, “que pretendia mudar o sistema de representação vigente e alcançar a recomposição do poder” (NAGLE, 2001, p. 133).

Não obstante o aumento da participação industrial do Brasil, bem como a maior organização da classe operária, não se pode negar que as “oligarquias agrárias, isto é, as do café, dominam a República até 1930” (CARONE, 1965, p. 13).

Exemplo do predomínioagrário foi a chamada “política café-com-leite”, assim denominada em alusão aos principais produtos produzidos pelas oligarquias que mais se destacavam econômica e politicamente durante a Primeira República: São Paulo e Minas Gerais. Segundo este acordo, a ocupação do posto presidencial deveria se dar, alternadamente, entre representantes de tais regiões, que se comprometiam em não intervir nas demais províncias, de forma que as elites estaduais, por meio de seus governadores, apoiavam a alternância presidencial mineiro-paulista⁷.

Com a escolha de Epiácio Lindolfo da Silva Pessoa para o cargo de Presidente, no ano de 1919, teve-se início uma agitação social oriunda de seu posicionamento anti-industrialista⁸ e pela nomeação de civis para o exercício de cargos de origem militar, a saber: Pandiá Calógeras como Ministro da Guerra e Raul Soares para a Marinha.

A suspeita de que o então presidente possuía uma política anti-militarista se aprofundava diante do “veto dramático de Epiácio ao aumento de salário dos militares, de oficiais e soldados, baseado em medidas de severa restrição às despesas públicas” (CARONE, 1965, p. 22).

Com as animosidades criadas por Epiácio em seu governo, apressou-se a escolha sucessória e em “fevereiro de 1921, quase dois anos antes de findar o mandato presidencial, reuniram-se os líderes estaduais no Rio e escolheram

⁷ A política café-com-leite teve início com o governo do paulista Manuel Ferraz de Campos Salles em 1898 e teve fim com a ascensão de Getúlio Vargas em 1930, como veremos a seguir.

⁸ Esclarece Carone (1965, p. 22) que “Os projetos de reforma tributária e de proteção à indústria, bem como novas medidas alfandegárias contra o reinício de entrada de produtos estrangeiros encontram sua oposição”.

pacificamente [Artur] Bernardes.” (CARONE, 1965, p. 24) como candidato, à exceção do estado do Rio Grande do Sul, que até aquele momento não havia manifestado sua posição.

Se a escolha do presidente fora consensual, o mesmo não se pode dizer quanto à opção pelo vice; J.J. Seabra, da Bahia, José Bezerra, de Pernambuco e Raul Veiga, do Rio de Janeiro pretendiam o cargo:

Tendo fracassado todos os acordos, já que Pernambuco e Bahia não arredavam de suas pretensões e não aprovavam a escolha de um terceiro, o presidente de Minas, Raul Soares, precipitou a solução, impondo um candidato inesperado, Urbano dos Santos, governador do Maranhão (CARONE, 1965, p. 25).

Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul formaram uma coligação contrária à candidatura de Artur Bernardes à presidência, alçando ao cargo Nilo Peçanha e J.J. Seabra como seu vice, no que se denominou de “Reação Republicana”⁹.

Este movimento, interessado na mobilização de massas urbanas (FERREIRA; PINTO, 2006, p. 07) teve campanha revestida de apelo popular, segundo a qual haveria urgência de “arrancar a República das mãos de alguns para as mãos de todos”. Segundo Carone (1965, p. 26):

A divergência momentânea dos situacionismos locais abriu possibilidades novas, diferentes de tôdas (sic) as anteriores, porque não se restringiu às cúpulas partidárias, mas possibilitou a participação das classes oprimidas – principalmente a classe média – que estavam amadurecidas e desejosas de modificar a situação política.

De outro lado, também em oposição à sucessão presidencial delimitada pelas forças governamentais, encontrava-se o Clube Militar, baseado na ideia de que o então presidente, Epitácio Pessoa, detinha política anti-militarista.

No ano de 1921, o marechal Hermes da Fonseca, ex-presidente da República que regressara ao país após 6 anos de exílio da Europa, fora eleito presidente

⁹ Ferreira e Pinto (2006, p. 6-7) lecionam que, na historiografia produzida sobre o movimento, quatro foram as interpretações a seu respeito: os cronistas da época atribuíram o conchavo à disputa pelo cargo de vice-presidente da República; já Boris Fausto, na década de 80, atribuiu o conflito das oligarquias a questões econômicas, notadamente ligadas à política de valorização do café; ainda nos anos 80, Michael Conniff identificou no movimento o início do populismo no Brasil; e, na década de 90 a interpretação sobre a Reação Republicana aponta pelo anseio, não de ruptura do modelo oligárquico em vigor, mas da ampliação da participação das “oligarquias de segunda grandeza” existentes na federação brasileira.

do Clube Militar e seu nome chega a ser cogitado à sucessão presidencial (FERREIRA; PINTO, 2006, p. 09).

Em 09 de outubro de 1921 a publicação, pela folha “Correio da Manhã”, de carta atribuída ao candidato Artur Bernardes a Raul Soares, em que o presidenciável fazia referências desrespeitosas aos militares¹⁰ fez emergir o ápice da crise.

Artur Bernardes negou a grafia do documento e o Exército se dividiu, com a maioria crendo ser verdadeiro o escrito.

Uma semana depois, à chegada de Bernardes ao Rio para leitura de sua plataforma, o povo o recebeu com vaias e ovos podres. Diante de uma reação cada vez mais violenta, ele (sic) recua e aceita a idéia (sic) da formação de uma comissão de honra para verificar a autenticidade das cartas por uma análise grafológica. Dela fazem parte militares e civis, partidários de um e de outro lado. Em 28 de dezembro de 1921 o veredicto é lido no Clube Militar, sob grande expectativa (sic), e conclui pela autoria de Bernardes, entregando o caso ao “julgamento da Nação”. (CARONE, 1965, p. 29)

Apesar da pressão para que retirasse sua candidatura diante do veredicto de culpa, Bernardes persistiu e em 01 de março de 1922, foi eleito Presidente da República com Urbano dos Santos como vice, fato este que posteriormente desembocou no levante chamado “Movimento Tenentista”, que assim ficou conhecido por ser composto de tenentes e capitães do Exército e que teve como primeiro ato rebelde a revolta do Forte de Copacabana, ocorrida em 05 de julho de 1922 sob a bandeira de “salvar a honra do Exército” (CURY, 2001, p. 307).

Ao lançar tiros de canhão, os rebeldes foram cercados e bombardeados. “Epitácio manda tropas de terra, mar e ar bombardearem o Forte, antes que este (sic) atirasse sobre a cidade. Tropas selecionadas cercam por terra e os canhões do S. Paulo bombardeiam, ajudados pelos aviões” (CARONE, 1965, p. 41).

Parte do grupo resolveu se entregar no dia seguinte, mas dezessete revoltosos, com o auxílio de um civil, Otávio Correia, decidiram sair pela praia de

¹⁰ Eis o teor da carta publicada (*apud* CARONE, 1965, p. 28): “Belo Horizonte, 3/6/1921. Amigo Raul Soares. Saudações afetuosas. Estou informado do ridículo e acintoso banquete dado pelo Hermes, êsse sargentão sem compostura, aos seus apaniguados, e de tudo que nessa orgia se passou. Espero que use com tôda energia, de acôrdo com as minhas últimas instruções, pois essa canalha precisa de uma reprimenda para entrar na disciplina. Veja se o Epitácio mostra agora a sua apregoada energia, punindo severamente êsses ousados, prendendo os que saíram da disciplina e removendo para bem longe êsses generais anarquizadores. Se o Epitácio com mêdo não atender, use de diplomacia que depois do meu reconhecimento ajustaremos contas. A situação não admite contemporizações, os que forem venais, que é quase a totalidade, compre-os com todos os seus bordados e galões. Abraços do Artur Bernardes”.

Copacabana em face das forças governamentais. Como resultado deste conflito, dezesseis vieram a falecer e os dois restantes, os tenentes Siqueira Campos e Eduardo Gomes, ficaram feridos.

Bernardes tomou posse como Presidente da República em 15 de novembro de 1922, impondo uma política intervencionista em face de sua oposição.

Em 1924, na cidade de São Paulo, uma nova revolução militar foi programada, denominada “Segundo 5 de julho”, em homenagem ao primeiro movimento, do Forte de Copacabana. O objetivo expresso desta revolta era destituir o governo de Artur Bernardes, começando com a tomada de alguns quartéis.

Os tenentes permaneceram na capital até o dia 27 de julho, oportunidade em que se deslocaram ao interior do Estado. Consoante destaca Carone (1976, p. 384), da análise do movimento:

O que se percebe é que o tenentismo é movimento crítico e não extremista. O que deseja é a abertura do sistema político, o voto secreto, melhorias sociais e materiais. A delimitação reivindicatória, porém, mostra o seu sentido de coletividade, restrita mais ao fenômeno político.

Caso esta revolução fosse vitoriosa restou estabelecido, entre os revolucionários e os líderes da Liga Nacionalista de São Paulo, que a “direção suprema do País será confiada, provisoriamente, a uma Ditadura cujo governo se prolongará até que 60% dos cidadãos maiores de 21 anos sejam alfabetizados”, da mesma forma fixou-se que o governo revolucionário criaria escolas em número suficiente para atingir, no menor prazo possível, a alfabetização do povo brasileiro (NAGLE, 2001, p. 137-138).

Esta Liga Nacionalista, fundada na capital paulista ao final de 1916, sob inspiração das ideias do poeta parnasiano Olavo Bilac, “nasceu vinculada às escolas superiores, marcadamente à Faculdade de Direito” (LEVI-MOREIRA, 1984, p. 68) sob a bandeira de “reerguimento do caráter nacional”, por meio da alfabetização de adultos, defesa da instrução cívica do povo, direito ao voto secreto e ainda incentivo à juventude para cooperar com o serviço militar. Dentre suas campanhas “difundiu o conceito de que a passagem pelo exército era a melhor escola de moral e civismo” (*idem, ibidem*).

Dentre esta campanha, o diretor de Instrução e membro da Liga Nacionalista Sampaio Dória realizou, em 1920, a reforma do ensino primário, tida como “a mais

importante realizada pelos ‘entusiastas da educação’ e, também a última” (CUNHA, 2007, p. 196) diante da perda de suporte ideológico decorrente da situação político-militar que se desenhava¹¹.

Não obstante, cabe ressaltar que o ano de 1924 foi marcado pela fundação, por Heitor Lira, da Associação Brasileira de Educação (ABE), que

representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas de escolarização, em âmbito nacional; em torno dela se reuniram as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas, e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências, especialmente as conferências nacionais de educação (NAGLE, 2001, p. 163)¹².

Enquanto isso, no campo político, com a eclosão de várias revoltas em cidades do interior de São Paulo, a chamada “coluna paulista” se fixou no oeste do Paraná, próximo a Foz do Iguaçu, à espera de outra coluna vinda do Rio Grande do Sul, no qual se destacavam o tenente João Alberto e o capitão Luís Carlos Prestes. (FAUSTO, 2000, p. 309).

Esta, pois, a origem da Coluna Prestes, que “realizou uma incrível marcha pelo interior do país, percorrendo cerca de 24 mil quilômetros até fevereiro/março de 1927”¹³ (FAUSTO, 2000, p. 309).

O Governo de Bernardes, marcado por sucessivas decretações de estado de sítio e insatisfação popular decorrente dos problemas econômicos que o país atravessava - como a desvalorização da moeda, o aumento da inflação e da dívida externa (FAUSTO, 2000, p. 315) -, perdurou até o ano de 1926, sendo sucedido, pacificamente, por Washington Luís, empossado em 15 de novembro daquele ano.

¹¹ Ressalte-se a observação feita por Cunha (2007, p. 196-197) que “Durante os anos de 1920, os profissionais da Educação foram responsáveis por reformas do ensino em diversos estados, todos em direção contrária a de Sampaio Dória: Lourenço Filho no Ceará, em 1923; Anísio Teixeira na Bahia, em 1925; Francisco Campos e Mario Cassassanta em Minas Gerais, em 1927; Fernando Azevedo no Distrito Federal, em 1928”.

¹² As principais atuações da ABE se deram durante as Conferências Nacionais de Educação: a primeira realizada em Curitiba em dezembro de 1927, preocupada com a cultura literária, cívica, moral e uniformização do ensino primário; A segunda Conferência, realizada em setembro de 1928 em Belo Horizonte teve como pauta a educação política, sanitária, agrícola, doméstica, a uniformização do ensino normal, a organização do ensino secundário e a revisão do ensino primário. A terceira Conferência Nacional de educação, por sua vez, realizada em São Paulo em setembro de 1929, tinha por finalidade essencialmente discutir as diretrizes do ensino secundário no país.

¹³ Leciona Carone (1965, p. 62) que “Para alcançar seus objetivos, a Coluna usava a tática de mobilidade e o seu deslocamento fazia-se, quando preciso, o mais depressa possível. A média, em duas etapas, era de 10 a 40 km por dia. Em Goiás, por exemplo, foram feitas oito léguas diariamente, e depois, por não ser necessário, somente três léguas”.

Com o término do governo de Bernardes, o Partido Comunista buscou ganhar espaço criando um periódico diário denominado “A Nação”, intensificando seus trabalhos pela realização de congressos e entidades sindicais e criando a Juventude Comunista (MOTTA, 2000, p. 23). Em resposta ao crescimento do PCB foi editada a chamada “Lei Celerada”, também conhecida como “Lei Aníbal de Toledo”, de 12 de agosto de 1927, em que se permitia ao governo ordenar o fechamento, por tempo indeterminado, de agremiações, sindicatos ou sociedades que praticassem atos definidos como “como contrários à ordem, moralidade e segurança pública” (artigo 2º), vedando-lhes a propaganda, impedindo a distribuição de escritos e suspendendo os órgãos de publicidade¹⁴.

A imprensa fora utilizada para justificar a aprovação de tal dispositivo, por meio de comunicações policiais que davam conta de supostas conspirações conclamadas pelos comunistas da capital. Não há dúvidas que

Produzindo notícias sobre conspirações comunistas visando perturbar a ordem e relacionando-as à influência de uma entidade estrangeira, os jornais ajudavam a criar ambiente favorável à aprovação da lei. Não é o caso de afirmar que os fatos divulgados fossem simples invenção da polícia, pois provavelmente tinham um fundo de verdade. Mas a maneira como foram divulgados, bem como o momento (exatamente no período da tramitação da lei) e as deturpações de que foram objeto revelam a existência de manipulações. A necessidade de uso de tais artifícios se explica pelo caráter polêmico da nova legislação, que recebeu muitas críticas devido a seu perfil autoritário. Na própria grande imprensa houve discordâncias. *O Estado de São Paulo* mostrou reservas quanto à necessidade de medidas e *O Jornal*, de Assis Chateaubriand, criticou-as abertamente. Mas ao fim a lei passou e seus efeitos se fizeram sentir imediatamente: proibiu-se a circulação de *A Nação* e *A Plebe*, e o Partido Comunista foi declarado organização ilegal (MOTTA, 2000, p. 24).

Neste contexto de afastamento temporário do “perigo comunista”, o ano de 1929, que ficou marcado em todo o mundo pela quebra da bolsa de Nova York, teve importância singular na história do Brasil, na medida em que a economia, ainda predominantemente cafeeira, expandiu o espaço da industrialização com a fabricação de bens de capital.

O *crack* da bolsa nova-iorquina no Brasil, desencadeia a crise do café, cujas consequências acabam sendo de certa forma benéficas, por provocação uma

¹⁴ Apesar de ter se tornado conhecido como “Lei Celerada” o instituto jurídico criado pelo governo de Washington Luís foi, na verdade, um decreto, a que se deu o nº 5.221. Este decreto alterou os crimes previstos no já existente decreto nº 1.162, de 12 de dezembro de 1890, com a finalidade de abarcar as atividades sindicais e políticas de esquerda.

reação dinâmica, com o crescimento do mercado interno e a queda das exportações, o que resulta em maior oportunidades para a indústria brasileira”.(ARANHA, 1996, p. 195).

Neste mesmo período observou-se um processo de urbanização no país, o que acabou por contribuir com a consolidação das escolas em território nacional. Segundo Shigunov Neto (2015, p. 106) “Essa questão se coloca à medida que a educação passa a ser entendida como fator primordial para que o país enfrentasse a complexidade dos novos tempos promovidos pelo surto do desenvolvimento”. Eis as bases do chamado “entusiasmo pela educação” que se traduziu na luta pela alfabetização e na disseminação do ensino como forma de transformar “o indivíduo em parte ativa do progresso nacional ou da prosperidade pública” (NAGLE, 2001, p. 148).

Aliada a estas questões encontrava-se a expansão do trabalho assalariado, com a entrada no país de milhares de imigrantes, o que “diversificou e aumentou o tamanho do mercado de consumo, incentivou um aumento na circulação monetária e, por fim, criou um mercado de trabalho moderno. Foi esse crescimento de uma força de trabalho assalariada que montou o cenário para a transformação industrial do Brasil” (LUNA, 2016, p. 54).

Em meio à turbulência da quebra da bolsa nova-iorquina e a consequente queda de exportações da produção agrícola brasileira, o país vivenciava a campanha eleitoral e iniciou a década seguinte, de 1930, com eleições para a Presidência da República, em que concorriam Júlio Prestes, tendo como vice Vital Soares, e Getúlio Vargas, que contava em sua chapa com a figura de João Pessoa: o primeiro, como candidato apoiado pelo então Presidente Washington Luís¹⁵; já o segundo, representante da Aliança Liberal, apoiado pela oligarquia mineira, descontente com a preferência manifestada pelo Presidente¹⁶.

¹⁵ Pondera Fausto (200, p. 319) que “Até hoje, as razões da intransigência de Washington Luís são discutidas. Não devemos menosprezar um componente psicológico, mas ele não representa tudo. É provável que o presidente considerasse Júlio Prestes o homem capaz de assegurar a continuidade de seu plano financeiro. Júlio Prestes, na qualidade de líder da maioria no Congresso, garantiria aprovação do plano”.

¹⁶ Vigia ainda, à época, a “política café-com-leite”, de forma que a ocupação do posto presidencial deveria se dar, alternadamente, entre representantes mineiros e paulistas. Como Washington Luiz havia consolidado sua carreira política em São Paulo – muito embora fosse natural do estado do Rio de Janeiro – era de se esperar que seu apoio às eleições de 1930 fosse direcionado a um candidato mineiro, o que se viu cair por terra diante do apoio público ao paulista Júlio Prestes.

Muito embora os comícios de Vargas ocorridos no Rio de Janeiro e em São Paulo tenham sido “apoteóticos”, no dizer de Carone (1965, p. 87), as eleições de 1º de março de 1930 deram vitória tranquila a Júlio Prestes que obteve 1.091.000 (um milhão e noventa e um votos) contra 783.000 (setecentos e oitenta e três mil) de seu opositor.

Com a votação expressiva de Prestes, a Aliança Liberal acusou o pleito eleitoral de ser fraudulento e se recusou a aceitar o resultado, iniciando uma conspiração revolucionária, que teve por estopim o homicídio de João Pessoa, em 26 de julho de 1930, em uma confeitaria do Recife, tendo por autor João Dantas, seu adversário político. Segundo destaca Fausto (2000, p. 323): “O crime combinava razões privadas e públicas mas, na época, só se deu destaque às últimas, pois as primeiras arranhariam a figura de João Pessoa como mártir da revolução”.

Ainda segundo o autor (*idem*, p. 324):

A morte de João Pessoa teve grande ressonância e foi explorada politicamente, Seu enterro na capital da República, para onde o corpo foi trasladado, reuniu uma grande massa. Os opositoristas recebiam de presente uma grande arma. Dali em diante, tornou-se mais fácil desenvolver a articulação revolucionária.

O movimento político, costumeiramente denominado “Revolução de 1930”, se iniciou em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul, em 03 de outubro de 1930, sendo deflagrada no Nordeste no dia seguinte. Narra Carone (1976, p. 385) que esta revolução se fez por três frentes, de modo simultâneo:

1) do Rio Grande do Sul partem duas colunas em direção ao Rio, uma pelo planalto, que atravessa Santa Catarina e se detém em Ponta Grossa, Paraná; a outra vai pelo litoral; 2) as tropas mineiras chegam à divisa de São Paulo e aí estacionam; 3) no Nordeste, após a queda do Recife (...), os governadores fogem e os Estados do Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Amazonas etc, caem sucessivamente em mãos dos revolucionários, que se empossam como *governo de fato*.

Os revolucionários preparavam-se para invadir o estado de São Paulo, quando em 24 de outubro, os generais do Exército Tasso Fragoso, Mena Barreto e Leite de Castro em conjunto com o almirante representante da Marinha, Isaías Noronha, depuseram o Presidente na República no Rio de Janeiro.

Getúlio Vargas precedido de três mil soldados gaúchos, chegou a então capital do país e tomou posse na presidência em 03 de novembro de 1930, o que

“marcou o fim da Primeira República e o início de novos tempos” (FAUSTO, 2000, p. 325).

É por isso que, no dizer do historiador Boris Fausto (2000, p. 307):

Há uma história do tenentismo antes e depois de 1930. Os dois períodos dividem-se por uma diferença essencial. Antes de 1930, o tenentismo foi um movimento de rebeldia contra o governo da República; depois de 1930, os “tenentes” entraram no governo e procuraram lhe dar um rumo que promovesse seus objetivos.

Outra importante aliada do novel governo foi a Igreja Católica, tendo como símbolos de tal colaboração a edição de um decreto, em abril de 1931, permitindo o ensino da religião nas escolas públicas¹⁷ e a inauguração da estátua do Cristo Redentor no Corcovado, Rio de Janeiro, em 12 de outubro do mesmo ano (FAUSTO, 2000, p. 332-333).

Não obstante o apoio obtido, com a revolução e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, por meio de governo provisório, novos problemas se faziam presentes, pois, no dizer de Prestes (2008, p. 27).

A vitória incruenta do golpe de outubro de 1930 alimentava as esperanças em dias melhores das massas populares, que saíram às ruas para festejá-la. Mas também nutria os mais variados anseios de diversificados setores sociais, tanto pertencentes às classes dominantes quanto às camadas médias da população, cujos representantes haviam apoiado o movimento da Aliança Liberal ou participado de maneira mais ou menos direta da sua campanha.

Este desencantamento com o governo revolucionário surgiu, pois “desde os primeiros atos políticos surgem divergências entre as alas oligárquicas e os tenentes, começando pela escolha dos ministros, que foi um compromisso entre as facções, um *modus-vivendi* de Getúlio, sempre cedendo à pressão mais forte” (CARONE, 1965, p. 99).

No setor financeiro o país sofria com os efeitos da crise econômica, a dívida externa e a estocagem de produtos não importados do exterior. Na tentativa de equilibrar a economia do país, entre 1931 e 1944, o governo passou a utilizar uma parte da receita percebida pelo setor de exportação para adquirir todos os estoques do café e destruir uma parcela do produto, na tentativa de reduzir a oferta e manter o

¹⁷ A questão do ensino religioso nas escolas públicas será abordado com maior afinco no capítulo 3 do presente trabalho.

seu preço originário. Segundo Fausto (2000, p. 334), estatisticamente “em treze anos, foram eliminados 78,2 milhões de sacas, ou seja, uma quantidade equivalente ao consumo mundial de três anos”.

Em virtude dos efeitos da crise a questão operária também se tornou delicada, “empregados são dispensados e substituídos por menores; o salário baixa 20%, as horas de serviço aumentam; os operários exigem liberdade sindical e medidas legislativas protecionistas existentes desde 1927” (CARONE, 1965, p. 100). Neste cenário, são deflagradas greves e comícios, “dissolvidos brutalmente pela polícia em São Paulo e Rio” (*idem, ibidem*), o que contribuiu com o desencantamento ao governo revolucionário.

Anita Leocádia Prestes (2008, p. 27) cita como exemplo deste “desencanto” a perda de apoio que teve o governo do jornal “Correio da Manhã”, periódico carioca de cunho liberal que, inicialmente, emprestou apoio à Revolução de 1930, mas que, posteriormente, passou a criticar de forma veemente o governo.

Na edição 11162, de 08 de maio de 1931 o edital pedia “A Volta ao Constitucionalismo” (p. 04) nos seguintes termos:

Decorridos os primeiros anos da victoria da Revolução, com o governo provisorio organizado e na expectativa de realizar um programma de administração altamente patriótica, fomos de opinião que a Dictadura devia permanecer por um tempo mais dilatado, até que o paiz, convalescido dos grandes abalos que soffreu, saneado e expurgado da miseravel politicagem que o roubou e arruinou, viesse a retomar o seu regimen constitucional. O que nos indicava essa attitude era a confiança que depositavamos na acção de Getúlio Vargas, investido pelo povo, com o apoio das forças armadas, num movimento reivindicador de justiça e de liberdade, de poderes discricionários para executar uma serie de medidas preliminares que executassem exclusivamente a vontade da nação. (...). Eramos pela Dictadura, desde que ella conduzisse no bojo propositos honestos traduzidos por pensamentos ainda mais honestos. Hoje, já não temos razão para alimentar as mesmas esperanças.(...) Até agora, a Dictadura se tem mantido nas experiencias. Da maioria dellas, se queixa o paiz. Nenhum problema de ordem economica foi vantajosamente resolvido. Os de natureza financeira estão classificados na categoria dos impossíveis (...). O Brasil deve o que não pode pagar. (...). (...) A Dictadura não tem credito e, se quizer continuar onde está, terá de ficar entregue á sua propria sorte (...). A experiencia revolucionaria não salvou o regimen. Compromete os ideaes da Revolução. Retome, então, o paiz, a sua normalidade politica. No minimo, aos olhos do mundo civilizado, dará a impressão de que vae, de novo, reger-se por si mesmo. (*online*)

É importante salientar que, com a Revolução e a assunção do poder pelos revolucionários e “tenentes”, Getúlio Vargas assumiu a chefia do Poder Executivo e

também do Poder Legislativo, na medida em que dissolveu não só o Congresso Nacional, como também as casas legislativas estaduais e municipais.

Interventores federais foram nomeados para comandar os estados, “que ficaram proibidos de contrair empréstimos externos sem a autorização do governo federal; gastar mais de 10% da despesa ordinária com os serviços da polícia militar; dotar as polícias estaduais de artilharia e aviação ou armá-las em proporção superior ao Exército” (FAUSTO, 2000, p. 333).

À época vigia a Constituição Republicana de 1891 que, com o sucesso da Revolução, deixara de ser cumprida e Getúlio Vargas, à revelia do texto constitucional, passa a legislar por meio de decretos e a seu bel-prazer.

Areconstitucionalização do país foi tema que se alastrou entre parcela da população, que passou a questionar o limite que deveria possuir a ação ditatorial. Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais encamparam a ideia na busca de maior poder e autonomia.

Sobre o tema, leciona Prestes (2008, p. 29) que:

(...)O movimento pró-Constituinte mobiliza as oligarquias descontentes com o regime ditatorial estabelecido pelo Governo Provisório, sensibilizando setores variados das camadas médias urbanas e da opinião pública nacional. Cresce o clamor pela convocação imediata da Assembléia Constituinte, que é apresentada como panacéia para os males que afetam a nação e que não estão sendo enfrentados pelo Governo.

Destacou-se neste movimento o estado de São Paulo. Getúlio Vargas, ignorando a elite paulista, nomeou como interventor do estado o pernambucano João Alberto, que não resistiu à pressão e renunciou em julho de 1931¹⁸. Até meados do ano subsequente, “três interventores se sucederiam (...) em uma demonstração da gravidade do caso de São Paulo” (FAUSTO, 2000, p. 342).

A elite e a classe média paulista exigiam a nomeação de um interventor local civil – e não militar -, bem como a constitucionalização do país¹⁹.

¹⁸ Narra Motta (2000, p. 25) que João Alberto foi acusado de conluir para permitir o funcionamento legal do Partido Comunista em São Paulo e tentar transformar o estado em um “laboratório de atividades políticas e sociais soviéticas”.

¹⁹ Observa Boris Fausto (2000, p. 342) que “Apesar de contar com a simpatia de alguns núcleos do setor agrário, da classe média e dos operários, os “tenentes” tiveram contra si a grande maioria da população da São Paulo. Este é aliás um bom exemplo de como não podemos falar do tenentismo como expressão da classe média: em São Paulo, o movimento militar foi para um lado; a classe social foi para o outro”.

Cedendo às pressões contra o prolongamento da ditadura, o governo promulgou um Código Eleitoral, que estabeleceu o voto secreto e obrigatório de homens e mulheres²⁰ e criou a Justiça eleitoral, com a finalidade de redução de fraudes.

Em março de 1932, a Frente Única Gaúcha, formada pelos partidos regionais, rompeu com Getúlio Vargas, o que “levou os grupos que já conspiravam em São Paulo (...) a acelerar os preparativos para uma revolução” (FAUSTO, 2000, p. 343).

Ainda em março de 1932, o chefe do governo provisório nomeou, a São Paulo, um interventor civil paulista, Sr. Pedro de Toledo, oriundo da carreira diplomática. Segundo ressalta Leite (1962, p. 142):

Estava Getúlio Vargas certo da compassividade de seu delegado, mas enganou-se. Pedro de Toledo, como bom paulista procurou servir não a Getúlio Vargas e seus tenentes do "Clube 3 de outubro", mas à terra do seu nascimento.

As ruas de São Paulo foram tomadas por manifestos e comícios que pregavam a Revolução. Nos dias 22 e 23 de maio tomou-se conhecimento de que Getúlio mandara depor Pedro de Toledo, “Houve lutas mortíferas nas vias públicas, culminando na Praça da República, onde em combate com a Legião Revolucionária, tombaram quatro moços paulistas: Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo” (LEITE, 1962, p. 143).

Das iniciais dos nomes destes quatro rapazes surgiu uma associação secreta, o M.M.D.C, importante na fase conspiratória e composta por membros do Partido Republicano Paulista e das associações comerciais (CARONE, 1965, p. 117).

Às 23h59 de 09 de julho de 1932 estourou a revolução contra o governo federal, em São Paulo. Ocorre que:

O esperado apoio do Rio Grande do Sul e de Minas não veio. O interventor gaúcho, Flores da Cunha, que hesitava, decidiu apoiar Getúlio e enviar tropas contra São Paulo. Houve apenas uma rebelião no Sul, logo derrotada. Em Mato Grosso, o general Bertoldo Klinger envolveu-se na articulação revolucionária, prometendo uma significativa ajuda em homens e munição. Mas chegou a São Paulo com apenas algumas centenas de soldados, assumindo o comando das operações militares a partir de 12 de julho (FAUSTO, 2000, p. 346)

²⁰ Foi este, pois, o primeiro instrumento legal a prever, no Brasil, a possibilidade do voto feminino, que, até então, era vedado. Esta previsão foi posteriormente reiterada pela Constituição de 1934.

Classificada como verdadeira guerra civil, a revolução foi violenta e São Paulo, praticamente isolada no conflito com o governo federal²¹, foi obrigada a retroceder diante de sucessivas derrotas²² e insuficiência de armamento.

O rádio passou a ser utilizado grandemente com a campanha “Ouro para o bem de São Paulo”, em que “muitas pessoas doaram jóias e outros bens de família” (FAUSTO, 2000, p. 346) para colaborar com os revolucionários.

Todavia, diante da brutal superioridade militar do governo federal²³, a precariedade dos revolucionários se acentuou e, em 1º de outubro de 1932, estes decidiram se render, num fim “trágico, com fugas e prisões” (CARONE, 1965, p. 315).

Os revoltosos perderam a luta, mas indiretamente obtiveram seu intento, pois foi neste contexto que, como chefe do governo provisório, Getúlio Vargas convocou Assembleia Nacional Constituinte por meio do decreto nº 22.621, de 05 de abril de 1933, que em seu art. 3º previa:

Art. 3º A Assembléa Nacional Constituinte compôr-se-á de duzentos e cinquenta e quatro deputados, sendo duzentos e quatorze eleitos na forma prescrita pelo Código Eleitoral (decreto n. 21.076, de 24 de fevereiro de 1932) e assim distribuídos: Amazonas, quatro; Pará, sete; Maranhão, sete; Piauí, quatro; Ceará, dez; Rio Grande do Norte, quatro; Paraíba, cinco; Pernambuco, dezesseis; Alagoas, seis; Sergipe, quatro; Baía, vinte e dois; Espírito Santo, quatro; Distrito Federal, dez; Rio de Janeiro, dezesseis; Minas Gerais, trinta e sete; São Paulo, vinte e dois; Goiás, quatro; Matto Grosso, quatro; Paraná, quatro; Santa Catharina, quatro; Rio Grande do Sul, dezesseis; Teritorio do Acre, dois; - e quarenta eleitos - na forma e em datas que serão reguladas em decreto posterior - pelos sindicatos legalmente reconhecidos e pelas associações de profissões liberais e as de funcionarios publicos existentes nos termos da lei civil²⁴.

²¹ Importante salientar que muito embora o movimento tenha unido diversos setores sociais, como os cafeicultores, os industriais e a classe média (FAUSTO, 2000, p. 346), nem todos os paulistas apoiavam Revolução. Carone (1965, p. 120-121), com a clareza que lhe é peculiar disserta sobre o tema: “(...) Sublinhando os temas da humilhação de São Paulo e de volta à Constituição, [a Revolução] procura identificar-se como democrática, mas o operariado olha este patriotismo com desconfiança e, compreendendo que a luta não é sua, dela não participa”.

²² Leciona Carone (1976, p. 314): “São as tropas gaúchas, comandadas pelo General Waldomiro Castilho de Lima, que infligem aos paulistas as derrotas iniciais no Setor Sul: no dia 18 de julho é tomada Itararé; em 22, Faxina; Buri, em 27; Ribeira, em 30; Apiaí, em 3 de agosto; e Queluz, em 10. O avanço fulminante é feito sem combate, num recuo contínuo dos paulistas, ainda mais que as tropas legalistas se compõem de 17.000 homens, e a defesa de 4.000. Na zona de Minas, os paulistas ocupam Guaxupé (de 12 a 21-7), a população os recebe com frieza, mas, posteriormente, a ofensiva mineira os desaloja de suas posições”.

²³ Narra Fausto (2000, p. 350) que “No setor sul, as forças do Exército contavam com 18 mil homens, além da Brigada Gaúcha e outros contingentes menores. Os paulistas não passavam de 8.500 homens. As forças federais contavam também com munição suficiente e artilharia pesada (...). No ar, os paulistas perdiam nitidamente para a aviação do governo federal”.

²⁴ Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22621-5-abril-1933-509274-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 19.fev.2018.

Com o decreto de convocação da Constituinte, grupos sociais passaram a se organizar na tentativa de fazer prevalecer seus interesses no texto constitucional. Em âmbito da educação, este movimento não foi divergente, conforme será tratado a seguir.

3.2 Ideologia e educação na sociedade brasileira

Como visto, o início do século XX, no Brasil, foi marcado por situações peculiares e clamores de mudança em vários setores sociais²⁵, uma vez que “os grupos dominantes, não diretamente participantes do poder político, se fazem presentes exigindo a satisfação de suas aspirações, propondo ideias de ‘justiça e representação’, progresso, liberdade, bem-estar social e outros.”(CURY, 1988, p.07).

Este período “caracterizou-se pelo debate das idéias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento da participação política” (SAVIANI, 2007, p. 177).

Foi neste momento, ainda, que se desenvolveu o ideal – até hoje propagado - de que a transformação de indivíduos sem qualquer conhecimento, tidos por ignorantes, em pessoas esclarecidas, cidadãos, se daria por meio da escola.

Jorge Nagle (2001, p. 131) explica que o raciocínio acima foi o cerne do chamado “entusiasmo pela educação”, que atingiu seu ponto fulminante na década de 1920e que, conforme se verá adiante, foi um dos responsáveis pelo pioneiro reconhecimento da educação, como um direito, na Constituição de 1934.

Conforme destaca Saviani (2007, p. 177) “é nessa mesma década [de 20] que a versão tradicional da pedagogia liberal foi suplantada pela versão moderna”, citando como exemplo a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924.

O país, revolucionado pela onda da industrialização, também seguiu com o afã de mudança em seus mais diversos setores.

A luta contra o analfabetismo, que abrangia cerca de 80% da população (ARANHA, 1996, p. 198) foi herdada da década anterior, em que se inaugurou uma

²⁵ Saviani destaca (2007, p. 183), em 1922, a fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e a política educacional defendida por tal grupo, pautada em quatro vertentes básicas: “ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares”.

“Liga Brasileira contra o Analfabetismo”, amplamente divulgada pela imprensa, conforme se observa do seguinte editorial do periódico carioca “O Paiz”, datado de 08 de setembro de 1915:

Com discursos, canticos e um vasto entusiasmo, inaugurou-se, hontem, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo.

O Brazil, na expressão feliz de um dos nossos mais illustrescriptores, realiza a anomalia surprehendente de ser um paiz novo povoado de ruinas.

E' que nos faltam, por completo, qualidades de perseverança, espirito de continuidade. D'ahi a desorganização em que vivemos. Iniciamos, com impeto e um grande energia apparente, empreendimentos, que são, logo depois, inexplicavelmente abandonados.

(...)

Queremos exactamenteincital-os [os fundadores da Liga contra o Analfabetismo] a dar, parallelamente ao analfabetismo, o combate a esse desanimo e a essa indiferença, dentro dos quaes as mais bellas iniciativas se perdem.

Essa campanha é, sem duvida, a mais urgente e importante de quantas temos a emprehender no Brazil.

Criou-se um cenário de “ansiedade pelo bem-estar social e prosperidade nacional” (CURY, 1988, p. 19) e passou a fazer parte do Brasil a defesa da reconstrução nacional por meio da educação, bem como que a escola deveria ser reformada com o intuito de formar seres humanos capazes de fazer o país soerguer.

Neste contexto, conclui Saviani (2007, p. 193):

(...) parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador, impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do “Estado de compromisso”, concorrendo, cada uma à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial.

A década subsequente, como visto, iniciou-se com uma sucessão presidencial que não representava os anseios dos grupos emergentes.

Este período histórico, marcado pela renovação política da classe dominante diante da Revolução de 1930, possibilitou amplo debate na esfera educacional, pois “a conversão da estrutura econômica, social e política e a própria conversão da mentalidade de vários setores da população, implicavam na reconversão da estrutura educacional, a fim de valorizar as novas aspirações e na medida do possível concretizá-las”. (CURY, 1988, p. 10).

A laicidade da educação, a institucionalização da escola e sua expansão e a igualdade de gêneros no acesso à educação (ROMANELLI, 2001, p. 143) foram temas que fizeram por cindir dois grupos ideológicos: de um lado, o movimento conservador, representado pela Igreja Católica, que desde a proclamação da República vinha sofrendo o esvaziamento de sua força política; e, de outro, do movimento renovador, representado pelos chamados liberais, que incentivavam e promoviam as reformas clamadas por parcela da sociedade.

Cabe, pois, agora a análise destes grupos que, diante deste quadro de transformações, tiveram influência no reconhecimento da educação, como um direito, na Constituição de 1934.

3.2.1 O movimento conservador da Igreja Católica

Filosoficamente, o fim da Idade Média deu origem à chamada “modernidade”, que Max Webber definiu como o momento de “desencantamento” do mundo (*apud* GOERGEN, 2005, p. 05). Este período ficou marcado como aquele em que o homem se distanciou dos princípios éticos antigos e passa a buscar novos sentidos e valores à sua vida.

A modernidade é marcada pela substituição da cultura teocêntrica - em que a verdade seria revelada pela autoridade da Igreja, como representante de Deus na Terra - por uma cultura antropocêntrica, em que o indivíduo se conscientiza de suas capacidades racionais e as utiliza para a resolução de seus problemas.

Na modernidade, portanto, o que se observa é a substituição da postura contemplativa para uma atividade racional, de forma que “se antes era a fé, agora é a razão que garante a salvação” (GOERGEN, 2005, p. 17), dissipando-se a fé na doutrina do progresso.

A racionalidade, que promove o afastamento do indivíduo da Igreja Católica, por óbvio, é vista com maus olhos por esta, que prega o retorno deste à religião, como questão de ordem e desenvolvimento saudável da nação.

Este cenário, que na Europa se deu em meados do século XVIII e início do século XIX, pode ser verificado na postura legislativa do Estado brasileiro com quase um século de atraso.

Com a independência do Brasil em 1822, o Estado necessitava elaborar uma Constituição própria, pois até então, se utilizava da legislação portuguesa que não

se amoldava, com perfeição, à realidade do país. Foi, então, outorgada a primeira Constituição brasileira no ano de 1824, refletindo, só e tão somente, a vontade do imperador, Dom Pedro I.

A Constituição do Império do Brasil apresentava ao mundo um país católico, uma vez que seu texto fora elaborado em “nome da Santíssima Trindade” e, já em seu artigo 5º previa que a religião Católica Apostólica Romana continuaria a ser a religião oficial do Império, proibindo de serem nomeados deputados aqueles que não professassem a religião do Estado (artigo 95, III). Sob o período imperial, também, somente o casamento realizado perante a Igreja Católica era válido para fins de reconhecimento da entidade familiar.

Findo o império com a proclamação da República em 1889, o Estado resolveu assumir uma postura laica, ou seja, sem a intervenção da Igreja. Pelo Decreto nº 119-A, de 07 de janeiro de 1890 fica proibida qualquer intervenção do Estado em matéria religiosa, sendo extinto o padroado.

Na Constituição Republicana de 1891, ao contrário da antecessora, não são encontradas remissões a qualquer religião específica, prevendo-se tão somente a liberdade religiosa em seu artigo 72, § 3º²⁶. Até mesmo a forma de celebração do casamento foi alterada, na medida em que se esvaziou de poder o casamento religioso, declarando a Constituição que “A Republica só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita” (art. 72, § 4º).

Ainda pela Constituição Republicana de 1891, o ensino religioso é banido das escolas públicas (art. 72, § 6º)²⁷. Por isso, de acordo com o pensamento católico da época:

Debaixo deste otimismo racionalista formaram-se gerações especialmente nas escolas públicas, que não ouviram falar de deveres morais e nem de deveres religiosos. Sem ética e religião, deformou-se a nacionalidade, tradicionalmente cristã e católica. E ficou a nação carente de cidadãos competentes na estrutura política (CURY, 1988, p. 38).

Para além da previsão constitucional, em 20 de setembro de 1892 fora elaborada a Lei nº 85 que, ao estabelecer a organização do Distrito Federal, à época

²⁶ Art. 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: (...).

§ 3º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer publica e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.

²⁷ Art. 72, § 6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

localizado geograficamente na capital Rio de Janeiro, previu em seu artigo 15, § 17 que seria vedada a subvenção oficial a qualquer instituição educacional que não ministrasse o “ensino leigo em todos os seus graus”.

A Igreja, ciente dos riscos que corria, por meio da Pastoral dos Bispos, em 1890, já havia se manifestado pela defesa de que o país não seguisse “os horrores da revolução francesa”, tampouco a tendência ateia de se extinguir a “religião nas escolas” (CURY, 2001, p. 94).

À guisa do pensamento iluminista de que o homem não poderia ser “impedido de pensar por si próprio e ouvir as recomendações de sua consciência individual esclarecida” (ROSSI, 2009, p.93), o “pensamento educacional da época orientou-se no sentido de articular o ensino à criação de uma nova cultura nacional, fundamentada nas noções de civismo” (*idem, ibidem*).

Assim, o acesso livre à educação, sem influência ideológica da religião era vista como instrumento de acesso aos direitos políticos, tão aclamados na recém República presidencialista brasileira, pois seria por meio da instrução que o indivíduo se transformaria em cidadão político, entendendo da melhor maneira as novas tarefas do Estado (CURY, 2001, p. 101).

Nas palavras de Azzi (1977, p. 61):

Pode-se afirmar que durante os trinta primeiros anos o decreto de separação entre Igreja e Estado promulgado em abril de 1890 foi mantido rigidamente. Por parte dos líderes políticos, houve um desconhecimento quase completo da ação e da presença da Igreja. Dominava o pensamento liberal e positivista. Por parte da hierarquia católica, continuou o esforço por consolidar a reforma católica (...).

A Igreja procurava se organizar internamente para retornar ao *status quo ante*. Gomes (2012) parafraseando Ivan Manoel (2004) ressalta que o “catolicismo é uma instituição predisposta a alterar o movimento pendular da história para se favorecer” (GOMES, 2012, p. 03). No ano de 1916, ao assumir o governo da diocese de Olinda e Recife, o cardeal D. Leme, considerado o grande líder da reconstrução católica da época, publicou carta pastoral sobre a necessidade do ensino religioso e a presença da Igreja junto à sociedade.

Referida carta revestiu-se em verdadeiro plano de ação aplicado a partir da década de 1920, quando o cardeal D.Leme foi nomeado arcebispo do Rio de Janeiro. Em abril de 1922, dando início ao que se convencionou chamar de

“Restauração Católica” (AZZI, 1977, p. 66) teve início a publicação da revista “A Ordem” e a criação do Centro Dom Vital²⁸, ambos com o intuito de serem utilizados como instrumentos de apologia da fé contra os princípios racionalistas, positivistas, comunistas e maçônicos.

A Igreja Católica via na maçonaria a “inteligência” de todo este processo (CURY, 1988, p. 33) e defendia que o regime republicano de 1891-1930 havia sido instaurado à revelia da maioria católica da nação, por “uma elite cujos objetivos de ‘ordem e progresso’” eram “alheios à tradição de nosso povo” (*idem*, p. 38).

De publicação mensal, o periódico “A Ordem” circulou pelas ruas do Rio de Janeiro, se tornando “o principal veículo de difusão das posições católicas” (SAVIANI, 2007, p. 180). Segundo editorial do citado periódico, datado de 1931 (p.03-04):

(...). O Brasil se acha em plena disponibilidade. A queda da 1ª República abriu possibilidades em todas as direcções, possibilidades para o bem e possibilidades para o mal. E é indispensável que se distingam bem nitidamente os dois caminhos e que se decidam as vontades a trilhar o bom caminho. O que se está passando aqui é o que se está passando em todo o mundo. Os dois últimos séculos da nossa civilização foram orientados em máo sentido, no sentido da victoria do individualismo. O século XX está sendo o da fallencia do individualismo. Por toda parte a insegurança, a instabilidade, a crise.

As causas desta crise eram dividas em causas próximas, que seriam secundárias, e causas remotas, tidas por fundamentais (CURY, 1988, p. 28). Como causas próximas encontravam-se as de ordem econômica decorrentes da superprodução, má administração pública, males advindos da guerra, entre outros. Por outro lado, a causa remota seria de ordem moral decorrente do afastamento do homem de seu Criador, na medida em que foi se distanciando da Igreja.

A atitude republicana de tornar o Estado laico, desvinculando-o e tornando-o neutro com relação à Igreja permitiu uma liberdade que corrompia os princípios morais do cristianismo, o que era inaceitável.

A tendência humana de liberdade aniquilaria os preceitos religiosos, desvinculando o homem e a própria sociedade dos valores morais. Conforme

²⁸ Conforme destaca Saviani (2007, p. 181) o Centro Dom Vital “foi criado como um órgão destinado a aglutinar intelectuais leigos que desempenhariam o papel de elite intelectual da restauração católica. Sua liderança foi exercida por Jackson de Figueiredo, que foi sucedido, ao sobrevir sua morte prematura, em 1928, por Alceu Amoroso Lima, que assumiu a direção do centro tendo como assistente eclesiástico o padre Leonel Franca”.

posição defendida em texto intitulado “O Liberalismo no Brasil sob o ponto de vista católico”, de autoria de Oscar Mendes, publicado no periódico “A Ordem”, personalidades como Lutero, Descartes e Rousseau são apresentados como aqueles que “alagam a mentalidade dos nossos dias”, pois “Alçando o grito de uma falsa liberdade, que sempre acaba em servidão, eles julgaram tornar o homem maior, mais dominador de si mesmo e do universo, mas só conseguiram amesquinhá-lo, dilacerá-lo, animalizá-lo” (1932, p. 31-32).

O liberalismo era apresentado como “uma mancha de azeite (...) que vai solapando e sacrificando os grandes e imortais princípios religiosos, sociais, morais e econômicos” (*idem, ibidem*).

Em meio à crise relatada na doutrina católica, “o fascismo seria o ‘salvador político da civilização cristã’, caso alterasse as bases doutrinárias e filosóficas de sua política, deixando de reconhecer o Estado com direitos absolutos” (CURY, 1988, p. 36).

Pregava-se a proximidade com Deus sem a associação político-partidária – muito embora houvesse algumas tendências liberais, monarquistas e fascistas – sendo todos os regimes aceitos, à exceção do comunismo, visto como maléfico em qualquer circunstância (CURY, 1988).

Tanto o socialismo como o comunismo deveriam ser combatidos pelo catolicismo, na medida em que os exemplos de desenvolvimento de tais ideais, notadamente na URSS, demonstravam que sua filosofia favorecia o ateísmo e afastava o indivíduo da Igreja. Conforme se observa da crítica política feita por Pinto, no periódico *A Ordem* (1932, p. 379-381):

Se os actuaes dirigentes, que conduzem a Nação brasileira, desejam, realmente, trabalhar pelo seu engrandecimento, acolhendo e amparando todas as forças moraes e sociaes, cujo desenvolvimento fazem as nações felizes, o que lhes cumpre fazer, nesta hora que dizem ser de renovação de valores, é introduzir, como nos primeiros tempos da nacionalidade, o espirito christão em todos os actos da vida publica do paiz. Passem ao largo da ideologia socialista, gerada pelo espirito odiendo de classe, e abracem, obedientes ás tradições brasileiras, o symbolo generoso da Cruz de Jesus Christo, cujos braços, immensos e infinitos na sua caridade, se estenderam, desde a primeira hora, sobre o vasto territorio nacional.

Com a finalidade de demonstrar sua força social, a Igreja promoveu o Congresso Eucarístico do Rio de Janeiro no ano de 1922, que contou com a participação de bispos de todo o país, enaltecendo a fé católica e sua importância à

nação. Naquela oportunidade, também se reacendeu a campanha para a construção do monumento do Cristo Redentor no Corcovado.

Por meio da difusão da importância de sua fé para a sociedade, bem como dos males que poderiam ser causados pelo liberalismo ou por medidas de caráter social, a Igreja buscou restaurar uma sociedade que respeitasse seus valores tradicionais.

Com a Revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder do governo provisório decaiu a chamada “Primeira República”, mas foi mantida, ainda que inicialmente, a Constituição Republicana de 1891.

Defendia-se que a nova Constituição fosse elaborada sob a proteção de Deus e que o ensino religioso voltasse a ser ofertado nas escolas na tentativa de superação desta crise, mobilização esta a que Saviani denominou de “resistência ativa” (2007, p. 179), por não ter se limitado a mera manifestação de discordância. Para além da mera contestação realizava-se:

pressão para o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e a difusão de seu ideário pedagógico mediante a publicação de livros e artigos em jornais e, em especial, na forma de livros didáticos para uso nas próprias escolas públicas assim como na formação de professores, para o que ela dispunha de suas próprias Escolas Normais (*idem, ibidem*).

Os princípios católicos deveriam, pois, ser incorporados nas legislações dos países, já que “hierarquicamente pode-se dizer que, assim como Deus é superior ao homem e no homem a alma ao corpo, na sociedade, a Igreja deve pairar acima do Estado, uma vez que os interesses da ordem espiritual superam os da ordem temporal” (CURY, 1988, p. 50).

Em meio a esta turbulência ideológica, a educação adquiriu protagonismo, pois se de um lado tornava-se o principal instrumento para a realização do ideal iluminista da modernidade, visto que possibilitava a democratização do conhecimento e auxiliava na formação da razão (GOERGEN, 2005); de outro, é enxergada como a que seria responsável pelo retorno do homem aos princípios morais e religiosos, desde que associada a tais ideais.

Adverte Romanelli (2001, p. 143) que a “questão do ensino religioso poderia ser considerada uma questão de ordem secundária na evolução do sistema educacional brasileiro, se não fossem as polêmicas que suscitou e as lutas ideológicas em que se envolveu”.

Para a Igreja a educação é “vista como sendo o veículo indispensável para que a cura do mal intelectual se dê. Sem ela não haverá restauração e os espíritos continuarão descrentes e agnósticos” (CURY, 1988, p. 54), pois:

Os princípios pedagógicos positivistas que nortearam a escola brasileira neste período, que separaram a Teologia e a Filosofia das Ciências, quebraram a harmonia integral das coisas e atentaram contra o caráter religioso do povo brasileiro (*idem*, p. 53).

O grupo católico criou um ideal pedagógico pautado nos valores e modo de vida relacionado ao catolicismo, no qual a criança era vista como o centro da educação, tendo por base a afeição de Cristo às crianças, demonstrada na passagem de Mateus 19:14 no qual declara: “Deixem vir a mim as crianças e não as impeçam (...)”.

O Código de Direito Canônico, de 1917, em seu cânon 1374, proibia as crianças católicas de frequência às escolas que estivessem também abertas aos não católicos. De acordo com referido dispositivo: “somente os Bispos locais podem discernir, de acordo com as normas da Santa Sé, quando, em que circunstâncias e prevenido quais cautelas que evitem o perigo de perversão, se possa tolerar a frequência a esse tipo de escola” (*apud* LIMA, 1978, p.58-59).

Na encíclica “Divini Illius Magistri” de autoria do papa Pio XI, publicada ao final de 1929, por sua vez, há uma síntese do pensamento católico acerca da educação Cristã na juventude, segundo a qual:

(...) consistindo a educação essencialmente na formação do homem como ele deve ser e portar-se, nesta vida terrena, em ordem a alcançar o fim sublime para que foi criado, é claro que, assim como não se pode dar verdadeira educação sem que esta seja ordenada para o fim ultimo, assim na ordem actual da Providencia, isto é, depois que Deus se nos revelou no Seu Filho Unigênito que é o único “caminho, verdade e vida”, não pode dar-se educação adequada e perfeita senão a cristã.

Esta educação – cristã – era tida como obra social, entendendo-se como parte deste social a sociedade civil, a família e a sociedade sobrenatural – a Igreja -, que deveria trabalhar em cooperação e harmonia com o Estado. O destinatário desta medida seria o homem, que embora carregue os efeitos do pecado original, por ter sido remido por Cristo, mereceria alcançar a Graça.

Nas palavras de Pio XI (1929):

Devem-se portanto corrigir as inclinações desordenadas, excitar e ordenar as boas, desde a mais tenra infância, e sobretudo deve iluminar-se a inteligência e fortalecer-se a vontade com as verdades sobrenaturais e os auxílios da graça, sem a qual não se pode, nem dominar as inclinações perversas, nem conseguir a devida perfeição educativa da Igreja, perfeita e completamente dotada por Cristo com a divina doutrina e os Sacramentos, meios eficazes da Graça.

A finalidade última da educação, sob este ponto de vista, seria a formação de um verdadeiro e perfeito cristão, cidadão de caráter, nobre, útil à sociedade e, sobretudo, com razão iluminada pelo sobrenatural, inscrito na vontade de Cristo explicitada pela Igreja.

A educação deveria, portanto, levar em conta o corpo e a alma do homem, pois são indissociáveis. Logo, seguindo a ideologia católica “não há educação física separada da educação moral” (CURY, 1988, p. 56).

À Igreja caberia o ato de educar, na medida em que teria recebido esta missão, como um direito divino, de Jesus Cristo. Ao Estado caberia, por sua vez, a obrigação de não subverter a natureza do homem, cooperando com a família e a Igreja no desenvolvimento das virtudes humanas.

Em resumo, a educação deveria se preocupar com o corpo e com a alma do homem, formando um verdadeiro cristão, nos moldes do que foi Cristo. Para isso, a missão de educar caberia primordialmente à Igreja, seguida da família e, subsidiariamente ao Estado, na busca do bem comum.

Já se fixou, na teoria geral do Estado, que a sua finalidade é a busca do bem comum, sendo este entendido como “a criação de condições que permitam a cada homem e a cada grupo social a consecução de seus respectivos fins particulares”. (DALLARI, 2013, p. 35)

Esta busca do bem comum, para a Igreja, perpassa pela elevação do homem aos desígnios divinos do Criador e:

Por consequência a educação não pode pertencer à sociedade civil do mesmo modo por que pertence à Igreja e à família, mas de maneira diversa, correspondente ao seu próprio fim.

Ora este fim; o bem comum de ordem temporal, consiste na paz e segurança de que as famílias e os cidadãos gozam no exercício dos seus direitos, e simultaneamente no maior bem-estar espiritual e material de que seja capaz a vida presente mediante a união e o coordenamento do esforço de todos (PIO XI, 1929).

Caberia à escola intermediar a relação entre família e Estado, ao permitir o desenvolvimento da pessoa humana, conforme os ditames da Lei Divina, representada pela doutrina católica.

Na história do Brasil, é fato que a Igreja influenciou – e muito – para o processo civilizador, tendo em vista a atuação dos jesuítas no que tange à fundação de colégios na terra recém “descoberta”.

A defesa da Igreja, portanto, é de que: “seja a reintrodução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas pelo decreto do Governo Provisório, seja a luta pela inserção definitiva na Constituição, nada mais representam senão uma justiça ao caráter religioso do povo brasileiro, à sua tradição e uma esperança de salvação para a pátria” (CURY, 1988, p. 61).

Como docentes destas aulas de religião, deveriam estar “educadores católicos, com reais valores morais e religiosos, cujo entusiasmo fascine os alunos” (*idem*, p. 62). Por este motivo, desde o ano de 1928 vinham sendo formadas em vários estados do país, Associações de Professores Católicos (APCs), que congregavam os princípios doutrinários da Igreja, posteriormente aglutinadas na Confederação Católica Brasileira de Educação.

O grupo dos educadores católicos, que tinha por expoente Alceu Amoroso Lima, defendia a criação de uma cultura religiosa e a ampliação do “processo de cristianização da camada intelectual” (NAGLE, 2001, p. 88) por meio do desenvolvimento da Ação Católica no Brasil.

A Ação Católica foi uma medida adotada pela Igreja durante o pontificado do Papa Pio XI, mais especificamente em 1922, na tentativa de reconquista do território perdido por esta no período da difusão do ideal iluminista, a ser executada por meio da missão de propagar a fé e restaurar a aproximação do homem com relação ao Divino²⁹.

Gramsci (1976 *apud* SAVIANI, 2007, p. 180-181) já destacava em suas memórias no cárcere no início dos anos de 1930 que:

A Igreja, na sua fase atual, em virtude do impulso proporcionado pelo Papa à Ação Católica, não pode contentar-se apenas em formar padres, ela almeja permear o Estado (...) e para isto são necessários os leigos, é necessária

²⁹ Muito embora a Ação Católica tenha como surgimento oficial a encíclica “Ubi arcano Dei”, de 1922, conforme ressalta o Pe. Ney de Souza (2006, p. 45) sua história remonta a 1867, em que dois jovens, Giovanni Acquaderni e Mario Fani resolvem fundar uma organização católica para a juventude baseada em três pilares: oração, ação e sacrifício.

uma concentração de cultura católica representada por leigos. Muitas personalidades podem se tornar auxiliares mais preciosos da administração etc, do que como cardeais ou bispos.

O pontificado de Pio XI foi marcado, ainda, pelos Tratados de Latrão de 1929, de caráter político e diplomático, e nos quais a Itália de Benito Mussolini reconheceu a existência do estado do Vaticano, assegurando independência à Igreja e garantindo apoio ao cumprimento de suas missões.

A Rádio Vaticana, de alcance universal e inaugurada em 12 de fevereiro de 1931 era utilizada como meio eficaz e difusor da mensagem cristã.

No Brasil este movimento passou a ter força ante a criação da Liga Eleitoral Católica (LEC) em 1933, de caráter suprapartidário, inspirada na “Fédération National Catholique” criada pelo general Visconde de Castelnau, na França, que tinha por finalidade aumentar o número de representantes católicos nos poderes do Estado para que pudessem interceder sobre os interesses da Igreja.

Com os preparativos para uma nova Constituição, a criação da LEC se mostrava essencial, tendo por finalidade alçar às eleições para a Constituinte defensores das teses católicas e assim se fazer representar.

Em cada estado do país, foi fundada uma sede da LEC, que possuía representação local em cada paróquia, ligada à respectiva diocese.

Especificamente no estado de São Paulo, seio da Revolução que clamava pela Constituição no ano de 1932, Plínio Corrêa de Oliveira, intelectual e político, foi nomeado como secretário geral da instituição católica. Ao escrever sobre a fundação da LEC junto ao periódico paulista “O Legionário”³⁰, assim se manifestou Oliveira, conclamando os católicos a participarem do movimento:

Bafejada pela sympathia e aprovação das autoridades ecclesiasticas, e desenvolvendo uma actividade rigorosamente conforme ás directrizes da Santa Sé, constitueella a expressão mais eloquente de desejo dos catholicos, de que o Brazil não seja mais um Paiz, em que se adore Deus apenas no segredo do intimo dos corações ou no recesso dos lares, mas em todos os campos da actividade humana.

(...)

Ou o Catholicismo conseguirá vencer nas urnas, e fazer progredir resolutamente o Paiz no caminho de sua restauração religiosa, ou o socialismo extremado se apoderará do Brazil (...).

³⁰ “O Legionário” foi um jornal católico criado em 1927 e que perdurou até 1947. Inicialmente bimensal, o periódico tornou-se semanal, contando com grande contribuição de Plínio Corrêa de Oliveira, que foi seu editor.

Ou o espiritualismo se afirma nas eleições, na sua expressão mais elevada e mais genuína, que é o Catholicismo, ou vencerá o materialismo, na sua forma mais violenta e mais nefasta, que é o comunismo.

O'ra, de que depende o resultado do pleito de Maio? Depende dos votos do eleitorado brasileiro.

O eleitorado brasileiro, portanto – e tanto vale dizer os catholicos brasileiros – tem em suas mãos os destinos espirituais do Brasil, e talvez os do mundo.

(...).

No momento presente, a ninguém é licito repousar com a conscienciatrânquilla, enquanto não tiver empregado todas as suas horas vagas, todos os seus momentos de lazer, todos os seus recursos intelectuais e Moraes a serviço da L.E.C.

(....).

Vemos, pois, que todos podem trabalhar pela L.E.C. e que, portanto, DEVEM trabalhar pela L.E.C.

Reflectam todos os catholicos sobre a grande responsabilidade que actualmente pesa sobre seus hombros. Decidam-se a sahir a campo pelos ideais da Igreja. Porque, se algum dia se ensopar o solo brasileiro com o sangue das perseguições religiosas, ou se encher de lucto a Igreja, pela crescente deschristianização do Brasil, é sobre os inertes, sobre os indifferentes, sobre o Pilatos, que cairá toda a culpa deste sangue, e pesará todo o horror deste lucto.

É de se destacar que neste período houve a formação de uma espécie de aliança entre a Igreja e o Governo Provisório, de forma que o arcebispo do Rio de Janeiro, D. Sebastião Leme se encarregou de apaziguar os ânimos de insatisfação decorrentes da Revolução de 1930. Segundo destaca Lustosa (1991 *apud* LEITE, 2009, p. 20):

Entre Estado e Igreja vai desenvolver-se uma aliança implícita, na qual os termos e o alcance do relacionamento mútuo não são discutidos, mas as duas instituições sabem exatamente o que desejam e o que pretendem. E ainda mais: uma e outra tem consciência de que são necessárias negociações e concessões recíprocas na tentativa de conseguir seus objetivos.

O objetivo primordial da Igreja, neste período, como visto, era reintroduzir as bases de sua crença na formação escolar, preocupando-se primordialmente com o ensino religioso nas escolas públicas. Para alcançar seu intento seria necessário possuir pessoas de confiança e que, preferencialmente, compartilhassem do mesmo desejo, dentro do Poder Legislativo.

A nova Constituição era vista pelos intelectuais eclesiásticos como a possibilidade concreta de “rechristianização” do país e superação da crise econômica e moral que se atravessava.

O ensino esvaziado das bases morais e religiosas era tido como um desastre, causador da infelicidade do povo, assim:

A espiritualização da educação foi o modo, enfatizado pelo Catolicismo, para espiritualizar a política federal. Essa finalidade da Igreja contou com métodos pedagógicos modernos para a época, pautados na “pedagogia nova”, que se estruturou no espírito da escola Católica, compreendida e praticada assim. O centro de ação da “pedagogia nova” seria coibir e impedir os males da “nova pedagogia leiga” por meio da “Associação dos Professores Católicos”, para incentivar o progresso da educação pública no Brasil e primar o valor do ensino da religião sobre as demais disciplinas escolares, que, por esse método pedagógico, iniciavam as almas na doutrina, na moral e no culto, preparando-as para a vida (LEITE, 2009, p. 23).

O dever católico estava em eleger para a Constituinte de 1933 pessoas imbuídas de espiritualidade, patrióticas e a LEC se encarregaria de apoiar tais personalidades, independentemente de partidos políticos.

Como o Estado republicano era laico, a Igreja rechaçava a ideia de uma ação política direta. A ação católica deveria pautar-se na atuação indireta na política, por meio de apoio a candidatos que defendessem a sua ideologia.

Pelo estado de São Paulo concorreram Plínio Corrêa de Oliveira, José de Alcântara Machado, Rafael de Abreu Sampaio Vidal e Manuel Hipólito do Rego, tendo sido eleito apenas o primeiro destes.

Plínio Corrêa de Oliveira venceu como o candidato mais votado da Constituinte, com 24 mil votos, mais que o dobro do segundo mais votado.

Empossados os deputados eleitos por todo o país com o apoio da LEC, inaugurada a Assembleia Constituinte, nos bastidores, a Igreja se articulou para não chamar a atenção política sobre suas recomendações. Foram ordens do Cardeal D. Leme que não deveria haver uma bancada de deputados católicos e que estes deveriam se dispersar nas bancadas dos respectivos estados que representavam. Segundo diálogo narrado do por Plínio Corrêa de Oliveira em sua biografia (2015), assim foi a diretriz do Cardeal Ihes comunicada por Tristão de Athayde:

- Nenhum deputado católico deverá fazer discurso a respeito das reivindicações católicas. O Cardeal Leme faz questão que vocês não façam nenhum discurso nessa linha, porque, por detrás dos bastidores, já está tudo combinado com o presidente da República (Getúlio Vargas), que tem de seu lado a maioria dos votos. Este assegura que, se não houver debates, na hora da votação manda todos os deputados dele votarem em todos os pontos que a Liga Eleitoral Católica quisesse. Portanto, os deputados católicos que queiram falar, falem sobre outras coisas que nada tenham a ver com as reivindicações católicas. Sobre estas não devem dizer uma palavra. Isto Dom Leme espera da dedicação de vocês.

Foi neste cenário e com estreita ligação entre o seu líder e o chefe do governo provisório, que a Igreja passou a defender suas emendas ao novo texto constitucional, dando atenção especial à questão da perpetuação da formação cristã, por meio da educação.

3.2.2O movimento reformador e os ideais liberaispara educação

No clima de inquietação social característico da época, as discussões a respeito da reformulação da educação, no Brasil, tomaram corpo com a ideia de “Reconstrução social pela Reconstrução educacional” (CURY, 1988, p. 19).

Isso por que:

Até 1930 as necessidades do país ainda comportavam com a oligarquia no poder, um tipo de educação voltada a satisfação dos interesses oligárquicos: ornamento cultural, preenchimento dos quadros da burocracia de Estado e das profissões liberais. Neste sentido, amplas camadas da população eram marginalizadas do processo educativo escolar. A educação atende exclusivamente as “elites” (CURY, 1988, p. 18).

Com a industrialização crescente, o país necessitava de força produtiva eficaz, o que dificilmente ocorreria sem a escola (CURY, 1988).

A chamada Escola Nova ou Progressiva teve início em tendências europeias no final do século XIX e foi pautada em conferir à educação tradicional “um sentido vivo e ativo” (LUZURIAGA, 1984 *apud* LIMA, 2011, p. 226), em que o discente assume um papel protagonista, já que a educação deveria lastrear-se em uma concepção individualista.

Com base na obra de Lorenzo Luzuriaga (1984), Lima nos apresenta as quatro etapas ou momentos principais deste movimento, pelo mundo (2011, p. 227):

- *O da criação das primeiras escolas novas na Europa e nos Estados Unidos*: em 1889 e 1893 foram criadas duas escolas na Inglaterra; em 1898 foi criada uma na Alemanha e outra na França; e, em 1896, fundada por John Dewey, foi criada uma em Chicago, Estados Unidos;
- *O da formulação das novas ideias ou teorias da educação nova*, entre 1900 e 1907, na qual se desenvolvem as duas principais correntes pedagógicas, uma baseada no pragmatismo ou instrumentalismo de John Dewey e a da escola ativa ou do trabalho, com as reformas do ensino feitas por Kerchensteiner, na Alemanha;
- *O da criação e publicação dos primeiros métodos ativos*, que vai de 1907 a 1918, quando surgem os métodos de Maria Montessori, em Roma, o método dos Centros de Interesse, de Decroly, em Bruxelas, o Plano Dalton e o Método de Projetos, de William Kilpatrick;

- *O da difusão, consolidação e oficialização das ideias e métodos da nova proposta de educação*, que se desenvolve a partir de 1918. Nesta etapa, surgem outras contribuições como de Cousinet e Freinet e surgem, também, reformas escolares que adotam o ideário escolanovista em vários países europeus. (grifos do autor)

A difusão das ideias escolanovistas no Brasil vai surgir de maneira vigorosa apenas em meados da década de 1920, “período em que a literatura educacional, além de se expandir, se altera qualitativamente, dada a freqüência com que se publicam trabalhos sobre assuntos referentes à ‘nova pedagogia’” (NAGLE, 2001, p. 310).

Os educadores da escola nova foram responsáveis por introduzir, no país, “o pensamento liberal democrático, defendendo a escola pública para todos, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios” (ARANHA, 1996, p. 198).

O liberalismo, doutrina que se lastreou no não-constrangimento da vida social e, portanto, no estatuto das liberdades “trouxe consigo não só a mensagem como a instrumentação institucional de remodelação da ordem político-social” (NAGLE, 2001, p. 311).

Neste cenário, o escolanovismo veio acompanhado da defesa dos ideais liberais e a “detonação da Revolução de Trinta abriu perspectivas para que tais aspirações e interesses viessem a se concretizar. Afinal ela fora precedida de uma ‘Aliança Liberal’” (CURY, 1988, p. 20).

Observa Nagle (2001, p. 311) que:

Não foi casual, agora no caso brasileiro, o fato de que a mais ampla crítica à “escola tradicional” e as primeiras manifestações que denunciaram a presença do novo ideário educacional partissem de um liberal, o Conselheiro Rui Barbosa; isso mostra, fundamentalmente, o início de um movimento educacional que é expressão, antes de tudo, de movimentos sociais mais amplos.

As ideias liberais de educação surgiram de um contexto social de efervescência, em que se lutava cada vez pela não intervenção do Estado na autonomia privada, limitando sua atuação à consecução dos direitos sociais, que deveriam ser garantidos a todos sem distinção.

Destaca Cury (1988, p. 86) que:

Para os reformadores a Escola Nova é nova não só pela sua função social, pelos seus processos científicos, pelo método experimental e pela disciplina consentida e responsável. É nova sobretudo porque em seus fins reconhece

ao educando o direito de adquirir a plenitude de suas aptidões, por um exercitação adequada aos seus interesses e necessidades.

Com a finalidade de difundir estes ideais, Lourenço Filho escreveu o livro “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, enviado para publicação em 1929 e publicado, em primeira edição, no ano seguinte³¹. Nesta obra, organizada em forma de lições:

A primeira lição empenhou-se em explicar o que se deve entender por Escola Nova, abordando o tripé científico em que a proposta se assenta: os estudos de biologia, de psicologia e de sociologia, destacando as conquistas da Escola Nova nesses três domínios. As três lições intermediárias foram dedicadas à apresentação dos sistemas da Educação Nova, distinguindo-se os que tinham um caráter de experimentação e ensaio e aqueles de base científica. Os primeiros foram tratados na lição II. Os segundos foram objeto das lições III e IV, expondo na lição III os sistemas de Montessori e de Decroly e na lição IV o sistema de projetos. Na lição V, denominada “questões gerais”, foram abordados problemas de filosofia da educação e de política educacional (SAVIANI, 2007, p. 200).

Tanto a italiana Maria Montessori (1870-1952) quanto o belga Ovide Decroly (1871-1932), abordados na lição III da obra de Lourenço Filho, se interessaram inicialmente pela educação de crianças com deficiência do ponto de vista da individualização do ensino: enquanto que a pedagogia montessoriana destacava que o ambiente deveria se adequar ao tamanho das crianças e ao material didático voltado à estimulação sensório-motora, privilegiando os sentidos e isolando as sensações, de forma a alcançar o maior domínio do corpo e das coisas a seu redor; Decroly observava que “enquanto o adulto é capaz de analisar, separar o todo em partes, a criança tende para as representações globais, de conjunto, isto é, percebe os fatos e as coisas como um todo” (ARANHA, 1996, p. 173).

Embora de tendências de aprendizagem contrapostas, tanto as ideias de Montessori quanto de Decroly construíram um método ativo de escola que serviu como base para o pensamento de Lourenço Filho.

Por ter se dedicado ao ensino da disciplina da psicologia, tendo sido um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Psicanálise, Lourenço Filho defendeu o movimento reformador sob dois aspectos, quais sejam: a instrução técnico-profissional e a psicologia na infância. Em especial no aspecto da psicologia,

³¹ “Introdução ao Estudo da Escola Nova” foi sendo reeditado constantemente e, após a sexta edição, em 1948, o autor resolveu reescrever a obra, tendo sido lançada a sétima edição totalmente revisada no ano de 1961, com nova estruturação de capítulos.

dedicou-se ao estudo da psicologia aplicada, também chamada de psicotécnica e pugnou pela existência desta no cenário pedagógico.

Leciona Saviani (2007, p. 204) que:

No campo específico da educação escolar, seus trabalhos de psicotécnica pedagógica voltaram-se para as questões relativas à avaliação, medidas e testes de aptidão, tendo culminado na elaboração dos famosos “Testes ABC”, publicados com o título *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*, cuja 1ª edição é de 1933 e a última (12ª) de 1974.

Com base nestes testes de desenvolvimento mental seria possível identificar as particularidades dos discentes, suas deficiências e, com isso, organizar de forma homogênea as classes escolares e aumentar o rendimento. Tal entendimento era compartilhado com uma série de cientistas-pedagogos que se dedicaram a escrever sobre o tema, tais como Baker em suas obras “O movimento dos testes” e “Teste individual de inteligência”; Medeiros e Albuquerque em “Os testes”; Manoel Bonfim em “O método dos testes”, Rocha e Andrade em “Testes: como medir a inteligência dos escolares”, entre outros.

Lourenço Filho, ao ditar as “bases psicológicas do movimento renovador” (2007, p. 198), se manifestou no sentido de que a exclusão escolar não seria obra das características pessoais dos cidadãos brasileiros, mas sim da falta de investimento governamental, utilizando-se das seguintes palavras: “O sertanejo não é impenetrável à máquina e à escola; os governos, em geral, é que têm mantido uma criminosa indiferença pelo problema da cultura popular” (*apud* MONARCHA, 2010, p. 40).

A defesa de que o Estado deveria arcar com investimentos em prol do desenvolvimento da educação nacional foi um marco no movimento liberalista. No entanto, muito embora os vitoriosos da Revolução tenham se unido em torno dos ideais liberais, ao reinterpretar “estes ideais à luz das aspirações dos grupos que representam, as versões dos mesmos serão diferentes” (CURY, 1988, p.20).

Dentro do grupo de educadores tidos como “liberais” destacaram-se duas correntes que a doutrina passou a denominar de “liberalismo elitista” e “liberalismo igualitarista”.

Como representante da primeira vertente do liberalismo encontrava-se Fernando de Azevedo, considerado o “principal divulgador e apologeta do

movimento da Escola Nova no Brasil (SAVIANI, 2007, p. 209), que organizou um inquérito sobre a educação pública no estado de São Paulo junto ao jornal O Estado de São Paulo, publicado no ano de 1926.

Dividido em três partes para tratar do ensino primário e normal; técnico e profissional e; secundário e superior, o inquérito de 1926:

significa a sistematização da proposta educacional defendida por este setor liberal, traduzida pela primeira vez num plano perfeitamente voltado para a reconstrução social, segundo um modelo determinado de sociedade de classes a ser construída, onde o exercício da dominação, a seleção das elites e a ordenação da classe operária se fariam basicamente através do esforço pedagógico (MORAES, 1994, p. 84-85).

A defesa do inquérito era de que o aparelho de ensino deveria ser utilizado como instrumento de coesão social, de forma que a cultura nacional dependeria da criação do ensino universitário, que teria por finalidade o aperfeiçoamento da elite, enquanto que ao ensino secundário caberia “criar e desenvolver a ‘cultura geral e desinteressada’ através de um ‘curso integral e seriado’, ‘comum a todos’, contribuindo para a ‘formação do caráter e da mentalidade’ das ‘camadas medianas’” (MORAES, 1994, p. 85).

Isso não significaria, no entanto, o abandono da ideia de que a educação seria para todos. Fez parte do pensamento de Fernando de Azevedo, a defesa de que a escola pública deveria ser laica e obrigatória, estando entre os direitos de cidadania das pessoas do povo e dever do Estado moderno.

Neste cenário, a democratização da educação tornar-se-ia essencial à formação da consciência do indivíduo e a formação de uma cultura nacional.

Como resultado da publicação deste inquérito, Fernando de Azevedo adquiriu “grande notoriedade no campo educacional, permitindo-lhe passar da condição de jornalista e professor de latim e literatura a ‘especialista em educação’” (SAVIANI, 2007, p. 208), sendo convidado a ser diretor geral de instrução pública do Distrito Federal³², cargo este que exerceu entre os anos de 1928 e 1930.

Neste período, das atividades desenvolvidas por Azevedo ganhou destaque o plano de reforma do ensino, que se baseava em três princípios fundamentais: a extensão da escola a todas as crianças em idade escolar; a articulação entre os vários níveis de ensino; e a adaptação da escola ao meio em que estava inserida, de

³² À época o Distrito Federal ficava localizado na cidade do Rio de Janeiro, que era a capital federal.

forma que o ensino urbano deveria se coadunar com sua realidade fática, o mesmo com relação aos campos rurais e marítimos.

Alvo de polêmicas junto ao Conselho Municipal, notadamente pela defesa de Azevedo de que os cargos de professores deveriam ser providos por concurso público e não mais por nomeações, como era a prática da época, o Plano de Reforma acabou sendo aprovado sem ressalvas, em 23 de janeiro de 1928.

Com a aprovação desta Reforma, “considerada a primeira plenamente integrada no espírito da Escola Nova” (SAVIANI, 2007, p. 206), novas práticas escolares foram sendo introduzidas no ensino público, de forma a destacar a centralidade da criança no processo educativo, tais como a introdução do cinema como instrumento pedagógico, o escotismo, a insistência na utilização de laboratórios, em que os educandos pudessem praticar os atos do dia-a-dia de um cidadão, como em uma comunidade em miniatura, entre outras medidas.

O objetivo de Azevedo era, pois, modernizar a educação com as contribuições das ciências humanas modernas, como a sociologia, tendo como expoente os ideais do sociólogo francês Émile Durkheim para quem:

Se nas sociedades antigas a religião tinha sucesso como instrumento privilegiado de controle social, nas sociedades modernas (...) não somente ela não é capaz de assegurar o controle social, como ela é mesmo anacrônica. Nesta nova sociedade são a educação, a moral e o direito que garantem a coesão social (GATTI JUNIOR, 1996, p. 59).

Assim como Durkheim, Azevedo também defendeu a educação como centro de uma reforma político-social norteadora da sociedade moderna. Para Azevedo, “a educação escolar brasileira só pode ser pensada verdadeiramente pelo cientista social, portador da ciência sociológica, a mais bem dotada para emitir juízos de fato”(idem, *ibidem*).

Muito embora se denominasse socialista, sob a influência de Karl Marx³³, Azevedo chegou a demonstrar em sua obra clara desconfiança ao pensamento de esquerda, tendo se referido a este como uma “zona de pensamento perigoso” (2007, p. 215), o que se contrapunha também, de certa forma, à sua ideia elitista da

³³ Ao escrever a obra “história de minha Vida” Fernando de Azevedo assim se manifestou acerca do tema: “Rigorosamente fiel ao princípio, que impõem distinção fundamental entre ciência e ideologia, eu acabei tornando-me, sob a inspiração de Karl Marx, um socialista e, sob outras influências, - as de Durkheim – sociólogo e um dos fundadores da Sociologia no Brasil” (1971 *apud* SAVIANI, 2007, p. 215).

educação, razão pela qual era tido como um personagem contraditório e, ao mesmo tempo, fascinante.

O ano de 1932, por sua vez, representou o início da cessão de espaço ideológico do “liberalismo elitista” para o chamado “liberalismo igualitarista”, que tinha em Anísio Teixeira seu principal expoente (CUNHA, 2007, p. 243).

Anísio “entendia não haver outra prioridade a ser enfrentada dentre os problemas nacionais do início do século XX que não fosse o grave problema da educação” (LIMA, 2011, p. 226). Em sua formação pedagógica, duas viagens aos Estados Unidos foram essenciais para o desenvolvimento de suas teses: a primeira em 1927, que resultou na publicação do livro “Aspectos americanos da educação” e no qual demonstra o primeiro contato com os pensamentos de John Dewey, filósofo da educação que serviu de inspiração para seus trabalhos lastreados na pretensão de educar para a democracia; já a segunda se deu em 1929, quando cursou o mestrado na Universidade de Columbia, em que teve maior contato com Dewey, de quem traduziu dois ensaios publicados no país em 1930.

Retornando ao país, retrata Saviani (2007, p. 222) que Anísio

No contexto decorrente da Revolução de 1930, ele vivenciava na Gestão Pedro Ernesto, da qual fazia parte como diretor da Instrução Pública, as dificuldades do processo revolucionário à vista da reação das forças tradicionais. Diante disso, para dar sustentação política ao grupo no qual ele estava engajado, que buscava, por meio da educação, consolidar as conquistas democráticas da revolução, Anísio deparou-se com a necessidade de construir um partido revolucionário. Para isso se empenhou em redigir o programa do referido partido. Tratava-se do Partido Autonomista do Distrito Federal (...).

Este partido tinha como uma de suas defesas “a passagem de uma revolução armada para uma revolução cultura (...) através da mudança de hábitos e dos costumes” (SAVIANI, 2007, p. 223) com vistas a um projeto pessoal de construção da educação pública no país. No entanto, não logrou o êxito aguardado, tendo a figura de Pedro Ernesto, político de grande apelo popular, prevalecido sobre o programa do partido (SAVIANI, 2007).

Em 1931 Anísio assumiu o cargo, antes de Fernando de Azevedo, de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, que posteriormente foi transformada em Departamento da Educação e em Secretaria de Educação e Cultura (SAVIANI, 2007).

Baseado no fundamento de que a educação seria um direito de todos e essencial para a estabilidade do Estado, defendeu não ser esta um privilégio e sim uma representação da comunidade em que o discente está inserido.

Deveria a formação escolar ser focada na autonomia e na individualização do sujeito, de forma a traduzir verdadeira liberdade de escolhas. Para ele, a existência da democracia estaria vinculada a “um certo mínimo de educação para todos” (TEIXEIRA, 1999 *apud* LIMA, 2011, p. 234).

Reconhecendo a influência dos ideais de John Dewey e William Kilpatrick, de quem fora aluno na Universidade de Columbia, Anísio constituiu a base de seu pensamento pedagógico entre os anos de 1930 e 1934 (LIMA, 2011, p. 228), destacando que “Dewey diz o que se deve fazer e Kilpatrick diz o como se pode fazer, em educação” (TEIXEIRA, 1978 *apud* LIMA, 2011, p. 229).

Defendia que o Estado deveria abandonar o papel de mero espectador e assumir as rédeas da mudança social que se apresentava, regulamentando direitos e deveres, aplicando recursos em prol da educação:

O dever do governo – dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível – é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização (TEIXEIRA, 1989, p.455).

Esta foi, inclusive, uma característica da época em todo mundo, pois como visto no capítulo acerca do direito à educação, neste início do século XX se desenvolveram os chamados direitos sociais, em que o Estado tornara-se necessário a sua consecução e garantia a todos.

Anísio dedicou-se, pois, enquanto administrador da educação no Distrito Federal, a organizar o sistema público de ensino “com a demonstração de sua visão de sistema de ensino ao introduzir os serviços centralizados de matrícula, de frequência e obrigatoriedade escolar” (SAVIANI, 2007, p. 225). Defendia também a municipalização da escola, que deveria estar conectada à comunidade, de forma a ser feita “sob medida para a cultura da região” (TEIXEIRA, 1999 *apud* LIMA, 2011, p. 232).

Ainda no ano de 1931, Anísio foi eleito presidente da ABE, que se encontrava na fase final dos preparativos para a IV Conferência Nacional de Educação, que se

realizaria na cidade do Rio de Janeiro em dezembro daquele mesmo ano e se tornaria um marco do movimento renovador.

3.2.3 Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a reação católica

“Num clima político em que predominavam as forças de estagnação, e, depois da Revolução de 30, as da desordem e do tumulto, a elite dos educadores cumpriu o seu dever e mostrou-se à altura do seu tempo e da sua missão”.
AZEVEDO, Fernando de (1958)

No âmbito da já explanada ABE foi realizada a IV Conferência Nacional de Educação entre os dias 13 e 20 de dezembro de 1931, contando com as presenças ilustres do então chefe do governo provisório, Getúlio Vargas e Francisco Campos, responsável pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública.

Muito embora Anísio Teixeira tenha sido eleito, naquele mesmo ano, presidente da instituição, a presidência da comissão organizadora e da própria conferência fora de Fernando Magalhães, líder do pensamento católico na seara educacional.

Logo na abertura do evento, Vargas

exortou os educadores inscritos nessa IV Conferência a definir as bases da política educacional que deveria guiar as ações do governo em todo o país.(...). O governo buscava na ABE a legitimação para a sua política educacional; e o grupo que dirigia a ABE buscava, por sua vez, abrir espaço no aparelho do Estado para consolidar sua hegemonia sobre o campo educacional (SAVIANI, 2007, p. 230).

Ocorre que a ABE era formada por grupos de correntes ideológicas diversas (católicos *versus* renovadores), de forma que alguns eram críticos contundentes das últimas iniciativas governamentais, tais como a Reforma que levou o nome do ministro - “Reforma Francisco Campos” – e o decreto que havia restabelecido o ensino religioso nas escolas primárias e secundárias, banido desde a Constituição de 1891.

O discurso de Vargas na abertura do evento, suscitando a colaboração destes grupos diversos na definição das bases da política educacional do Brasil surpreendeu os participantes da Conferência, que tinha por tema central “As grandes diretrizes da educação popular”.

A respeito da solicitação do presidente, Luiz Antônio Cunha (1981 *apud* XAVIER, 2002, p. 19):

supõe que essa solicitação tinha o objetivo de aprofundar a divisão dos educadores, já que meses antes, o governo já havia realizado a reforma do ensino superior, secundário e comercial além de ter incluído o ensino religioso nas escolas públicas primárias e criado o Conselho Nacional de Educação.

Independentemente das reais intenções do governo, o fato é que o apoio solicitado por este não foi obtido em sede da IV Conferência, pois Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, educador liberal, ponderou que não seria possível atender a solicitação ante a inexistência de prévio aviso e consequente despreparo dos participantes, o que foi aceito por Fernando Magalhães, que presidia a sessão (SAVIANI, 2007, p. 232), tendo sido solicitado por este a inclusão do tema na pauta da V Conferência Nacional de Educação, que ocorreria no ano seguinte, com os seguintes dizeres: “Penso que interpreto o sentimento da Assembleia solicitando ao eminente colega o favor de redigir, pelo menos sumariamente, o que se pode discutir em torno dessa questão, a fim de, como disse, ser a mesma incluída na próxima Conferência” (CUNHA, 1932 *apud* SAVIANI, 2007, p. 232-233).

Cunha então transferiu o encargo de descrever os seus ideais de política educacional no Brasil a Fernando de Azevedo, se comprometendo a divulgar amplamente o documento antes mesmo da realização da V Conferência.

Fernando de Azevedo aceitou tal incumbência por meio de carta dirigida a Nóbrega da Cunha datada de 14 de dezembro de 1931 com a intenção de elaborar um documento que, em suas palavras:

(...) servirá para estabelecer uma coesão ainda maior entre os elementos filiados à nova corrente educacional, e para dar novo prestígio e impulso novo ao mais belo e fecundo movimento de idéias, que já se operou no Brasil, nos domínios da educação. Ela refletirá o pensamento de todos nós e, ainda redigido por uma só mão, é e deverá ser obra de todos que tiveram a iniciativa e a responsabilidade desse movimento ou nos honraram com a sua adesão e colaboração efetiva na grande campanha que se desenvolveu, daí por diante, sem pausa e sem desfalecimentos (SAVIANI, 2007, p. 234).

Eis, pois, as raízes do surgimento do documento denominado “A Reconstrução Educacional no Brasil”, que ficou mais conhecido como “Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, que, embora não tenha congregado um grupo homogêneo de educadores liberais, foi subscrito por 26 intelectuais³⁴.

Ao analisar o conteúdo do Manifesto, Cunha (2007, p. 245-246) realça que:

Os educadores liberais elitistas conseguiram imprimir sua marca ao manifesto, na preocupação com a articulação de todos os graus e tipos de ensino segundo uma concepção unificada da educação, a qual deveria ser toda reformada: era a *reconstrução educacional* (...).

A participação dos liberais igualitaristas no manifesto pode ser identificada pela coordenação direta do papel da educação na discriminação social (denominada segregação), principalmente pela existência de dois sistemas escolares paralelos, o primário-profissional e o secundário-superior, servindo de “instrumentos de estratificação social”. Em contraposição, propunham a criação de uma escola única para todos os indivíduos, de quatro a 14 anos, “para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais”.

Embora as divergências fossem claras, estas foram superadas para que o documento atingisse seu objetivo. Por tal razão, o Manifesto pode ser considerado “uma estratégia de poder, um documento que visava reafirmar princípios e, em torno destes, selar as alianças necessárias ao enfrentamento das disputas políticas do momento”. (XAVIER, 2002, p. 21).

O texto do manifesto, que se iniciou com o clamor de que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum, sobreleva em importância e gravidade ao da educação”, foi crítico à situação da educação no país, chamando-a de fragmentada e desarticulada, na medida em que teria sido “criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema”.

Definiu, ainda, a educação como uma função essencialmente estatal, que deveria torná-la acessível a todos entre 07 e 18 anos de idade, por meio da descentralização administrativa em face do “centralismo estéril e odioso” de outrora, bem como diante dos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e a co-educação ou “educação em comum”.

Cristalinos no Manifesto ao menos dois pontos em que as posições liberais se contrapunham radicalmente às católicas: em primeiro, na defesa de que a educação

³⁴ Foram signatários do manifesto: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Vênancio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atílio Vicacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Cassanata, A. Almeida Júnior, J.P. Fontenelle, Roldão Lopes Barros, Paulo Maranhã, Garcia de Rezende e Raul Gomes.

seria uma obrigação do Estado e não primordialmente da família; num segundo momento, ao defender que a educação deveria se dar longe de crenças e disputas religiosas, de forma a respeitar o que chamou de “integridade da personalidade em formação” do educando.

Como repercussão ao lançamento do Manifesto em vários jornais de diferentes estados da federação destacou-se a reação católica manifestada incisivamente na revista A Ordem, em que proferidas duras críticas ao seu conteúdo.

Alceu Amoroso Lima, um dos maiores defensores do pensamento católico:

acusava o Manifesto de ser *anticristão* por negar a supremacia da finalidade espiritual; *antinacional*, pois desprezava a tradição religiosa do povo brasileiro; *antiliberal* porque baseado no que Athayde chamou de *absolutismo pedagógico do Estado* e na negação da liberdade de ensino. Acrescentava ainda que o Manifesto era *anti-humano* pois desconhecia a natureza superior do homem, subordinando-o a uma finalidade apenas material e biológica. Por fim, o Manifesto era sim, *anticatólico*, pois pretendia impedir a Igreja de exercer qualquer intervenção pública na educação dos crentes (XAVIER, 2002, p.33 – grifos da autora).

O grupo católico, num ataque específico a uma das bandeiras do liberalismo e em um discurso muitas vezes tido por pragmático - já em diversas oportunidades apoiou o regime fascista -, defendia que o controle da educação pelo Estado representava um “absolutismo pedagógico”, aproximando o Brasil das sociedades comunistas. Os liberais eram apresentados como idólatras da ciência, que é colocada no lugar que deveria ser de Deus.

Como consequência das duras críticas que impunham aos liberais, os católicos decidiram se retirar da ABE pouco antes da V Conferência Nacional de Educação, em 12 de dezembro de 1932.

No ano seguinte, por sua vez, foi fundada a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE) com a finalidade de conduzir o debate da educação e para atingir seu objetivo, no ano de 1934, realizou o I Congresso Nacional Católico de Educação.

Consoante destaca Saviani (2007, p. 256) neste ano de 1934, a CCBE coordenava 40 Associações de Professores Católicos (APCs), com mais de 300 colégios católicos espalhados pelo país, tendo mais de 60 mil alunos e 6.200 professores.

Muito embora sejam números representativos, salienta Lima (1978, p. 75) que a Confederação Católica “não só apareceu tardiamente (1933) como, nascendo da

oposição à ABE, teve uma atuação medíocre, não deixando marcas na história do tempo”.

Sob as bandeiras de que deveriam ser combatidos a laicidade e o monopólio estatal do ensino, se empenhou a Igreja para eleger seus representantes para Assembleia Constituinte de 1933.

3.2.4 Iniciativas governamentais: a reforma Francisco Campos

Para além dos conflitos ideológicos existentes entre católicos e renovadores, após a Revolução de 1930, o Governo Provisório criou, como um de seus primeiros atos, o Ministério da Educação e da Saúde Pública.

O primeiro Ministro nomeado foi Francisco Luís da Silva Campos, mais conhecido por “Francisco Campos”, advogado, mineiro, nascido no município de Dolores de Indaiá, em 18 de novembro de 1891.

Leciona Saviani (2007, p. 267) que Campos:

havia desempenhado papel importante na articulação estratégica que desembocou na Revolução de 1930: participara, como representante de Minas, do “pacto do Hotel Glória” entre Rio Grande do Sul e Minas Gerais, firmado no Rio de Janeiro em 1929, do qual resultou a Aliança Liberal.

Baseado nos ideais do grupo reformador, muito embora fosse católico, já havia realizado reforma no ensino primário do estado de Minas Gerais na década de 20, quando iniciou modificações em âmbito federal em abril de 1931.

A “Reforma Francisco Campos”, instituída por vários decretos, tinha por finalidade centralizar em âmbito federal a administração dos cursos superiores, do ensino secundário e do ensino médio profissionalizante, que à época era denominado de “ensino comercial”.

Pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931 criou-se o Conselho Nacional de Educação, com a finalidade de auxiliar o ministro no exercício de suas funções.

Paralelamente à criação do Conselho Nacional, no mesmo dia, foram editados os Decretos nº 19.851 e nº 19.852. O primeiro dispo sobre o ensino superior no Brasil, sua finalidade, forma de constituição e administração de universidades no país, bem como regulamentando como deveria se dar o que denominou de “vida social universitária”; já o segundo responsável por dispor sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Frise-se que, conforme destaca Cury (1988, p. 103-104) a Universidade era tida como o “sal da terra” e “mais do que treino para esta ou aquela profissão, é treino para a ‘carreira do homem’”.

O foco da reforma, no entanto, era o ensino secundário, que pelo entendimento do governo, deveria deixar de ser um curso preparatório para o ensino superior e se voltar para o ensino técnico-comercial e industrial (CURY, 1988). Para isso passaria a ter dois ciclos: um fundamental com cinco anos de duração e outro complementar, correspondente a mais dois anos de estudo, sendo necessária a habilitação no primeiro para ingresso no ensino superior.

Neste cenário foi editado o Decreto nº 19.890, em 18 de abril de 1931, com a finalidade de reestruturar o ensino secundário e em 30 de junho do mesmo ano, o Decreto nº 20.158 para organização do ensino comercial.

Romanelli (2001, p. 136), ao analisar o currículo proposto para o ensino secundário, destaca tratar-se de uma educação destinada à elite, pois

De fato, para um contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta e numa época em que a população da zona urbana ainda não era totalmente atingida, nem sequer pela educação primária, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo assim tão vasto.

Foi com o Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, por sua vez, que Francisco Campos cedeu à pressão católica e reintroduziu o ensino religioso nas escolas públicas, abolido desde a edição da Constituição da Primeira República de 1891.

Cury (1988, p. 108) resume a exposição de motivos deste restabelecimento em quatro pontos principais:

Primeiro: o fim da escola é educar, isto é, formar o homem. Segundo: não é possível formar o homem sem um ideal de sua natureza e de seus destinos, isto é, sem uma concepção ético-religiosa da vida. Terceiro: uma concepção ético-religiosa da vida não pode ser ditada pelo Estado, especialmente se este for leigo, pois violaria o direito natural dos pais quanto à educação dos filhos. Quarto: o ensino religioso, determinado pela vontade das famílias, impõem-se portanto, como dupla necessidade de uma exigência pedagógica, e de um respeito jurídico às liberdades espirituais dos cidadãos.

Diante deste discurso, os reformadores bradaram pela inconstitucionalidade de tal decreto, diante da necessidade de uma constituinte para discuti-lo de forma legítima.

Os católicos, por sua vez, lamentaram a ausência de menção à Igreja no discurso do Ministro e apresentam discordância em relação ao conceito de Universidade e reorganização da Universidade do Rio de Janeiro.

Alceu Amoroso Lima chegou a declarar, diante da inserção da cadeira de economia política no primeiro ano do curso de direito ser o “triunfo de Karl Marx! (...)”. As expressões do senhor ministro da Educação poderiam ser subscritas por qualquer marxista” (1931 *apud* SAVIANI, 2007, p. 260).

Assim “nenhum grupo é satisfeito inteiramente ou fica inteiramente satisfeito com o que o Estado estruturalmente lhes permite ou concede” (CURY, 1988, p. 109).

No ano seguinte foi editado mais um Decreto, desta vez de nº 21.241, de 14 de abril, para consolidar as disposições sobre a estruturação do ensino secundário.

Muito embora a Reforma Francisco Campos tenha sido um marco na história do país por ter conferido uma organização ao ensino até então inexistente, é fato que não está e nunca esteve imune a críticas, seja por ter marginalizado o ensino primário, seja por ter organizado um sistema educacional voltado para as elites ou, ainda, “por não ter cuidado, ao menos do ensino industrial, numa hora em que o país despertava para o problema da industrialização” (ROMANELLI, 2001, p. 142).

Ademais, Campos teve “sua confiança abalada junto a Vargas tendo em vista as suspeitas de que ele estaria apoiando a Revolução Constitucionalista paulista de 1932” (SAVIANI, 2007, p. 267), o que culmina com sua saída do Ministério de outubro de 1932.

É neste cenário, em que a expansão do ensino e sua renovação ficam subordinadas a um “jogo de forças”, como denomina Romanelli (2001, p. 142), é que se iniciam os preparativos para a próxima Constituição brasileira.

4 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO NA CONSTITUIÇÃO DE 1934

A Constituição, como principal lei de um país, tem por objetivo primordial refletir, por meio de um texto escrito, a forma de governo, a estrutura e a relação que se terá dentro de um Estado entre o órgão detentor do poder e o povo.

É na Constituição que se encontram as bases do Estado, sua organização e formas de estruturação do poder, a maneira com que lida e exerce sua soberania com relação aos demais Estados, os direitos e deveres daqueles que se encontram sob seu território e assim por diante.

Já observou Dallari (2013a, p. 311) que a Constituição “abrange a totalidade do universo jurídico, não havendo qualquer fato, ato ou circunstância com a mínima repercussão sobre algum direito, no âmbito de determinado Estado, que não se subordine a sua Constituição”.

Desde os primeiros anos do século XX se advoga pelo mundo a necessidade de que a Constituição, para além de meramente fixar as regras para a atuação do governo, deve também se preocupar com a questão social, prevendo direitos e garantias para o bem-estar de todos que estejam sob o seu território.

Com o surgimento de constituições que, ao lado dos direitos individuais, também passam a consagrar os chamados direitos sociais, responsáveis pela consecução da justiça social, o Estado passa a assumir um papel ativo, em que é “preciso definir suas novas atribuições, inclusive fixando seus objetivos e limites” (DALLARI, 2013a, p. 313).

Na história do constitucionalismo brasileiro, tivemos sete constituições, elaboradas em situações que, de alguma maneira, a sociedade pátria se revolucionou.

A primeira Constituição brasileira fora datada de 25 de março de 1824 e foi elaborada com o intuito de cancelar a independência de Portugal ocorrida dois anos antes. É a chamada “Constituição Imperial” – posto que o país possuía Dom Pedro I como Imperador – e, curiosamente, é, de todas as constituições brasileiras, a mais longa, haja vista que esteve em vigor até o ano de 1891, portanto, 65 anos.

Com a proclamação da República, em 1889, a Constituição imperial não mais satisfazia os interesses da nação, de forma que em 24 de fevereiro de 1891 foi proclamada a 2ª Constituição brasileira, que objetivava desvincular totalmente o Estado da figura imperial antecedente.

Ocorre que, como visto no capítulo anterior, a sociedade brasileira do início do século XX, em especial na década de 20 e início da década de 30 viveu um momento de “efervescência ideológica e inquietação social” (NAGLE, 2001, 58), o que fez com que a 1ª Constituição República se tornasse ultrapassada aos anseios da Nação, segundo entendimento do grupo dominante na sociedade política e econômica do período.

Somado a isso, a tomada do poder por meio revolucionário e a governança por decretos perpetrada por Getúlio Vargas fez com que a Constituição da Primeira República caísse em desuso, não mais refletindo a situação havida no Estado brasileiro. Assim, em meio à euforia do período, foi editada, em 16 de julho de 1934, a segunda Constituição Republicana brasileira, marcada pela tendência mundial de garantia de direitos sociais.

Muito embora a Constituição de 1934 tenha sido inovadora no país, por garantir os chamados direitos sociais e atribuir responsabilidades ao Estado, o projeto de governança de Getúlio era, desde o início, autoritário. Como tal, foi elaborada em 1935 uma Lei de Segurança Nacional – Lei nº 38, de 04 de abril de 1935 – que abriu margem à instituição de um estado de exceção no país, por meio de sucessivas decretações de estado de sítio³⁵.

Lastreado no estado de exceção, Getúlio fechou o Congresso Nacional em 10 de novembro de 1937 e outorgou à Nação um novo texto constitucional, a Carta de 1937, redigida por Francisco Campos – seu antigo Ministro da Educação, responsável pela reforma do ensino secundário e superior –, e inspirada no fascismo polonês, razão pela qual fora apelidada de “polaca”.

A Carta de 1937 que instituiu o período denominado de “Estado Novo” no país, perdurou por quase dez anos, até ser substituída pela Constituição de 1946.

Com o apoio conferido pelo país às potências aliadas durante a 2ª Guerra Mundial, Vargas perdeu a sustentação daqueles que defendiam a instalação de uma política fascista no Brasil.

³⁵ Entende-se por estado de sítio a suspensão temporária de garantias constitucionais, tais como os direitos individuais e a separação de Poderes, no intuito de defender a ordem pública. A finalidade da decretação do estado de sítio está no “bem comum”, que deve ser perseguido pelo Estado. Assim, restringindo o direito de alguns, se manteria a ordem e a integridade do Estado. Isso se dá, na prática, pela assunção, pelo Poder Executivo, de atribuições que seriam, ordinariamente, de competência dos Poderes Legislativo e Judiciário. Por se tratar de medida que excepciona a aplicabilidade da Constituição, para ser considerado legal e justificável, deve ser temporário e no estrito limite do necessário para a manutenção da ordem pública.

Diante da crise política que se instalou e se vendo pressionado a deixar o poder – muito embora alguns grupos, como o movimento do “queremismo”, defendessem sua permanência no comando da nação – Vargas convocou eleições presidenciais em 1945.

Ocorre que, muito embora tenha convocado eleições, atitudes do então presidente demonstraram sua ausência de vontade em deixar o cargo e, no mesmo ano, houve a deposição de Getúlio Vargas pelos generais Gaspar Dutra e Góis Monteiro.

O país passou a ser governado pelo então presidente do Supremo Tribunal Federal, Ministro José Linhares. Realizadas eleições, o General Gaspar Dutra foi eleito Presidente da República e em 18 de setembro de 1946, foi promulgada a nova Constituição, que tinha por objetivo redemocratizar o país.

A Constituição de 1946 permaneceu em vigência até que, em 31 de março de 1964, o presidente João Goulart foi deposto por um movimento militar. O país, então, muito embora possuísse uma Constituição em vigência, passou a ser governado por meio de Atos Institucionais que limitavam seus dispositivos e, em 24 de janeiro de 1967, foi outorgada nova Constituição para legitimar o governo.

Com forte inspiração na Carta de 1937, a Constituição de 1967 teve forte preocupação com a segurança nacional. No entanto, com a edição no Ato Institucional nº 05 (AI 5), no ano de 1968, vários de seus dispositivos foram suspensos, o que fez com que fosse necessária a realização de reformas em seu texto, o que se deu por intermédio da Emenda Constitucional nº 01, de 1969.

Por ter alterado quase que por completo o texto da Constituição de 1967, Emenda Constitucional nº 01, de 1969 era – e é até os dias de hoje - comumente chamada de “Constituição de 69”, muito embora na técnica do direito constitucional tenha sido aprovada como emenda.

Durante a grave crise econômica que atingiu o país no governo de Ernesto Geisel e a consequente perda de força, os militares buscavam um meio alternativo para se manter no poder. Em junho de 1978 foi revogado o AI5, prevendo-se a impossibilidade de suspensão do Congresso Nacional pelo Presidente da República.

Os preparativos para uma nova redemocratização incluíram a edição de uma Lei de Anistia (Lei nº 6.683/69) e um movimento popular a de que se denominou de “Diretas Já”, em que se bradava pela possibilidade de eleição direta ao cargo de Presidente da República.

No afã de que a democracia era essencial à existência de um Estado Democrático de Direito, foi convocada Assembleia Constituinte e, em 05 de outubro de 1988, entrou em vigor a atual Constituição brasileira, apelidada por Ulysses Guimarães, então presidente da Assembleia, de “Constituição Cidadã”, por se preocupar, sobremaneira, com a garantia de direitos individuais e sociais das pessoas do povo.

Deste pequeno panorama acerca do constitucionalismo brasileiro, pode-se observar que no anseio de retratar a realidade fática do país, a Constituição foi alterada sempre que deixou de atingir os objetivos buscados pelos detentores do Poder, seja por não permitir a governança daqueles que assumiam tal função – legítima ou ilegitimamente -, seja por se tratarem, historicamente, de Constituições prolixas³⁶.

A respeito do tema, Ferdinand Lassalle, ao redigir sua clássica obra “Que é uma Constituição?”, dizia que esta somente seria autêntica, com essência, se representasse os fatores reais de poder da sociedade em que estivesse inserida. Para ele, a Constituição real é aquela que representa as forças que regem a sociedade. Com este raciocínio, conclui que qualquer texto escrito que não corresponda à realidade social trata-se de “mera folha de papel”, que mais dia ou menos dia sucumbirá (LASSALLE, 1933, p.52-53).

Discutir o contexto em que um texto constitucional foi elaborado significa demonstrar os interesses daqueles que estavam no poder à época de sua elaboração e, partindo deste pressuposto, diante do objetivo da presente pesquisa de analisar o contexto histórico em que a educação foi considerada um direito pela Constituição de 1934 pretende-se, neste capítulo, num primeiro momento, analisar o tratamento destinado à educação na Constituição Republicana de 1891, como antecedente histórico da de 1934; num segundo momento, pretende-se analisar a formação da Assembleia Constituinte de 1933 e os debates nela ocorridos acerca da educação, considerando o embate ideológico existente à época, já retratado no capítulo anterior; e, por derradeiro, objetiva-se esmiuçar o tratamento destinado à

³⁶ No estudo do constitucionalismo existe uma classificação das Constituições quanto à sua extensão: enquanto que as Constituições veiculadoras tão somente dos princípios fundamentais e estruturais do Estado são denominadas “sintéticas”, garantindo maior estabilidade, tal como a Constituição americana, em vigor há mais de 200 anos; as Constituições denominadas “prolixas” ou “analíticas” são aquelas que abordam todo o conteúdo que os seus elaboradores entenderem pertinente no momento de sua criação, geralmente sendo minuciosas, o que resulta na maior necessidade de sua alteração quando de mudanças no cenário da sociedade por ela regida (LENZA, 2012, p.87-88).

educação na Constituição de 1934 e identificar, em seu texto, as influências ideológicas que marcaram o período histórico objeto deste trabalho.

4.1 Antecedentes históricos: A Constituição da 1ª República

Com a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889 extinguiu-se o Império do Brasil, levando consigo sua Constituição, posto que não mais satisfazia os interesses da nova ordem instaurada.

Exatamente um ano após esta data foi instaurado o Congresso Nacional Constituinte com 205 deputados e 63 senadores, que tinham o compromisso de elaborar uma nova Carta Magna ao país. Sua formação era predominantemente liberal, com pouca representação dos demais grupos sociais:

Médicos, engenheiros, militares e advogados compunham a maioria parlamentar sob a bandeira dos Partidos Republicanos. Havia apenas um deputado que representava explicitamente a classe trabalhadora. (...). Em sua maioria, os constituintes defendiam as posições próprias do liberalismo. Mas havia alguns poucos “progressistas”, os quais ou se colocavam como liberais-democratas ou mesmo como defensores de um maior peso do Estado na área dos direitos sociais. (...). Por sua vez não foi pequena, conquanto nem de longe majoritária, a presença da bancada católica. A bancada baiana foi considerada a mais significativa na defesa dos postulados católicos (CURY, 1996, p. 73-74).

Promulgada como a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em 24 de fevereiro de 1891, o texto teve por relator o senador Rui Barbosa “e sofreu forte influência da Constituição norte-americana de 1787, consagrando o sistema de governo presidencialista, a forma de Estado federal, abandonando o unitarismo e a forma de governo republicana em substituição à monárquica” (LENZA, 2012, p. 105).

Reiterando o que já havia sido estabelecido no Decreto nº 119-A, de 07 de janeiro de 1890, a nova Constituição rompia os laços do Estado para com a Igreja, declarando o Brasil como um país leigo, laico e não confessional, alinhando-se ao período da modernidade que outrora havia invadido a Europa.

Nesta senda, quanto à educação, restou determinado no texto da Constituição que caberia exclusivamente ao Congresso Nacional legislar sobre o ensino superior (artigo 34, 30º); as incumbências não privativas de animar o desenvolvimento das letras e ciências (artigo 35, 2º); criar instituições de ensino superior e secundário nos estados (artigo 35, 3º) e prover a instrução secundária no Distrito Federal (artigo 35, 4º). Na esteira da cisão entre Estado e Igreja, restou

declarado ainda ser leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (artigo 72, § 6º).

Conforme ressalta Cury (2001, p. 257), embora a educação tenha aparecido de diversas formas no debate constitucional, “dada a consciência da autonomia dos estados e a tradição da competência provincial com a instrução primária, este assunto ficou, em parte, como que consensualmente, atribuído às assembleias estaduais constituintes”.

A transição do regime monárquico para o republicano não foi capaz de alterar a política educacional firmada durante o Império. Nas palavras de Nagle (2001, p. 361):

Na prática, portanto, de pouco valeu a passagem do Império para a República, duas formas doutrinariamente diversas de organização do Estado, bem como de pouco valeram as pregações dos propagandistas e idealizadores da República a respeito da instrução, pois, com essa passagem, permaneceram os mesmos princípios adotados no regime anterior, especialmente o descaso com relação à educação popular, que foi o aclamado instrumento para tornar possível o sufrágio universal, fundamento do novo regime.

Assim, se do ponto de vista da ordem administrativa se mantinha uma continuidade ao que se fazia no Império, a laicidade da República era seu ponto diferencial, que tinha na exclusão do ensino religioso nas escolas públicas um duro golpe à Igreja, que a partir de então passou se mobilizar para retomar o que a República lhe havia tirado, participando ativamente do processo político (SAVIANI, 2007, p. 180).

Durante o turbulento governo de Arthur Bernardes, pelo Decreto nº 16.720, de 13 de janeiro de 1925, foi realizada uma reforma no ensino, denominada “Reforma João Luis Alves”, incluindo-se a instrução moral e cívica no primeiro ano do ensino secundário, que no entendimento do então presidente, era substitutiva do ensino religioso, consoante se observa de sua Mensagem Presidencial de 1925:

separados que foram, com o novo regime, o Estado e a Igreja, as nossas leis não cogitaram de substituir, no ensino, de modo eficaz e obrigatório, a instrução religiosa pela educação moral, elemento de felicidade, de progresso, de espírito de disciplina, de civismo e de solidariedade para qualquer povo (...). Impõe-se, pois, providência eficiente no sentido de tornar real, efetiva e obrigatória a educação moral das novas gerações (BERNARDES, 1925 *apud* HORTA, 1996, p. 147).

Em junho do mesmo ano, em pleno estado de sítio, foi encaminhado ao Congresso um projeto de revisão constitucional, concluída e publicada em 1926. Nesta revisão previa-se, originariamente, 76 emendas sobre os mais diversos assuntos, dentre as quais se destacavam as que reconheciam o catolicismo como religião da maioria do povo brasileiro e reintroduzia o ensino religioso nas escolas públicas que, no entanto, não foram aprovadas.

Cury (1996, p. 83) faz a ressalva de que a emenda sobre o ensino religioso somente não foi aprovada por uma diferença de onze votos, possibilitando “a mais envolvente discussão dos congressistas, sendo notável a pressão da sociedade civil através de telegramas e moções”.

Durante os debates para aprovação da Reforma, o papel do Estado e seu dever de promover a educação primária, garantindo instrução a todos foram temas recorrentes, abordando-se a educação como a fonte de equilíbrio da sociedade, a necessidade de sua gratuidade e obrigatoriedade, bem como a vinculação orçamentária constitucional para garantia de tal direito (CURY, 1996). Tais temas, no entanto, não chegaram a ser aprovados no texto final, muito embora a Revisão de 1926 tenha antecipado “em 8 anos a concepção da educação como direito social pelo qual o Estado dá uma resposta, que não é a da ‘outorga’, às pressões de vários movimentos civis entre os quais as pressões do operariado” (CURY, 1996, p. 104).

A emenda aprovada em 03 de setembro de 1926, embora tenha alterado significativamente a Constituição até então vigente, não modificou os dispositivos constitucionais referentes à educação, de forma que os debates a respeito do tema persistiram sob a bandeira dos grupos conflitantes.

Com a Revolução de 1930 e assunção de Getúlio Vargas ao poder, visitas recíprocas ocorridas em janeiro de 1931 entre o então chefe do Governo Provisório e o Cardeal D. Leme assinalavam que a Igreja estava disposta a colaborar com o novo regime (AZZI, 1978, p.53).

Na tentativa de conciliar os interesses da coligação heterogênea que sustentava o governo então instaurado, as reformas produzidas pela gerência de Francisco Campos frisavam a educação do ponto de vista da “questão social” (CURY, 1988, p. 106).

Pelo decreto 19.941, de 30 de abril de 1931 foi reintroduzido o ensino religioso nas escolas públicas, banido no país desde 1890. Campos, deputado federal à época da Revisão Constitucional de 1926, já havia assinalado sua posição

de que a doutrina católica era também uma doutrina de Estado e, como ministro da Educação, fizera valer suas convicções particulares. Em entrevista concedida ao jornal “A Noite”, em maio de 1925, assim se manifestou:

Só a religião pode oferecer ao espírito pontos de apoio e motivos e quadros de ação moral regulada e eficiente. A educação moral não é mais do que um subproduto da educação religiosa. A educação moral resulta da cultura dos sentimentos de veneração, de admiração, de entusiasmo, de reconhecimento e de temor, que só a religião, que está à raiz do espírito, pode alimentar, nutrir e aprimorar. O de que precisamos, se precisamos de educação moral, como não se contesta, é de educação religiosa (CAMPOS, 1925 *apud* HORTA, 1996, p. 148).

Horta (1996, p. 150) chama a atenção para o fato de que:

na proposta de Campos esta reintrodução do ensino religioso não tinha apenas uma dimensão política, no sentido de obter o apoio da Igreja Católica para o Governo Vargas. Ela tinha uma clara dimensão ideológica. Tratava-se da utilização da doutrina católica como instrumento de luta contra as ideologias internacionalistas, de legitimação do autoritarismo e de afirmação do nacional.

Tentava, portanto, o governo provisório se auto sustentar, utilizando-se da reintrodução da doutrina religiosa nas escolas – notadamente o catolicismo e sua defesa ao regime fascista e anticomunista – com vistas ao projeto autoritário que tentaria implantar anos mais tarde³⁷.

Com as pressões e levante armado em prol da constitucionalização do país, deu-se início à Assembleia Nacional Constituinte de 1933, que abriria azo para a continuidade da disputa ideológica acerca da educação.

4.2 A Constituinte de 1933: entre católicos e liberais

Em 15 de novembro de 1933 tiveram início os trabalhos preparatórios à instalação da Assembleia Nacional Constituinte que seria responsável pela elaboração da tão aclamada Constituição do novo regime.

³⁷ Horta (1996) destaca um discurso de Francisco Campos datado de 1936, em que este defende que somente por meio do ensino religioso, a educação poderia cumprir seu papel de “recuperação de valores perdidos”. Estes valores seriam ligados à religião, pátria e família, “mesmos valores que serviam de bandeira para os regimes totalitários da época e que, no Brasil, eram constantemente invocados nos discursos anticomunistas, principalmente a partir de novembro de 1935” (HORTA, 1996, p. 151).

Assim como previsto no regimento interno da Assembleia³⁸ às 14h00, na sessão solene de abertura de seus trabalhos, o chefe do Governo Provisório fora recebido para a leitura do projeto de Constituição. Hélio Silva relata (1969, p. 21) a grandeza do evento arquitetado, em que pela primeira vez, duas mulheres ocupavam o cargo de congressistas³⁹:

Para os que viram a solenidade de instalação da Assembléia Nacional Constituinte, de 15 de novembro de 1933, aquela Casa se havia preparado para o Momento Supremo. (...). O Momento Supremo nunca se repete. Porque, naquela primeira data longínqua, todo um povo, a nação inteira *acreditava* na restauração da democracia (grifo do autor)

Neste cenário grandioso e de ufanismo, Getúlio Vargas, em seu discurso, faz uma retrospectiva da história do país, destacando as principais medidas adotadas pelo Império e no primeiro estágio da República, denominado “Primeira República”.

Chamou a atenção, no discurso de Vargas, sua defesa calorosa à Revolução de 1930, que o levava ao poder. Para ele, o movimento de 1930 não fora meramente um pronunciamento partidário, pois ao ganhar força de “ação social”, teria assumido “aspecto de verdadeira insurreição nacional” (ANAI... , 1933, vol.I, p. 51).

Em suas palavras:

O movimento revolucionário de 1930, pela sua amplitude e profundidade, não teve similar em nossa história política. Não há exagero em afirmar-se que a Nação mobilizou-se de Norte a Sul, levantando-se em armas legiões de combatentes dispostos a intervir entusiástica e ardorosamente na luta. As forças armadas reproduzindo atitudes tradicionais, em momentos de crise semelhante, colocaram-se, patrioticamente, ao lado do Povo, solidárias com a causa nacional. A vitória deu ao País uma sensação de alívio e desafogo. Na realidade, ele se libertara pelo próprio esforço, anulando a pressão da atmosfera de insinceridade e ludíbrio que lhe entorpecia os movimentos e lhe asfixiava as aspirações (ANAI... , 1933, vol I, p. 51).

Com o discurso de que o governo provisório, embora instaurado pela força, teria abandonado de sua atuação qualquer sombra de arbítrio, apresentou e

³⁸ Art. 15. Na sessão solene de abertura, realizada às 14 horas do dia determinado em Decreto, declarada instalada a Assembléia Nacional Constituinte, será recebido e lido o projeto de Constituição remetido pelo Chefe do Govêrno Provisório da República.

Parágrafo único. Terminada a leitura do projeto, que fará parte da ata da sessão, o Presidente declarará iniciados os trabalhos da Assembléia e terminada a sessão dêsse dia.

³⁹ Apenas com o Código Eleitoral de 1932 é que as mulheres passaram a participar da vida política do país. As escolhidas para inaugurar este novo cenário que se instaurava no país foram Carlota Pereira de Queirós, participante da revolução constitucionalista de 1932 e Berta Lutz, expoente na campanha de emancipação feminina.

defendeu as medidas que vinham sendo tomadas por seu governo, dentre as quais destacou a elaboração do Código Eleitoral de 1932, como forma de reorganização política do Estado, o equilíbrio das finanças públicas e a própria convocação da Assembleia Constituinte, em que estava a discursar.

Não obstante o pronunciamento de Vargas tenha se voltado à defesa de seu governo e da revolução que o instituiu, bem como à realização de críticas às medidas adotadas pelo país em períodos anteriores, alguns temas mereceram destaque, como é o caso da educação.

Ao discursar na abertura da Assembleia Constituinte responsável pela elaboração da nova Constituição, Vargas traçou o panorama histórico da educação nacional, do ponto de vista do governo.

Não avesso aos problemas da época, notadamente no que tange ao parco acesso à educação às camadas mais pobres da população e ao analfabetismo, que atingia altos índices no país, atribuiu responsabilidade ao governo imperial, que diante de dois grandes problemas – abolição da escravatura e garantia de educação – teria resolvido, em partes, apenas um deles:

Se o problema do trabalho escravo teve solução, ainda que defeituosa e tardia, o mesmo não aconteceu com o da educação popular, quase completamente esquecida, até no seu aspecto mais elementar, o ensino primário. No projeto da Constituição de 1823 fôraê encareado de frente e praticamente, estabelecendo-se a criação obrigatória de aulas públicas nos têrmos e liceus, nas sedes de todas as comarcas. A Constituição outorgada eliminou, porém, essa sábia disposição, que, adotada e cumprida, teria, pelo menos, evitado os males do analfabetismo. Em resumo, o Império encerrou a sua atividade deixando insolúveis os dois maiores problemas nacionais: o da organização do trabalho livre e o da educação (ANAIIS..., 1933, vol. I, p.48-49).

Especificamente quanto à educação nacional, Vargas apresentou à Assembleia Constituinte um discurso já anteriormente realizado na capital da Baía, no qual defendeu ser esta a razão do progresso de grandes nações.

Ao diferenciar o ato de ensinar a ler do que seria educar para a formação de raciocínio, o chefe do governo provisório constata que:

Nesse sentido, até agora, nada temos feito de orgânico e definitivo. Existem iniciativas parciais em alguns Estados, embora incompletas e sem sistematização. Quanto ao mais, permanecemos no domínio ideológico das campanhas pro-alfabetização, de resultados falhos, pois o simples conhecimento do alfabeto não destrói a ignorância nem conforma o caráter. (ANAIIS..., 1933, vol. I, p. 105).

Neste cenário, conclamou a necessidade do desenvolvimento de uma educação profissional e técnica para agraciar “o homem rude do sertão, sempre pronto para atender aos reclamos da Pátria nos momentos de perigo” (ANAIS..., 1933, vol.I, p. 105).

A educação, vista como corolário da riqueza e forma de “salvação do país” poderia:

dar ao sertanejo, quasi abandonado a si mesmo, a consciência dos seus direitos e deveres; fortalecer-lhe a alma, convencendo-o que existe solidariedade humana; enrijar-lhe o físico pela higiene e pelo trabalho, para premiá-lo, enfim, com a alegria de viver, proveniente do conforto conquistado pelas próprias mãos (ANAIS..., 1933, vol.I, p. 105).

Defendia, portanto, a necessidade de uma educação voltada à “preparação do homem para a vida”, vida esta intimamente relacionada com o ambiente social em que vive. A posição defendida pelo governo provisório, representada nas palavras de Vargas, estava pautada no desenvolvimento da instrução primária e profissional por meio da criação de escolas.

Estas escolas, no entanto, deveriam atender às necessidades regionais. Assim,

De acôrdo com as tendências de cada região e o regime de trabalho dos seus habitantes, devemos adotar os tipos de ensino que lhes convêm: nos centros urbanos, populosos e industriais - o técnico profissional, em forma de institutos especializados e liceus de artes e ofícios; no interior- rural e agrícola, em forma de escolas, patronatos e internatos (ANAIS..., 1933, vol. I, p. 107).

Para a implementação de tais escolas a União estaria disposta a colaborar financeiramente com os Estados e Municípios, que “abstendo-se de gastos suntuários e improdutivos”, deveriam destinar, “elevada ao máximo, uma percentagem fixa de seus orçamentos para prover as despesas da instrução”, de forma a dar um “grande passo para a solução do problema fundamental da nacionalidade” (ANAIS..., 1933, vol I, p. 107).

À União caberia, ainda, o papel de fiscalizar e organizar tais investimentos relacionados à educação nacional.

Para basear seus argumentos, Vargas trouxe ainda, à Assembleia, dados estatísticos carreados pelo Ministério da Educação no ano de 1931. Quanto ao ensino primário, as pesquisas do órgão demonstraram que:

entre 1.000 brasileiros aptos para receberem a educação cultural elementar, 513 não ingressam na escola e dos 487 restantes 110 matriculam-se, mas não frequentam os cursos; 178 frequentam o primeiro ano de estudos, não chegando bem a ler; 85 frequentam somente até o segundo ano, alfabetizando-se muito superficialmente; 84 vão um pouco além, mas não chegam a concluir os estudos; e apenas 30 adquirem integralmente a instrução elementar comum, assim mesmo em condições de grande desigualdade de aproveitamento e reconhecida deficiência, atinente à profundidade do ensino, que não se prolongando, em média, além de três anos, com todas as lacunas pedagógicas da maior parte das escolas do interior (ANAIS...1933, vol. I, p. 108-109).

Com tais dados, defendeu a necessidade de novas escolas no país, apresentando aos constituintes a estatística das instituições escolares até então existentes na nação:

Tabela 1 – Distribuição das escolas de ensino primário em 1931

DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO PRIMARIO			
Unidades políticas da Federação	Públicas	Particulares	Total
Distrito Federal	328	586	914
Alagoas	377	170	547
Amazonas	348	93	441
Baía	1.543	531	2.074
Ceará	752	133	885
Espírito Santo	778	68	846
Goiás	204	18	222
Maranhão	403	401	804
Mato Grosso	186	113	299
Minas Gerais	2.607	813	3.420
Pará	593	295	888
Paraíba	427	113	540
Paraná	1.143	121	1.264
Pernambuco	1.469	550	2.019
Piauí	145	7	152
Rio de Janeiro	1.536	488	2.024
Rio Grande do Norte... .	264	211	475
Rio Grande do Sul	3.073	1.443	4.516
Santa Catarina	958	313	1.271
São Paulo	3.535	1.576	5.111
Sergipe	315	52	367
Território do Acre	80	11	91
	<u>21.064</u>	<u>8.106</u>	<u>29.170</u>

Fonte: ANAIS DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE. 1933. Vol. I. p. 109.

Sobre o ensino secundário, por sua vez, o chefe do governo provisório defendeu a reforma adotada por Francisco Campos, a qual atribuiu “vantagens evidentes” e “resultados plenamente satisfatórios” (ANAIS...,1933, vol.I, p. 110) sem,

no entanto, trazer à Assembleia Constituinte, qualquer número representativo de suas afirmações.

Findo o discurso de Vargas aos constituintes, a sessão inaugural dos trabalhos da Assembleia fora encerrada e, no dia subsequente, em 16 de novembro de 1933, apresentado o anteprojeto de Constituição por parte do governo provisório, a ser discutido pelos constituintes durante suas reuniões.

O texto, que continha 136 artigos e 8 disposições transitórias dedicou, de forma inédita, título específico para tratar da educação. Em seu título XI, o anteprojeto de Constituição previa, entre os artigos 111 e 112, regras acerca “Da Cultura e do Ensino”.

No que se refere à educação, o texto apresentado pelo governo provisório previa, a par do discurso inicial de Getúlio Vargas à Assembleia, o compartilhamento de obrigações entre os entes federados:

Art. 112. O ensino será público ou particular, cabendo áquele, concorrentemente à União, aos Estados e aos Municípios. O regime do ensino, porém, obedecerá a um plano geral traçado pela União, que estabelecerá os princípios normativos da organização escolar e fiscalizará, por funcionários técnicos privativos, a sua execução.

Estabelecia, ainda, o ensino primário como sendo obrigatório a todos e gratuito, se fornecido nas escolas públicas.

Quanto ao ensino secundário, para a garantia de acesso da população era previsto que “a União, os Estados e os Municípios estabelecerão em seus orçamentos verbas destinadas aos alunos aptos para tais estudos e sem recursos para nelesse manterem. O auxílio será dado até o fim do curso, sempre que o educando demonstrar aproveitamento” (artigo 112, § 4º).

O ensino religioso era tido como matéria facultativa, tendo sido feita a ressalva de que “nas escolas públicas, primárias, secundárias, profissionais ou normais, subordinado à confissão religiosa dos alunos” (artigo 112, § 8º).

O texto apresentado, no entanto, não agradava, por completo, nenhum dos grupos ideológicos anteriormente convidados a participar da elaboração do texto constitucional, de forma que, no período de discussão do texto definitivo, durante as reuniões da Assembleia, o que se observou foi uma busca incessante dos interessados para que se inserissem emendas no texto original.

Segundo destaca Silva (1969, p. 55):

(...) Pelo método estabelecido, os deputados foram, durante oito, vinte ou trinta dias, formular emendas sobre todo o projeto: emendas à redação e de substância, talvez, até substitutivos completos, como já se alvitara. E todas essas emendas – emendas de 254 deputados sobre 134 ou 140 artigos do projeto, com suas disposições escritas, serão remetidas à pobre Comissão Constitucional para, nesse *mare magnum* de sugestões e alvitre de toda natureza, sobre todos os assuntos, desencontradamente, fazer o milagre de pegar a ponta do fio, pela qual se conduza triunfalmente!

Para auxiliar a Comissão Constitucional no desenvolvimento de seus trabalhos, na sessão de 05 de dezembro de 1933, ficou definida a criação de comissões técnicas assessoras, que deveriam estudar e emitir pareceres sobre assuntos especializados (ANAI..., 1933, vol. II, p. 80). Adolfo Soares ficou responsável por relatar o capítulo da “Cultura e Ensino”.

Sobre o tema da educação foram apresentadas mais de 60 (sessenta) emendas, permeadas de discursos polêmicos e constantemente aparteados. Enquanto que o grupo defensor do “programa mínimo” da Liga Eleitoral Católica era majoritário, o grupo renovador

estava praticamente garantido na sua representação, já que como “técnicos”, desempenhavam importante papel na burocracia estatal e conseqüentemente nos projetos e ante-projetos enviados à ANC. Além disso, tinham a seu favor, direta ou indiretamente, republicanos com o espírito de 1891, anticlericais, católicos liberais, representantes de outros credos, da maçonaria e mesmo os de esquerda (CURY, 1988, p. 113).

Nas calorosas discussões ocorridas na Assembleia e em meio ao emaranhado de emendas apresentadas, os dois temas de maior desídia entre estas ideologias tiveram espaço, a saber: a questão do ensino religioso nas escolas públicas e a quem caberia a obrigação primordial de educar, se ao Estado – como defendiam os renovadores - ou a família, conforme entendimento da Igreja.

No dia 13 de dezembro de 1933, o constituinte Guaraci Silveira, pastor protestante, abriu os debates sobre as emendas religiosas, preconizadas pela LEC, alegando que estas não seriam “tão inocentes quanto parecem á primeiravista”, na medida em que teriam por objetivo instituir uma religião oficial ao Estado (ANAI..., 1933, vol. II, p. 266). Iniciou sua explanação criticando o dispositivo constitucional que estabelecia o ensino religioso facultativo, afirmando “que este ensino, como já foi executado em São Paulo, é uma forma de opressão á consciência das crianças” (ANAI..., 1933, vol. II, p. 272).

Relatou que em seu estado, durante a interventoria do Dr. Laudo Camargo⁴⁰, tal ensino havia sido regulamentado no sentido de que “nenhum professor, na classe, poderia falar em religião; que as aulas religiosas seriam dadas a requerimento dos pais, com firmas reconhecidas; que o ensino seria feito fora do período escolar; e que os professores seriam nomeados pelas autoridades eclesiásticas”, mas, na prática, “não havia mais necessidade de requerimento: as professoras distribuíam fichas e exigiam dos alunos que trouxessem a resposta!” (ANAIS..., 1933, vol. II, p. 273).

Para ele, a experiência vivenciada em São Paulo demonstrava que a inscrição constitucional do ensino religioso facultativo seria utilizada apenas “como instrumento de opressão para os que tinham credo contrário” (ANAIS..., 1933, vol. II, p. 276), entendimento este compartilhado também por Antonio Rodrigues de Sousa que enxergava tal facultatividade como sendo “imposição disfarçada” (ANAIS..., 1933, vol. II, p. 285).

O receio daqueles que eram contrários ao retorno constitucional do ensino religioso facultativo residia na argumentação – frequentemente utilizada na Assembleia – de que mais de 90% do povo brasileiro professava a religião católica e, por isso, esta deveria ser a disciplina lecionada.

Durante sua explanação Silveira contou com o apoio dos deputados Zoroastro Gouveia, Acir Medeiros e Tomás Lobo, discursando este último sobre necessidade da instituição da liberdade de crenças e a defender que “O que nós, que representamos o pensamento hostil a qualquer imposição religiosa, queremos, é conservar as conquistas liberais da Constituição de 1891: Estado leigo e ensino leigo” (ANAIS..., 1933, vol. II, p. 279).

O discurso de Silveira, no entanto, sofreu inúmeros apartes advindos da bancada católica representada por Luís Sucupira, Anes Dias, Plínio Correia de Oliveira, Morais Andrade, Costa Fernandes, Fernando Magalhães, Oliveira Castro e

⁴⁰ Laudo Ferreira de Camargo foi interventor federal no estado de São Paulo entre 26 de julho e 13 de novembro de 1931, após o afastamento de João Alberto. Atribuiu-se sua escolha como uma tentativa do governo provisório de conciliar as elites políticas do estado com as forças representativas do tenentismo. Sua gestão ficou marcada por ter editado um decreto regulamentando o ensino religioso nas escolas públicas, documento este objeto do discurso de Guaraci Silveira durante as reuniões da Constituinte.

Leandro Pinheiro e este debate acerca do ensino religioso se tornou recorrente durante as reuniões da Assembleia, ganhando contornos cada vez mais delicados⁴¹.

Ao defender os ideias católicos quanto à inscrição do ensino religioso nas escolas, Frederico Wolfenbutell discursou sobre a dupla função da escola de instruir e educar, entendendo esta última como necessária à formação da vontade e caráter do homem. Buscou convencer seus colegas de Assembleia acerca de seu pensamento citando Teixeira Mendes, segundo o qual:

A educação é impossível sem culto e sem ensino religioso. Porque não é concebível educar sem inculcar hábitos. Ou dá-se essa cultura moral e mental ou não se educa, embora se preste o nome de educação a uma deformação metafísica - Materialista do cérebro infantil e adolescente (MENDES, Teixeira *apud* WOLFENBUTELL, Frederico. In: ANAIS..., 1933, vol. II, p. 524)

Almeida Camargo, que fez parte do governo de Laudo de Camargo como secretário da interventoria em São Paulo, relatou que à época de tal governo, o Diretor de ensino de São Paulo, Lourenço Filho teria afirmado

que as queixas chegadas ao seu conhecimento e transmitidas ao Interventor, eram queixas naturais á promulgação de qualquer lei, por mais anodina que seja, mas não de vulto a determinarem a revogação do decreto.

Aliás, o Dr. Lourenço Filho, ainda hoje me deu uma prova da liberalidade com que agiu o Governo declarando que procurou, na ocasião do decreto, alguns ministros protestantes, entre os quais o Dr. Otoniel Mota, nome de grande acatamento em São Paulo; pedindo que fizessem, como Protestantes, os mesmos requerimentos que os católicos formularam, no sentido de ter o ensino facultativo da sua religião, ao que o Sr. Otoniel Mota não quis aceder. Pela estatística que tenho, nos três meses que durou o governo Laudo Camargo, solicitaram o ensino facultativo religioso católico perto de 50.000 crianças na Capital, o que dá mais ou menos, cerca de 99% da totalidade das crianças (ANAIS..., 1933, vol. II, p. 538).

Com esse entendimento, Almeida de Camargo declarou que votaria a favor das emendas religiosas por entender que o sentimento religioso constituiria um dos fundamentos do Estado brasileiro (ANAIS..., 1933, vol. II, p. 539), que na prática não havia sido afastado por um educador liberal, então diretor de ensino.

⁴¹ Durante a sessão de 05 de dezembro de 1933, o deputado Alfredo Pacheco, ao defender a laicidade do ensino citou texto de Carlos Maximiliano, que em sua obra "Comentários á Constituição Brasileira" defendeu: "Não é lícito pagar com o produto dos impostos cobrados à protestantes ou judeus, a casa mobiliada para o sacerdócio católico ensinar a sua doutrina" . (ANAIS..., 1933, vol. IV, p. 255).

Da análise dos Anais da Constituinte, o que se observa é que, ao longo das discussões, vários foram os argumentos utilizados para defender a aprovação das “emendas católicas”, dentre as quais destacam-se as ideias de que sem religião não se haveria de falar em moral; de que o homem seria mais perfeito com a religião e, portanto, mais benéfico ao Estado; que o ensino religioso seria o desejo da maioria católica do país e que este ensino, verificado na maioria dos países desenvolvidos, afastaria o país do “mal” comunista.

Por outro lado, contra este programa apresentado pela LEC, conforme observa Cury (1988, p.117) “os argumentos propostos pelos constituintes que se opuseram *contra* as ‘emendas religiosas’, foram mais na defesa da laicidade que no reforço às propostas concretas dos ‘Pioneiros’”, destacando-se o receio da teocracia e do cerceamento da liberdade religiosa e de um retrocesso aparente em relação à Constituição anterior.

Corroborando com este entendimento o fato de o grupo renovador, ao apresentar o seu projeto de emenda à Constituição, baseado na V Conferência Nacional de Educação, sequer ter mencionado a laicidade do ensino, se atendo à fixação de um plano geral de educação a ser desenvolvido pela União e a descentralização da gestão escolar com forma de se privilegiar o pacto federativo. (ANAIIS..., 1933, vol. IV, p. 256-258).

Neste ponto, outro tema de grande desídia entre os grupos ideológicos aqui representados se fixou na obrigação do Estado e/ou da família, em educar. Os representantes do catolicismo sempre defenderam que a educação deveria ser dada, primordialmente, pelos pais, sendo considerado um direito destes educar os seus filhos, conforme sua fé. A estatização da educação, nesta linha de pensamento e diante da contextualização ideológica da época, era equiparada aos regimes socialistas, sendo mais um dos argumentos do discurso anticomunista católico.

Com a orientação já explanada de D.Leme de que os deputados católicos deveriam evitar combates diretos diante de um acordo celebrado extraoficialmente com o chefe do governo provisório, as defesas das emendas religiosas viam externamente à Constituinte, destacando-se o envio de um memorial, neste sentido, aos parlamentares, subscrito por mais de dois mil e setecentos nomes da Associação de Professores Católicos de diversos estados do país (SILVA, 1969, p. 341).

Neste cenário, mostrou-se latente o papel do governo como mediador dos conflitos ideológicos, “afinal, o Estado permitiu o conflito, em certo sentido o estimulou e por fim o arbitrou na medida em que as disposições de ambos os grupos foram incorporadas à Constituição” (CURY, 1988, p. 122-123).

Foi então que na segunda-feira de 16 de julho de 1934, no Palácio Tiradentes, em festa, com a sala decorada em rosas, com folgedos pelas ruas, com uma atmosfera patriótica oriunda do soar do hino nacional, o texto da Constituição foi aprovado, dedicando capítulo específico à educação.

4.3 A educação como um direito na Constituição de 1934

*“Anda em moda afirmar-se que a educação é corolário da riqueza, quando o contrário expressa maior verdade”.
VARGAS, Getúlio.*

Inovando com relação às suas antecessoras, a Constituição de 1934 destinou o capítulo II, de seu Título V, ao que denominou de “educação e cultura”, percorrendo em onze artigos – do artigo 148 ao 158 – sobre a temática.

A denominação dada ao capítulo da Constituição, de inspiração na Constituição espanhola, demonstrava o entendimento que se tinha acerca da educação⁴²: esta era parte da cultura do país e como esta havia mudado, a educação também tinha que se alterar.

O texto constitucional aprovado teve o mérito de instituir uma obrigação compartilhada entre os entes federados em matéria de educação ao estabelecer, em seu artigo 10, inciso VI ser de competência concorrente entre União e Estados “difundir a instrução pública em todos os seus graus” e em seu artigo 148, que “Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual”.

Na tentativa de fortalecer o Estado nacional e ampliar sua intervenção na área educacional, no entanto, o art. 5º, inciso XIV previa competência privativa da União para “traçar as diretrizes da educação nacional”, intuito que foi complementado em seu artigo 150 que, dentre outras medidas, instituiu que ao governo federal competiria fixar o plano nacional de educação, coordenando e fiscalizando sua execução em todo o país, atentando-se (artigo 150, parágrafo único):

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;

⁴² Durante os debates da Assembleia Constituinte, o deputado João Simpício chegou a suscitar que deveria a Constituição de 1934 se espelhar na Constituição de Weimar e utilizar o termo “A educação e a escola”(ANAIIS..., 1933, vol. II, p. 314), no entanto, seu intento não obteve êxito, permanecendo no texto definitivo o termo “cultura” emprestado da Constituição da Espanha.

- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Tanto as grandes bancadas regionais – São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul -, quanto a Igreja Católica, representada na Constituinte por Fernando Magalhães, posicionaram-se contrariamente a esta centralização, pois procuravam “preservar a orientação do ensino primário em âmbito regional” (ROCHA, 1996, p. 123), estabelecendo centralidade da União somente sob o ensino secundário, sob pena de quebra da unidade cultural do país.

Tal medida, como apresentada no texto final, somente agradou – parcialmente - ao grupo dos renovadores da escola nova que, embora não se posicionassem favoravelmente a um controle único da União sobre a educação, sempre assinalaram pela fixação de diretrizes gerais de ensino, além de uma atuação supletiva do Estado onde se fizesse necessário (ROCHA, 1996, p. 123).

Previu-se, ainda, em sede constitucional, a instituição de Conselho Nacional de Educação (CNE), a ser organizado na forma da lei, que teria por intuito o plano nacional de educação bem como “sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais” (artigo 152). É de se frisar que o CNE já havia sido criado no país por meio do Decreto nº19.850, de 11 de abril de 1931, mas sua previsão no texto da principal lei do país lhe trouxe garantia de subsistência.

Foi no artigo 149, no entanto, que a Constituição de 1934 se tornou um divisor de águas em matéria educacional ao declarar a educação como um direito de todos a ser proporcionado pelos poderes públicos, concomitantemente com a família.

A visão de que a educação seria um novo direito do cidadão, assim como o trabalho, teve espaço na constituinte pelo aparte de Prado Kelly, que ao discursar aos seus colegas de trabalho assim se manifestou:

Quando se trata de estabelecer distinções indispensáveis entre o Estado liberal que produziu a decadência da Primeira República e o Estado moderno, sob as inspirações mais avançadas da cultura contemporânea é que se há de ver o problema da educação, não exclusivamente do ponto de

vista da pedagogia, senão da compreensão indispensável do complexo de normas de ordem pública e de ação administrativa, de modo que, ao mesmo tempo, se consagrem um dever de Estado e um novo direito individual, que vem completar aqueles já previstos e enunciados na clássica “declaração de direitos” da Revolução Francesa. (ANAIS..., 1933, vol. VIII, p. 300)

O raciocínio implantado vinha no sentido de que “uma coisa é dizer-se que haverá escolas públicas e outra que todos terão escolas públicas” (ANAIS..., 1933, vol. VIII, p. 301). Sob a crítica de que as declarações de direitos seriam eficazes tão somente em sua parte negativa – não ser preso injustamente, não violar domicílio -, Kelly observou que o mesmo não ocorria em sua parte positiva, em que o Estado se via obrigado a atuar em prol do cidadão.

Assim, para assegurar o acesso escolar, ao Estado caberia arcar com tais custos, formando-se um Fundo para a Educação Nacional, constituído de percentual dos tributos recolhidos, tal como preconizado pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932, que proclamava a necessidade de ampla autonomia econômica para sua suficiência:

A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um “fundo especial ou escolar”, que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção (1932, p. 50)

Esta obrigatoriedade do Estado em aplicar recursos públicos na educação foi um dos destaques do texto de 1934 por ter representado o reconhecimento da educação com um direito inerente à cidadania, uma vez que para “a superação de todos os tipos de seleção que não a intelectual, era necessário um esforço fundamental no ensino público gratuito e obrigatório” (ROCHA, 1996, p. 129).

O texto aprovado em Assembleia, em seu artigo 156, previa que a União e os Municípios deveriam aplicar não menos do que 10% (dez por cento) de sua arrecadação tributária com os sistemas educativos; já os Estados e o Distrito Federal nunca menos que 20% (vinte por cento). Em matéria de ensino em áreas rurais, a Constituição também previa uma reserva mínima de “vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (artigo 156, parágrafo único).

A obrigatoriedade de reserva de patrimônio dos entes federados à educação foi então, regulamentada pelo artigo 157 da Constituição:

Art 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

Parte da renda destes fundos deveria ser revertida, ainda, em auxílio para alunos hipossuficientes “mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas” (artigo 157, § 2º), de forma a garantir a acessibilidade.

No conflito ideológico apresentado pelo grupo de católicos e renovadores, o que se observou foi uma tentativa de composição da Constituinte, pois ao se reconhecer o direito universal à educação básica e os meios de efetivá-lo, por parte do Estado, - notadamente com relação à reserva orçamentária – sagrou-se vitoriosa a corrente renovadora, que defendia tais inscrições desde o Manifesto de 1932.

A posição católica, no entanto, também foi representada com a declaração do direito dos pais de ministrar a educação em conjunto com o Estado ressaltando-se, entretanto, uma ambiguidade no texto constitucional: para os renovadores, a definição de direito público à educação estaria sedimentada na obrigatoriedade escolar, mas o texto constitucional aprovado em seu artigo 150, parágrafo único alínea “a”, fragilizando este conceito, previu “frequência obrigatória”, o que se referiria apenas ao público matriculado (ROCHA, 1996, p. 126).

Outro tema em que a posição católica obteve destaque foi no retorno da disposição constitucional acerca do ensino religioso facultativo nas escolas públicas. Como visto, a Constituição Republicana de 1891 havia suprimido esta possibilidade em sede constitucional. Após intensos debates nas sessões da Assembleia, a proposta da Igreja se revestiu no texto do artigo 153 da Constituição, nos seguintes termos: “O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais’.

Tal artigo, no entanto, não se pode considerado propriamente uma derrota renovadora, porquanto não se observou, por parte do grupo da escola nova, uma postura combativa neste sentido, conforme ressalta Rocha (1996, p. 131):

(...) Na Emenda nº 1.845, que representa os renovadores, sequer há menção ao caráter laico do ensino público, conforme seria de se esperar dada a postura doutrinária dos mesmos. O resultado na Constituição, frente ao posicionamento tático dos renovadores, não poderia ser outro senão a aprovação do ensino religioso nas escolas públicas, de caráter facultativo (...).

Com a promulgação do texto final, ambos os grupos puderam sentir-se vitoriosos: os católicos, pois tiveram atendidos os pleitos principais da LEC; os renovadores, pois tiveram grande número de propostas incorporadas à Constituição, de forma a demonstrar, destarte, “que a luta não foi tão inglória” (ROMANELLI, 2001, p. 152).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período objeto da presente pesquisa foi de efervescência de mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. A década de 1920, no Brasil, seguindo o exemplo do que ocorria no mundo, foi marcada por grandes transformações advindas da industrialização, dos resultados da Primeira Grande Guerra, de uma nova forma de se pensar e de se fazer cultura.

Todos estes acontecimentos, permeados pelo advento da modernidade filosófica, fizeram com que um grande ator influente do mundo, a Igreja Católica, fosse paulatinamente perdendo o espaço que detinha perante o Estado, o que exigia, por parte desta, uma reação.

Se a República brasileira havia se declarado laica, uma parcela da sociedade mantinha as tradições católicas não apenas por uma questão religiosa, mas também pelo que se convencionou chamar de “manutenção de valores” ante as modificações esfuziantes que o mundo atravessava.

Com a Revolução Russa e o alastrar das ideias comunistas ao redor do mundo, o questionamento dos ideais liberais pela grande depressão econômica causou uma polarização entre direita-esquerda, tendo, na visão fascista uma “terceira via” ideológica atribuída ao liberalismo. No Brasil, este conflito ideológico ficou bastante caracterizado na época, pois se de um lado tentavam os republicanos liberais, com o auxílio dos esquerdistas, laicizar o Estado, de outro tentava a Igreja recristianizar a sociedade, defendendo a adoção de uma política de inspiração fascista.

No centro deste conflito, a educação assumiu papel singular, pois, ao ser tida como “um dos elementos do subsistema cultural” (NAGLE, 2001, p. 133), tinha que ser analisada levando-se em consideração os demais componentes da sociedade brasileira.

Os ideais liberais republicanos de que por meio da multiplicação das instituições escolares e da disseminação da educação escolar seria “possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo” (NAGLE, 2001, p. 134) foram responsáveis pela defesa de que o Estado deveria garantir a educação como um direito social.

Ademais, para além da mera alfabetização, o fato de se considerar a escolarização como problema vital e digno de disputas se justifica pela tese de que ao formar “um novo homem”, a educação poderia ter como finalidade a doutrinação em uma ou outra ideologia.

Diante da Revolução de 1930, a assunção de Getúlio Vargas ao poder e as sugestões apresentadas à nova Constituição que seria elaborada ao país, o grupo católico, chamado de “conservador”, defendeu que o ensino religioso deveria retornar à grade das escolas públicas e que o Estado não deveria chamar para si a obrigatoriedade de seu fornecimento, porquanto tal atribuição caberia, primordialmente, à Igreja e à família.

Para os liberais, por sua vez, uma renovação era necessária. A escola deveria ser leiga, extensível a todos e o Estado deveria se comprometer a fornecê-la, vinculando parte do orçamento público aos investimentos com educação.

Ambos os grupos foram representados perante a Assembleia Constituinte, e, no meio deste impasse, diante da dificuldade de conciliar tendências opostas, coube ao governo administrar o conflito, cedendo em partes a cada um deles, realizando acordos via bastidores e garantindo a territorialidade dos grupos majoritários em relação ao poder.

Do grupo católico foi vencedora a instituição da obrigatoriedade da família em prover a educação, bem como a inserção do ensino religioso, facultativo, nas escolas públicas (artigo 153). Daí se frisar que, talvez não coincidentemente, os conceitos relacionados à religião, pátria e família serviam de base ao regime autoritário que já se planejava instituir, bem como ao discurso anticomunista presente no programa de governo da época.

Para o grupo liberal, a vitória veio em forma do reconhecimento do direito social à educação (artigo 149), em que o Estado chamou para si a obrigatoriedade de sua expansão (artigo 150), reservando parte das receitas tributárias para seu investimento (artigos 156 e 157). Em um país em franca industrialização, a “meta dos Pioneiros” era favorável pois nesta direção a educação técnico-profissional é fundamental” (CURY, 1988, p. 188).

Ademais, ao chamar para si a responsabilidade de prover a educação, o Estado já demonstrava a tendência centralizante que assumiria anos mais tarde, em seu projeto autoritário.

Como todo e qualquer acordo, nenhuma das partes em contenda ficou completamente satisfeita e o que se observou nos anos seguintes foi que este conflito subsistiu, sendo vivificado nas discussões para a elaboração da demais legislação educacional brasileira.

É interessante destacar que, em meio aos propósitos educacionais estabelecidos pelo texto constitucional de 1934, o que de fato polarizou o debate foi, sem sombra de dúvidas, a questão católica – para além da religião, embora assim tenha sido identificada.

Independentemente dos interesses envolvidos, o resultado destes debates foi uma Constituição inovadora em matéria de direitos sociais, destinando um capítulo específico para tratar de educação.

Sabe-se que a mera inscrição de um texto de lei não garante ao indivíduo o efetivo exercício de um direito, em especial no que se refere aos direitos sociais, que necessitam que a inscrição venha acompanhada de uma atuação positiva estatal. No entanto, ao inovar no ordenamento jurídico brasileiro inscrevendo a educação como um direito e garantindo meios de financiá-la, a Constituição de 1934 possibilitou ao indivíduo reconhecer o seu papel na sociedade, como detentor de direitos e integrante da comunidade, de forma a possibilitar a consecução do ideal de cidadania.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisco Ari de; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; LOBATO, Ana Maria Leite. Reflexões sobre o ato de pesquisar em história da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.7, n.3, p. 176-191, 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em 16.mar.2018.

A ORDEM. Rio de Janeiro, n.11, jan.1931.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Tradução de Leonel Vallandro. In: PESSANHA, José Américo Motta. **Os pensadores: Aristóteles**. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. vol. II.

A VOLTA ao Constitucionalismo. **Correio da Manhã**. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_04&pasta=ano%20193&pesq=>>. Acesso em: 09.jan.2018.

AZZI, Riolando. **O início da restauração católica no Brasil**: 1920. Revista Síntese, Belo Horizonte, MG, v. 4, n. 10, p. 61-89, mai/ago 1977.

_____. **O Episcopado brasileiro frente à Revolução de 1930**. Revista Síntese, Belo Horizonte, MG, v. 5, n. 12, p. 47-78, jan/mar 1978.

BRASIL, Bruno. **O Paiz**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/o-paiz/>>. Acesso em 20.jul.2018.

BRASIL. Constituição de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 22.jan.2018.

_____. Constituição de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 25.jan.2018.

_____. Decreto nº 119-A, de 07 de janeiro de 1890. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm>. Acesso em: 20.jul.2018.

_____. Decreto nº 5.221, de 12 de agosto de 1927. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5221-12-agosto-1927-562990-republicacao-87106-pl.html>. Acesso em: 20.jul.2018.

_____. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18.mar.2018.

_____. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18.mar.2018.

_____. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em: 18.mar.2018.

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-19890-18-abril-1931-reforma-francisco-campos.htm>. Acesso em: 18.mar.2018.

_____. Decreto nº 19.941, de 30 de Abril de 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 18.mar.2018.

_____. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>>. Acesso em: 18.mar.2018.

_____. Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>>. Acesso em 18.mar.2018.

_____. Decreto nº 592, de 06 de julho de 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm>. Acesso em 15.ago.2017.

_____. Lei nº 85, de 20 de setembro de 1892. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-85-20-setembro-1892-541262-publicacaooriginal-44822-pl.html>>. Acesso em: 25.jan.2018.

_____. Supremo Tribunal Federal. **RE 956.475/RJ**. Decisão monocrática. Rel. Min. Celso de Mello. Dju 12.mai.2016.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CARONE, Edgar. **A República Nova: 1930-1937**. 2.ed. São Paulo: Difel, 1976.

_____. **Revoluções do Brasil Contemporâneo: 1922/1938**. São Paulo: Buriti, 1965.

CARVALHO, C. H.; ARAUJO, J. C. S.; GONÇALVES, W. Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise (Uberlândia-MG, 1930-1950). In: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio. **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 21.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2016.

COELHO, Frederico. **A semana sem fim: celebrações e memória da Semana de Arte Moderna de 1922**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. 3.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação na revisão constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (org). **Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Cidadania republicana e educação: governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Ideologia e educação brasileira:** católicos e liberais. 4.ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **A Constituição na vida dos povos:** da Idade Média ao Século XXI. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2013a.

_____. **Elementos de teoria geral do Estado.** 32.ed. São Paulo: Saraiva, 2013b.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. **Declaração de Direitos do Bom Povo da Virgínia.** Disponível em:

<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-bom-povo-de-virginia-1776.html>>.

Acesso em 14.ago.2017.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 8.ed. São Paulo: EdUsp, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Surama Conde Sá. **A Crise dos anos 20 e a Revolução de Trinta.** Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6833/1593.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21.dez.2017.

GATTI JUNIOR, Décio. Fernando de Azevedo: marcos conservadores de uma ação reformista. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.10, n. 20, p.51-65, jul-dez.1996.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação.** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOMES, Edgar da Silva. **Tramas e Poder:** a relação Estado-Igreja na Primeira República (1889-1930). In: Anais do XXI Encontro Estadual de História. Campinas: ANPUH, 2012.

HORTA, José Silvério Baía. A Constituinte de 1934: Comentários. In: FÁVERO, Osmar (org). **Educação nas constituintes brasileiras:** 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996.

LASSALLE, Ferdinand. **Que é uma Constituição?** Tradução de Walter Stöner. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1933.

LEITE, Aureliano. Causas e Objetivos da Revolução de 1932. **Revista de História**, São Paulo, v. 25, n. 51, p. 139-146, 1962.

LEITE, Filipe de Faria Dias. **A Constituinte de 1933**: a participação da Liga Eleitoral Católica na composição da Assembleia Constituinte na região de Ribeirão Preto. 2009. 98f. Dissertação (Mestrado em História – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 16.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

LEVI-MOREIRA, Silvia. Ideologia e atuação da Liga Nacionalista de São Paulo. **Revista de História**, São Paulo, n.166, p.67-74, 1984.

LIGA contra o Analfabetismo. **O paiz**. Rio de Janeiro, n. 11293, p. 2, 08.set.1915. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DocReader.aspx?bib=178691_04&PagFis=29080&Pesq=>. Acesso em: 05. jan.2018.

LIMA, Danilo. **Educação, Igreja e ideologia**: uma análise sociológica da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

LIMA, João Francisco Lopes de. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 225-239, jan-abr/2011.

LUNA, Francisco Vidal. **História econômica e social do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2016.

MARQUES, Ivan. **Modernismo em revista**: estética e ideologia nos periódicos dos anos 1920. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MATEUS. In: BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Disponível em:
<<https://www.bibliaonline.com.br/nvi/mt/19/14,15>>. Acesso em: 31.jan.2018.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direitos humanos**. 3.ed. São Paulo: Método, 2016.

MELO, Joaquim José Pereira. Fontes e métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In: COSTA, Célio Juvenal *et al.* (orgs). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: UFGD, 2010.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho**. Recife: Massangana, 2010.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A sistematização da política educacional dos “liberais reformadores”: o Inquérito de 1926. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 1-2, p.81-186, 1994.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. 2000. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Plínio Corrêa de. Liga Eleitoral Catholica: A postos! **O Legionário**. São Paulo, n. 111, ano IV, 15. jan.1933.

_____. **Minha Vida Pública**. 2015. Disponível em: <http://www.pliniocorreadeoliveira.info/Minha_Vida_publica/MVP_05_A_LEC_e_a_Co_nstituinte.htm#.WowkdJ3wbMw>. Acesso em 19.fev.2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em 15.ago.2017.

PAPA PIO XI. **DivinilliusMagistri**. Disponível em: <https://w2.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html>. Acesso em: 31.jan.2018.

PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO (PCB). **Breve histórico do PCB**. Disponível em: <<http://pcb.org.br/portal/docs/historia.pdf>>. Acesso em 08.jan.2018.

PINTO, H., Sobral. Chronica Política. **A Ordem**, Rio de Janeiro, n.33, nov.1932.

PRESTES, Anita Leocádia. **Luiz Carlos Prestes e a Aliança Nacional Libertadora: os caminhos da luta antifascista no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (org). **Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. In: COSTA, Célio Juvenal *et al.* (orgs). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: UFGD, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSSI, Ednéia Regina. O projeto de educação da modernidade e a constituição da identidade da nação brasileira na Primeira República (1889-1929). In: NEVES, Fátima Maria *et al.*(orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. **História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais**. Rio de Janeiro: Atlas, 2015.

SILVA, Hélio. **1934: A Constituinte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

SOUZA, Ney de. Ação católica, militância leiga no Brasil: méritos e limites. **Revista de Cultura Teológica**, São Paulo, v.14, n.55, p.39-59, abr-jun.2006.

TAVARES, André Ramos. **Curso de direito constitucional**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 166, p. 435-462, 1989.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.