

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NA ERA VARGAS: PRÁTICAS E  
RITUAIS CÍVICOS E NACIONALISTAS IMPRESSOS NA CULTURA DO GRUPO  
ESCOLAR JOSÉ RANGEL/JUIZ DE FORA/MINAS GERAIS (1930-1945)**

**Tese apresentada pelo discente  
Márcio Fagundes Alves à Banca  
Examinadora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação/Doutorado,  
sob Orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Libânia  
Nacif Xavier**

**RIO DE JANEIRO  
JULHO/2010**



**Grupo Escolar José Rangel – Atual Escola Estadual Delfim Moreira/Juiz de Fora/Minas Gerais**

Márcio Fagundes Alves

**A RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NA ERA VARGAS: PRÁTICAS E  
RITUAIS CÍVICOS E NACIONALISTAS IMPRESSOS NA CULTURA DO GRUPO  
ESCOLAR JOSÉ RANGEL/JUIZ DE FORA/MINAS GERAIS (1930-1945)**

Tese apresentada como requisito parcial  
à obtenção do título de Doutor, ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação, da Universidade Federal do  
Rio de Janeiro. Área de Concentração:  
História da Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Libânia Nacif Xavier

Rio de Janeiro  
Julho/2010

Márcio Fagundes Alves

**A RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NA ERA VARGAS: PRÁTICAS E RITUAIS CÍVICOS E NACIONALISTAS IMPRESSOS NA CULTURA DO GRUPO ESCOLAR JOSÉ RANGEL/JUIZ DE FORA/MINAS GERAIS (1930-1945)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Área de Concentração: História da Educação

23 de julho de 2010  
Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Libânia Nacif Xavier- Orientadora  
Faculdade de Educação da UFRJ

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Ana Canen  
Faculdade de Educação da UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Márcio Silveira Lemgruber  
Faculdade de Educação UFJF

---

Prof<sup>a</sup> D<sup>a</sup>.Miriam Chaves  
Faculdade de Educação UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.Waleska Mendonça  
Faculdade de Educação PUC - RJ

Rio de Janeiro  
Julho/2010

Dedico este trabalho aos meus pais (*in memoriam*) Dr.  
Prudente Alves de Carvalho Filho e Maria Aparecida  
Fagundes Alves

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que co-partilharam da intensa e complexa trajetória deste trabalho.

Inicialmente, à Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier, orientadora precisa, que sob olhos de lince, me fez cortar/recortar, ligar/interligar, construir/desconstruir aspectos e elementos teóricos/práticos fundamentais para a elucidação do tema em questão. Muito Obrigado!

Agradeço a todos(as) docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, pelas críticas sérias e pertinentes, que me fizeram conceber a identidade nacional como um constructo histórico, social e cultural. Docentes que veem a educação “como um espelho fiel que nos reproduz com clareza o que uma sociedade é, o que ela deseja fazer de si e o que ela afirma desejar, tanto quanto as enormes distâncias que por vezes se criam entre cada um destes termos (Valle, p.28)”. Muito Obrigado!

À Secretária Solange, exemplo ideal de organização administrativa, pautada em princípios éticos e solidários. Uma profissional que registra a história, a memória e a vida objetiva e subjetiva dos cursistas. Muito Obrigado!

Revelo que percorrer este longo percurso foi tarefa árdua. A trajetória acadêmica não desvencilha-se de elementos constitutivos da história privada e profissional. Mas, sob risos e lágrimas, ela se fez. Neste percurso irmãos(ãs) de sangue se foram: Dia, Luizinho e Gracinha. Chorei, choro, lembro, mas não esqueço da irmandade compartilhada. Muito Obrigado! Tenho ainda muitos irmãos e irmãs. Somos uma grande família! Obrigado a todos(as) vocês: Paulinho, Ivan, Mafalda, Marilda, Lincoln, Dione, Marni, Valério e Fátima. Em especial, agradeço à Leninha que, muitas vezes, na madrugada, me disse: “desligue o computador e vá descansar!” É minha fiel irmã, protetora! Ao Marcelo, outro irmão, que reiteradamente perguntava: “está bom?” Ao Lucas, um irmão dedicado, companheiro e silencioso. Muito obrigado!

Se tenho que agradecer a tantos irmãos(ãs), imagine os(as) sobrinhos(as) e sobrinhas(as) netos(as)! Obrigado a todos(as), em especial, à Valéria por ter me orientado nos momentos acadêmicos e familiares em que mais precisei. À Patrícia, por suas preces e atenção! À Adriana, pelo carinho e exemplo profissional! À Natália (primeira sobrinha- neta) por ter utilizado cedido, muitas vezes, seu espaço para a realização deste trabalho! Muito Obrigado!

Tenho amigos! Luciana, Nilsinho, Tadeu, Rita, Lana, Erasmo, Aleksandra, Nádia,

Adriene, Eninho, Tininha, Simone, Elene, Giane, Anderson, Heloísa, Taís, Parceiros(as) que me incentivaram e respeitaram, muitas vezes, silêncios, ausências e intensas anotações/rascunhos que, hoje digo, constituíram grande parte desta tese. Muito Obrigado!

Neste espaço admito publicamente minhas dúvidas e incertezas sobre o que é ser feliz. “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”! No processo de elaboração deste trabalho meus pais faleceram. Dr. Prudente, médico, inteligente, ético e perspicaz que, com sua esposa, Dona Aparecida, analfabeta nas letras, mas educadora sábia e digna construíram minha identidade. Verdadeiro PAI e digníssima MÃE que mostraram a possibilidade de união, de luta e de esforços em direção ao bem comum.

Finalizo pedindo as suas bênçãos! Muito Obrigado! Saudades...

*“A invocação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente. O que inspira tais apelos não é apenas a divergência quanto ao que ocorreu no passado e o que teria sido esse passado, mas também a incerteza se o passado é de fato passado, morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas” .Edward Said (2001)*

## **ABREVIATURAS**

ANPED- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO

ANPUH- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA

DASP- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DO SERVIÇO PÚBLICO

D.E- DECRETO ESTADUAL

D.F- DECRETO DEDERAL

DIP- DEPARTAMENTO DE IMPRENSA E PROPAGANDA

HISTEDBR – HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

JF- JUIZ DE FORA

MG- MINAS GERAIS

MES- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA

MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PCN- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

UERJ- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

## **RESUMO**

A tese analisa o projeto de reconstrução da identidade nacional brasileira na Era Vargas (1930-1945), perscrutando os seus redimensionamentos na cultura escolar pública mineira. Para tanto, elegemos como espaço investigativo o Grupo Escolar José Rangel, situado no município de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais. Este foi o primeiro grupo escolar mineiro (1907), concebido como instituição educativa responsável pela constituição de uma nova cultura escolar, pautada em uma discussão política republicana acerca da importância da educação pública no processo de formação do cidadão-patriota. Imerso em um contexto de afirmação dos Estados Nacionais, entre os anos de 1930 a 1945, o Grupo Escolar José Rangel apropriou e redimensionou, em suas perspectivas política e pedagógica, o projeto estatal de reconstrução da identidade nacional brasileira preconizado por Vargas. Nosso objetivo, portanto, é analisar as práticas e os rituais cívicos e nacionalistas impressos na cultura escolar do Grupo José Rangel, destacando as suas contribuições específicas para o constructo político, social e cultural do Estado varguista, que instituiu, como projeto estatal, para garantia de seu poder, a necessidade premente de reconstrução da identidade nacional brasileira, sob a égide da modernização conservadora e da unidade nacional.

**Palavras-Chave:** história da educação, cultura escolar; identidade nacional na Era Vargas.

## Abstract

This thesis represents the possibility of a dialogue between History and Education. It reveals the relationship among State, Society and Education in terms of projects and political educational actions which are pretensely forgers of a complex cluster of social and imaginary situation responsible for the reconstruction of the Brazilian national identity during the "Vargas Era (1930-1945). In order to achieve this, we chose as research Field a school called Grupo Escolar José Rangel. It is situated in Juiz de Fora, Minas Gerais. It was the first Primary School in Minas Gerais conceived as an educational institution responsible for the construction of a new school culture, based on a republican political discussion about the relevance of public in the formation of a patriot citizen. Immerse in a context of affirmation of the National States, between 1930 and 1945, Grupo Escolar José Rangel has incorporated and redimensioned, in its political and pedagogical perspectives, the state Project of the Brazilian national identity proposed by Vargas. According to some neoliberal points of view, the research is inserted in a contemporary context of crisis of the modern National State. Therefore, analysing the Project of reconstruction of the Brazilian national identity in the "Vargas Era" and its redimensionings in the public school culture in Minas Gerais means revealing historical permanence rupture, continuity and discontinuity which (re)construct themselves under the light of Power relationships which constitute a given social and educational reality. This, analysing the civic and nationalist practices and rituals incorporated in the school culture of Grupo José Rangel represents checking its specific contributions to the cultural, social and political construct of the "Vargas Era". This era was immerse in a complex context of political power correlation and it instituted, as state Project, in order to maintain its Power, the necessity to reconstruct the Brazilian National identity, under the egis of the conservative modernization and national unity.

## RESUMÉE

Cette thèse représente une possibilité de dialogue entre l'Histoire et l'éducation. Elle peut révéler une relation possible entre l'État, La Société et l'Éducation avec les projets et les actions politiques et éducatives qui prétendent être formatrice d'un ensemble de significations imaginaires et sociales, qui sont responsables pour la reconstruction de l'identité nationale brésilienne pendant l'a "Era Vargas". Le chercheur a choisi comme l'espace investigatif le " Grupo Escolar José Rangel", situé à Juiz de Fora, em Minas Gerais. Elle a été La première école primaire (1907) qui a été créée comme une institution éducative responsable pour La constitution d'une nouvelle culture écolaire, basée sur La discussion politique de l'importance de l'éducation publique pour La formation d'un citoyen-patriote. Submergé dans un contexte de l'affirmation des États Nationales, entre les années 1930 à 1945, o Grupo Escolar José Rangel, s'est approprié et a redimensionné Le projet de l'État de reconstruction de l'identité nationale brésilienne préconisé par Vargas. Le chercheur vit dans un contexte contemporain de crise de l'État Nacional modern, comme disent certains chercheurs neo-libéraux, ainsi analyser le projet de reconstruction de l'identité nacional brésilienne na "Era Vargas" et prescrire ses redimensionnements dans la culture écolaire et publique em Minas Gerais est révéler permanences et ruptures historiques qui se forment avec les relations de force et pouvoir que se constituent en une réalité sociale et éducative. Ainsi, analyser les pratiques et les rituels civiques et nationalistes dans La culture écolaire dans Le Grupo Escolar José Rangel, représente une tentative de compréhension sur les contributions spécifiques pour La construction politique, sociale et culturelle de l'État Varguista, que a institué comme projet de l'État, pour garantir son propre pouvoir, la nécessité de reconstruire l'identité nationale brésilienne, sous La marque de La modernisation conservatrice et de l'unité nacional.

## SUMÁRIO

## **INTRODUÇÃO**

### **CAPÍTULO 01- A TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO**

- 1.1- História e Historiografia da Educação.
- 1.2- A Escola Pública e a Construção de Identidades.
- 1.3- A Escola como Agência Social e Estatal.
- 1.4- O Imaginário Social e a Invenção das Tradições.
- 1.5- Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.

### **CAPÍTULO 02- O PROJETO REPUBLICANO E O FORJAR IDENTITÁRIO NACIONAL**

- 2.1- A Educação Pública em Minas Gerais e o Surgimento dos Grupos Escolares (1892-1930).
- 2.2- A Era Vargas (1930-1945): Educação e Identidade Nacional.
- 2.3- O Grupo Escolar José Rangel: Uma Escola de Compromisso.
  - 2.3.1- O Escolanovismo como concepção pedagógica
  - 2.3.2- A Sacralização da Cultura Escolar.
  - 2.3.3- A Educação Física no espaço escolar: disciplina e higiene como virtudes cívicas

### **CAPÍTULO 03- HISTÓRIA PÁTRIA E AUDITÓRIOS: RITUAIS CÍVICOS E NACIONALISTAS**

- 3.1- A História- Pátria e a Instrução Moral e Cívica no Currículo e na Prática Escolar: um breve histórico  
O Ensino de História e a Instrução Moral e Cívica.
- 3.2- Civismo e Comemorações Nacionalistas.

### **CAPÍTULO 04- A RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NO GRUPO ESCOLAR JOSÉ RANGEL: REPRODUÇÃO E CULTURA ESCOLAR**

- 4.1- Identidade Nacional: Um Forjar Histórico.
- 4.2- O Grupo Escolar e seu sentido político e pedagógico.
- 4.3- A Cultura Escolar e a Reprodução da ordem política e social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## **ANEXOS**

## INTRODUÇÃO

Inserido no campo investigativo da História da Educação, este trabalho consiste em descrever e analisar os redimensionamentos e as apropriações do projeto nacionalista de Vargas no âmbito da cultura do Grupo Escolar José Rangel/Juiz de Fora/Minas Gerais, entre os anos de 1930 a 1945.

Na história política brasileira, a Era Vargas representa um rompimento dos pactos oligárquicos que predominaram durante a República Velha (1889-1930), instaurando um novo arranjo político, a partir de um projeto denominado de “modernização conservadora”. Subindo ao poder em outubro de 1930, Getúlio Vargas permaneceu em seu primeiro governo por quinze anos, sucessivamente, como chefe do Governo Provisório (1930-1934), de um Governo Constitucional (1934-1937) e do Estado-Novo (1937-1945).

Esse período da história política brasileira tem recebido grande atenção dos pesquisadores da história da educação, destacando os trabalhos de João Silvério Bahia Horta (1994) intitulado *“O Hino, o Sermão e a Ordem do Dia”* e “Tempos de Capanema” de Simon Schwartzman et al. (2000). A leitura de ambos os livros nos autoriza a afirmar que a Era Vargas marcou a história da educação brasileira pela subordinação das escolas e de suas práticas pedagógicas ao projeto de reconstrução da identidade nacional seguindo os objetivos, normas e valores projetados pelo Estado.

Nesse projeto estatal se destacam a ênfase na instrução moral e cívica e nas festividades nacionalistas, conforme demonstraremos na análise das práticas e das formas de apropriação desse projeto no espaço educativo público escolar. Nesse sentido, revela-se pertinente perceber as múltiplas e diversas relações dialéticas e dialógicas que a educação escolar pública mineira manteve com as outras estruturas que compunham a realidade social do período em questão.

Analisar o projeto de reconstrução da identidade nacional na Era Vargas, a partir das práticas e representações impressas na cultura do Grupo Escolar José Rangel, localizado no município de Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais, nos permite observar a dinâmica de funcionamento desta escola pública em um momento da história brasileira que buscou, através de uma *“modernização conservadora”* (MOORE, 1975; FAUSTO, 2002) e da *“invenção de tradições”* (HOBSBAWN, 1997) reconstruir as estruturas políticas e sociais do país. Para tanto, coube ao Estado Nacional brasileiro reconhecer e utilizar a escola pública como espaço legítimo de *“formação das almas”* (CARVALHO, 1999) e de inculcação de *“novas significações imaginárias e sociais”* (BACZO, 1990) que buscaram

forjar nos cidadãos brasileiros sentimentos nacionalistas, cívicos e patrióticos coadunados com a “*ordem*” social preconizada pelo governo varguista.

Possibilita-nos, também, um processo de aproximação entre diversos elementos teóricos e metodológicos, oriundos do campo da Educação e da História, fruto da emergência de novos temas, fontes e abordagens, acerca dos elementos e processos constitutivos da história da educação brasileira, a nível local, regional e nacional, reconhecendo, sob esta ótica, a necessidade de um arcabouço teórico e metodológico permeado sob aquilo que Lopes(2000) denomina de “*hibridismo teórico*”, conceito que será abordado mais adiante.

Analisar as estratégias de reconstrução da identidade nacional, sob uma perspectiva histórica e educacional e buscar perceber os seus redimensionamentos na cultura escolar pública mineira na Era Vargas, especificamente aquela expressa nos rituais e práticas nacionalistas do Grupo Escolar José Rangel, ratifica o princípio de que a dinâmica da educação escolar é fruto de seu tempo. Tal afirmativa torna-se clara e pertinente quando percebemos que tal expressão e seus redimensionamentos sofreram mudanças em função das demandas contextuais e das relações de força e poder que dinamizam o processo histórico.

É sob esta ótica histórica que este trabalho investigativo se instaura, revelando que os objetivos e as dinâmicas internas da educação escolarizada, necessitam serem analisadas à luz de seu contexto histórico e de suas múltiplas e diversas formas de relação com as outras estruturas sociais que compõem a nossa realidade vivida e imaginária, pois “*pensar é corresponder ao apelo do mundo – é a resposta humanamente possível à necessidade de compreender o que se passa e de ajuizar os acontecimentos*” (ARENDR, 1993, p.87).

O trabalho de descrição e análise da cultura escolar pública mineira entre os anos de 1930-1945, a partir de fontes oficiais oriundas do executivo federal e estadual e do Grupo Escolar José Rangel, nos possibilitou elucidar alguns aspectos constitutivos do processo de reconstrução da identidade nacional brasileira na Era Vargas, bem como de sua apropriação e representação naquele espaço público e educacional.

Destacamos que o recorte espacial, temporal e temático utilizado nessa pesquisa, não nos permite generalizar e concluir que todas as escolas públicas mineiras no período em questão, apresentaram as mesmas apropriações, interpretações, práticas e rituais cívicos, identitários e nacionalistas. No entanto, a escolha do Grupo Escolar José Rangel foi feita a partir da constatação de sua importância no cenário educacional público mineiro, visto ter sido este o primeiro Grupo Escolar do Estado de Minas Gerais, fundado em 04 de fevereiro de 1907, pelo Decreto Estadual nº 1886 e que, até hoje, sob a

denominação de Escola Estadual Delfim Moreira, apresenta-se como uma instituição pública de ensino de renome central no município de Juiz de Fora/MG.

Inicialmente este trabalho tinha como foco central uma análise do projeto de reconstrução da identidade nacional brasileira, a partir de elementos constitutivos da cultura escolar pública mineira na Era Vargas, visto que tal governo teve como projeto político e cultural homogeneizar os discursos, as identidades e as práticas sociais e educacionais brasileiras. No entanto, no decorrer do processo investigativo (revisão bibliográfica, levantamento e consulta às fontes e orientações acadêmicas) percebemos uma questão fundamental oriunda da concepção teórica de cultura escolar, que preconiza a tese da autonomia relativa da escola e reconhece os saberes e fazeres escolares e sua autêntica e original cultura.

Tomando por base os preceitos de Chervel (1990) e Forquin (1993) sobre o conceito de cultura escolar, afirmar que os rituais cívicos e nacionalistas impressos no Grupo Escolar José Rangel foram comuns a todas as escolas públicas mineiras na Era Vargas, pode ser considerado algo pretensioso ou falho. Isto porque, como se sabe, o referido conceito admite um modo próprio e, ao mesmo tempo, comum ao conjunto de instituições escolares, em especial no que se refere ao seu modo de organização e às normas que orientam o seu funcionamento. Contudo, este mesmo conceito nos alerta, também, para o fato de que o estudo das práticas e das relações que se estabelecem no interior das escolas expressa uma imensa diversidade, variando de escola para escola. Nesse sentido, não se pode falar da cultura escolar apenas no singular, pois cada escola possui uma cultura própria, particular. Por esse motivo é que optamos pelo estudo intensivo de uma única escola. Além disso, as fontes primárias disponíveis nos arquivos escolares das instituições educacionais públicas mineiras, no período em questão, são relativamente escassas, visto a desorganização, desaparecimento ou descarte de certos documentos, imprescindíveis para uma análise de caráter histórico, estrutural e educacional.

Então, por que o Grupo Escolar José Rangel foi o espaço educacional escolhido, como exemplo e recorte espacial, para se analisar o projeto varguista de reconstrução da identidade nacional brasileira? Primeiramente por ter sido, como falamos anteriormente, o primeiro Grupo Escolar mineiro, uma grande referência educativa-formal pública, desde o início do século XX; em decorrência, por apresentar uma documentação primária (Atas de Reunião de Leitura e Atas de Auditório) disponível para consulta e pesquisa e, conseqüentemente, por contribuir para a elucidação da história educacional brasileira no período em questão, visto que analisar as partes não nos permite conhecer o todo mas pode nos aproximar de seus sentidos.

No entanto, é importante ressaltar que, mesmo reconhecendo a autonomia relativa das escolas é fato que o governo Vargas buscou imprimir, a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, uma estrutura educacional centralizada, o que fez valer, muitas vezes, sob uma forte supervisão, o cumprimento de diretrizes e práticas administrativas e pedagógicas comuns a todas as escolas públicas brasileiras.

Porém, o que destacamos é que as análises aqui apresentadas, longe de pretensões totalizantes e definitivas, se instituíram no sentido de contribuir para a remontagem de um complexo *“quebra-cabeça”* que tem como tema central o processo de reconstrução da identidade nacional brasileira a partir das imagens, discursos e práticas educativas que permearam a cultura e o cotidiano escolar do Grupo José Rangel, entre os anos de 1930 a 1945.

A partir dos fatos e acontecimentos impressos nesta instituição de ensino, principalmente através dos relatos presentes nas atas analisadas referentes ao nível de ensino primário, hoje denominado de primeira fase do Ensino Fundamental ( 2º ao 5º anos), é que buscamos descrever e analisar o papel e a função da referida instituição no forjar identitário nacional brasileiro no período em questão.

Destacamos que as fontes primárias utilizadas nesta pesquisa são oriundas de órgãos e instituições oficiais, o que impediu, de certa forma, descrever e revelar resistências ao projeto identitário nacionalista preconizado pelo governo Vargas. Este esclarecimento é válido quando partimos do preceito de que o uso das fontes tem uma história, visto que os interesses dos historiadores variam no tempo e no espaço, já que ser historiador do passado ou do presente exige sensibilidade no tratamento das fontes, pois dela depende a construção da narrativa que deverá embasar a descrição e a análise do objeto pesquisado.

Longe de pretensões conclusivas, mas buscando elucidar, relativamente, certos fatos e acontecimentos referentes à história da educação pública mineira/brasileira na Era Vargas, este trabalho apresenta-se desta forma organizado: Capítulo 1 - “A Trajetória da Investigação”, em que descrevemos a relevância do tema em questão, bem como as principais referências teóricas e metodológicas que embasaram esta pesquisa. Capítulo – “O Projeto Republicano e o Forjar Identitário Nacional”, uma apresentação das principais reformas educacionais mineiras responsáveis pelo surgimento dos primeiros grupos escolares no Estado, as orientações educacionais do Estado varguista no que se refere à instrução moral e cívica e a concepção do Grupo José Rangel como uma “escola de compromisso”. Capítulo 3 - “A História Pátria e Auditórios: Rituais Cívicos e Nacionalistas”, descrição e análise da História-Pátria e dos rituais e cerimônias cívicas no

processo de formação da identidade nacional brasileira no espaço escolar. Capítulo 4- “Educação e Identidade Nacional: Reprodução e Cultura Escolar”, um ensaio sobre a importância da escola pública como espaço de formação, produção e reprodução da identidade nacional.

Esperamos que esta tese possa contribuir para elucidarmos certos aspectos, fatos e acontecimentos pertinentes à História da Educação na Era Vargas, pois a escola pública é parte de uma história cada vez mais reflexiva, que ilumina seus próprios pressupostos, e que deixará nas gerações futuras uma marca que nossos antepassados não puderam realizar enquanto viveram, sofreram e sonharam.

## CAPÍTULO 01: A TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO

*“A única objetividade que conheço é a subjetividade (Einstein)”*

Este capítulo aborda aspectos, elementos, etapas e procedimentos que constituíram o presente trabalho de pesquisa. Busca explicitar o processo de seleção e delimitação do objeto investigado, justificando sua relevância, avanços, objetivos, problemas, hipóteses, referências teóricas e metodológicas e fontes (primárias e secundárias) levantadas e analisadas para a realização do trabalho.

Tal proposição revela-se pertinente por demonstrar aos historiadores da educação a trajetória complexa do processo de reconstrução analítica e investigativa de um tema e um período histórico que, apesar de muitas vezes enunciado e investigado suscita-nos, à luz da descoberta de novas fontes e aportes teórico-metodológicos, diferentes abordagens sobre a relação existente entre a cultura escolar e sua relação com o projeto estatal varguista referente à reconstrução da identidade nacional brasileira.

Assim, analisar os projetos, práticas e rituais cívicos e nacionalistas presentes na cultura e no cotidiano escolar de uma escola pública mineira durante a Era Vargas possibilita-nos compreender as permanências e rupturas que marcaram a trajetória histórica brasileira naquilo que concerne ao trinômio Educação, Identidade e Unidade Nacional, elementos fundamentais para legitimação de um ideário estatal centralista que objetivava romper com os princípios federalistas e regionais característicos da República Velha.

Por outro lado, revelar o percurso acadêmico de um historiador da educação pode fomentar a busca de novos caminhos que objetivam efetivar, sistematizar e avançar naquilo que tange ao processo de aproximação e diálogo entre Educação e História, possibilitando a construção de novos saberes e conhecimentos acerca da relação estrutural existente entre Estado, Sociedade e Educação.

Investigando sob o princípio da autonomia relativa da estrutura escolar, esperamos fomentar novos trabalhos que possibilitem descortinar, através das descobertas ou releituras de fontes históricas, novas abordagens acerca da dinâmica histórica e educacional brasileira. Para Casasanta Peixoto,

*embora a historiografia sobre a História da Educação Brasileira dê sinais de avanços, com estudos que abordam questões mais profundas, de natureza epistemológica e ideológica, o mesmo não acontece em relação à história da educação mineira. Isto representa para nós um desafio, uma*

*vez que, segundo Mota, até mesmo entre os historiadores de ofício, a historiografia geralmente é considerada o mais difícil dos gêneros, porque, dadas as suas características e implicações, pressupõe que o analista reúna conhecimentos de metodologia, teoria da história, e teoria das ideologias, e de História naturalmente. (2005, p.14).*

Ressaltamos que a despeito de tomar como ponto de partida as ações do Estado Nacional varguista esta tese apresenta-se imersa numa vertente historiográfica denominada de História Regional, visto discursar sobre a reconstrução da identidade nacional brasileira a partir de um recorte espacial, temporal e temático referendado sobre as práticas e rituais didáticos e pedagógicas concernentes a uma escola pública mineira, mas atento ao exercício teórico e metodológico da relação estrutural. Ou seja, um trabalho de pesquisa que concebe a autonomia relativa de uma escola pública mineira, mas que ao mesmo tempo a reconhece como estrutura social intrinsecamente relacionada às outras estruturas que compunham a realidade brasileira nos anos de 1930 e 1940.

No entanto, são estes desafios que aqui nos cabem, descrevendo, analisando e contribuindo para o intenso e incessante processo de busca e elucidação dos elementos constituintes da história da educação pública, que em diálogo com as determinações estatais em nível nacional, deixou e ainda deixa suas marcas na atual estrutura educacional de nosso país.

## **1.1- História e Hitoriografia da Educação**

Nos últimos anos, a pesquisa histórica educacional brasileira tem sido amplamente reconfigurada por redefinições temáticas, conceituais e metodológicas. O mapeamento e a crítica dessa produção vêm sendo objeto de vários estudos (FARIA FILHO, 2002; VIDAL, 2000; WARDE, 2000 ) que, sob ângulos diversos, têm posto em evidência os constrangimentos teóricos e institucionais que marcaram e, talvez, ainda marquem, o processo de constituição da História da Educação como disciplina curricular e como campo de pesquisa. Para Warde,

*[...] na sua gênese e no seu desenvolvimento, a História da Educação Brasileira carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter nascido para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e*

*interpretar, mas pelo que oferece de justificativas para o presente (WARDE apud FREITAS, 1995, p.27).*

A História da Educação Brasileira, no meio acadêmico e universitário, não se instituiu como especialização temática da História, mas como campo de conhecimento da Educação, ficando atrelada a objetivos institucionais de formação de professores(as) e pedagogos(as), o que contribuiu para seu afastamento e constituição como área de investigação historiográfica.

Notamos que em grande parte das instituições universitárias brasileiras, a cadeira de História da Educação mantém-se atrelada aos Cursos de Pedagogia e Formação de Professores. Mesmo constatando que grande parte dos alunos egressos da Licenciatura e Bacharelado em História se tornam professores(as), a produção acadêmica vinculada à pesquisa e ao ensino da referida disciplina ainda se apresenta bastante incipiente no campo historiográfico. Poucas monografias, artigos e publicações de graduandos e pós-graduandos em História situam como objeto de pesquisa temas referentes à História da Educação.

Objetivando ilustrar esta afirmativa, fizemos um levantamento das dissertações defendidas no Curso de Pós-Graduação- Mestrado em História - da Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF- entre os anos de 2006 a 2009 e notamos que das 47 dissertações defendidas, nenhuma delas teve como objeto de estudo e investigação acadêmica temas ligados à História da Educação Brasileira, seja a nível local, regional ou nacional.

Para Faria Filho(2001),

*os historiadores de formação, no Brasil, jamais conceberam a educação como um domínio da história, o que significa, no mais das vezes, não apenas um não reconhecimento da importância de uma história da educação, mas também uma desqualificação daqueles que a fazem fora de seus meios acadêmicos mais restritos, as faculdades de história e seus programas de pós-graduação (p.109).*

Atualmente parece haver uma tentativa maior de aproximação dos historiadores da educação em direção à História do que o contrário, tese esta amplamente debatida no IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas « História, Sociedade e Educação no Brasil », realizado em Campinas- São Paulo em 1997. A propósito, afirmou Saviani (1997),

cabe observar a dificuldade dos historiadores em reconhecer a educação como um domínio da investigação histórica. Veja o exemplo do livro *Domínios da História: ensaios de teoria e*

*metodologia(...). Não só aparece um « território » chamado História de Educação com esta não é sequer mencionada nos « territórios » reconhecidos como História Social, História das Idéias ou História Cultural ( p.12).*

Vale ressaltar que a partir do final da década de 1990, sob a progressiva influência da corrente histórica denominada de “Nova História”, a qual possibilita a adoção de novas fontes, objetos e abordagens, além de sua característica interdisciplinar, muitos educadores e historiadores, organizados em associações, tais como a ANPED, ANPUH, HISTEDBR, passaram a trabalhar num esforço conjunto de não mais ver a História da Educação marcada pelo seu suposto caráter utilitário, mas sim pela tentativa de melhor compreender a sua dinâmica histórica, social, cultural e educativa, criando assim, maiores possibilidades de atuação e conhecimento sobre este campo investigativo e disciplinar. No entanto,

para abordar essas realidades humanas, a história teve de se renovar quanto às técnicas e métodos. A renovação dos objetos exigirá a mudança no conceito de fonte histórica(...). Uma outra história começa a ser pensada, o que refletirá sobre a história que se produz.(SAVIANI,1997, p. 35).

Partindo do pressuposto de que o conhecimento e toda a sua complexidade é uma teia de relações que envolvem diferentes e contraditórios aspectos, a História da Educação Brasileira, a partir dos anos 90, reconfigurou e reconstruiu seu campo teórico-metodológico a partir da aproximação com outros campos investigativos e disciplinares, tais como a História, Antropologia, Sociologia etc. Nesse sentido, os historiadores da educação, investigando dentro da concepção de totalidade concreta e das múltiplas mediações históricas que constituem seu objeto, vêm buscando explicitar a multiplicidade de determinações e dimensões que fundamentam e produzem os seus saberes e conhecimentos.

A partir do referido período, as alterações ocorridas tanto no campo da Educação, quanto no campo da História, oriundas das teorias críticas e pós-críticas da Educação e da Nova História permitiram uma reconstrução quantitativa e qualitativa sobre aspectos da investigação acadêmica acerca da História da Educação Brasileira. Para Faria Filho (2001),

*[...] os historiadores da educação têm buscado reafirmar o seu pertencimento, por formação e ou pela prática da pesquisa histórica, à comunidade de historiadores, o que tem resultado numa intensificação do diálogo com a produção da*

*área e, sobretudo, na submissão da produção historiográfica em educação aos mesmos cânones e rigores teórico-metodológicos produzidos por tal comunidade ( p.39).*

Recentes trabalhos não indicam mais uma História da Educação cronológica, linear e progressiva ou baseada numa mera relação entre o contexto sócio-econômico e político de uma determinada época e uma suposta realidade do cotidiano escolar, mas sim um olhar significativo para questões internas da escola que se interrelacionam com outras estruturas sociais. É sob este enfoque analítico que o pesquisador vem colhendo elementos que possam revelar os efeitos da institucionalização de decretos e leis estatais/educativas no ambiente escolar buscando, assim, compreender como a escola ratificou, apropriou ou redimensionou-as, à luz de sua autonomia relativa frente às outras estruturas sociais.

Assim, um novo olhar sobre a História da Educação Brasileira e a produção historiográfica de seu conhecimento tem permitido a abertura de espaços às diversas análises sobre a presença do conhecimento histórico na arquitetura teórica e metodológica de temas e questões referentes ao processo constitutivo da educação nacional.

Redimensionar uma História da Educação através do diálogo e aproximação entre a História e a Educação é criar a possibilidade de resgate de novos conhecimentos acerca da escola e sua dimensão social, é analisar a “fabricação” de identidades individuais e coletivas num espaço formativo legítimo, institucional, social e histórico. Elucidar estes elementos e dimensões conduz à busca e a utilização de novas fontes e abordagens que levam o historiador a selecionar, segundo Le Febvre,

*tudo o que, sendo do homem, depende do homem, serve para o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (SAVIANI apud FEBVRE, 2000, p,45).*

Tal como aconteceu em outros domínios da História, os historiadores da educação incorporaram a ideia de que a História se faz a partir de traços ou vestígios deixados pelas sociedades e que, em muitos casos, as fontes oficiais e os modelos macroestruturais são insuficientes para compreender seus aspectos constitutivos e organizativos fundamentais. Nesse sentido,

*Febvre e Bloch combatiam uma história que, pretendendo-se científica, tomava-se como critério de cientificidade a verdade dos fatos, à qual se poderia chegar mediante a análise de*

*documentos verdadeiros e autênticos (ficando os « mentirosos » e falsos à margem da pesquisa histórica). Combatiam, enfim, uma história que se furtava ao diálogo com as demais Ciências Humanas(...). (VAINFAS, 1997, p. 130)*

Nada disso, porém, desmerece a vitalidade crescente deste campo de estudos, visto que as pesquisas sobre a história da educação brasileira, hoje bem espalhadas nos diversos cursos de pós-graduação do país e nas diversas associações e grupos de pesquisa, têm contribuído para o apuro de reflexões qualitativas acerca da memória e da história de nossa educação.

## **1.2- A Escola Pública e a Construção de Identidades**

Dirigir novos olhares sobre o cotidiano e a cultura escolar do Grupo José Rangel na Era Vargas (1930-1945) é desvelar uma realidade histórica e educacional que se traduziu como irradiadora de elementos de uma política de formação cultural revelada sob a ótica de um projeto estatal de reconstrução de nossa identidade nacional. É buscar um espaço investigativo que lançará luzes sobre um dos principais períodos da História Educacional Brasileira, visto que foi neste contexto que se criou um órgão estatal federal, responsável e reconhecedor da importância da estrutura educativa pública formal no processo de legitimação dos projetos e da « ordem » social vigente, ou seja, o Ministério da Educação e da Saúde Pública.

Analisar o modelo e a prática da escola pública mineira durante a Era Vargas é revelar o entrelaçamento de projetos e propostas sociais advindas de um Estado ditatorial e de suas relações políticas, ideológicas e culturais com os diversos grupos e instituições sociais que compunham a sociedade brasileira e, em nosso caso específico, aqueles vinculados, direta e indiretamente, à estrutura educacional. Ou seja, é descortinar as práticas e representações que permearam o cotidiano escolar e que contribuíram para a reconstrução da identidade nacional no período em questão. Isto porque a Educação, quando entendida em sua ampla acepção, sempre coloca em jogo a questão do ideal que uma sociedade fabrica para si e para seus filhos.

Para Valle (2000),

*A educação é como um espelho fiel que nos reproduz com clareza o que uma sociedade é, o que ela deseja fazer de si e o que ela afirma desejar, tanto quanto as enormes distâncias que por vezes se criam entre cada um destes termos ( p.28).*

Esperamos, com isso, possibilitar um redimensionamento analítico da Escola Pública, num específico período histórico em que Estado e Sociedade elaboraram, sistemática e cuidadosamente, um novo projeto político, social e cultural, pautado na legitimação de uma ordem ditatorial e nacionalista. Novos símbolos, signos, projetos, imagens, valores e saberes foram edificados numa dimensão política e cultural e configurados sobre uma prática escolar pautada em princípios gerais de um modelo estatal cívico-nacionalista e desenvolvimentista, conforme demonstraremos no capítulo dois deste trabalho.

Embasados em categorias analíticas da Nova História e das teorias críticas e pós-críticas da Educação, tais como os conceitos de identidade, tradição, significações imaginárias e sociais, cultura escolar, poder e cotidiano é que buscamos o redimensionamento analítico da história educacional brasileira durante a Era Vargas, analisando a escola pública mineira como uma das estruturas sociais irradiadora de um novo projeto identitário nacionalista.

Vivenciamos, atualmente, uma escola pública pulverizada, imersa num contexto de crise, que precisa reconstruir uma multiplicidade de conhecimentos e que precisa ser renovada. Esta renovação implica um conhecimento mais amplo sobre como se processaram e estão se processando as mudanças na realidade escolar, bem como nas teorias da Educação e da História, a partir das contribuições de novas perspectivas no que se refere às questões relativas à identidade, tradição, cultura, currículo e poder.

Estudar o referido tema, como produto de práticas internas e de influências externas escolares, nos permite perceber que a Educação não se faz apenas por decretos, normas e projetos oriundos dos organismos governamentais, mas também por redimensionamentos, ressignificações e apropriações na dinâmica escolar, a qual produz saberes, conhecimentos e procedimentos acerca dos projetos e normas externas institucionalizadas.

Gonçalves e Faria Filho (2000), referindo-se às práticas escolares afirmam que:

*há um reconhecimento de que os processos educativos são parte de processos culturais mais amplos. Essa observação remete para o entendimento de que há, por parte dos pesquisadores, uma tendência direcionada ao interesse do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola, na compreensão de que no seu interior existe uma cultura em processo de formação que, ainda que possa ser considerada particular, pela especificidade das variadas práticas dos sujeitos que ocupam esse espaço, articula-se com outras práticas culturais mais amplas da sociedade. (p. 32).*

Assim, vamos de encontro a uma perspectiva analítica que entende a escola apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, cumpridora e reprodutora de objetivos previamente selecionados, o que demonstra um silêncio ou não reconhecimento da diversidade e da subjetividade dos diversos atores que compõem a cena escolar e suas práticas pedagógicas.

Entendemos que a escola tem uma dinâmica própria, promovendo formas particulares de apropriação dos determinantes legais, políticos e, até mesmo, sociais. Nesse sentido, comungamos a mesma concepção de Lopes(2002) para quem, através do processo de seleção cultural dos conteúdos, a Escola não meramente reproduz saberes e conhecimentos, mas os inclui ou exclui de acordo com a dinâmica da instituição. Assim, afirma a autora,

*ainda que isso não deva significar um desmerecimento do poder do MEC e de outras instâncias da sociedade em fazer valer os princípios de cada uma das diretrizes curriculares, devemos considerar que as escolas possuem uma autonomia relativa ao mediarem o cultural e o social pelo pedagógico. (LOPES, 2002 p.03).*

Nesse sentido, justificamos que a escolha deste trabalho de investigação acadêmica refere-se à possibilidade de analisar a História da Educação Brasileira não meramente nos seus aspectos macro-estruturais, mas também sob um espectro analítico que contempla e revela a autonomia relativa das escolas, a produção de conhecimentos e saberes que se edificam em seu cotidiano, em sua cultura e em suas práticas didático-pedagógicas. Tal afirmativa advém da necessidade de conceber a escola pública como instituição social e histórica produtora de uma cultura específica, com lógica e estrutura próprias, mas intrinsecamente integrada às outras estruturas sociais que compõem a realidade vivida e imaginária.

O processo de elucidação e análise do referido tema, considerada por muitos como tarefa fácil por se tratar de um regime ditatorial, utilizador da força e da censura, principalmente durante o Estado- Novo (1937-1945), constituiu um trabalho melindroso, visto considerar que a legitimação de uma ordem autoritária, nacionalista e desenvolvimentista, não se deu somente através das estruturas políticas, econômicas e sociais concretas e materiais, mas também através da edificação de estruturas imaginárias, culturais e simbólicas que, sob o prisma da “invenção das tradições”, edificaram, legitimaram e institucionalizaram novos símbolos, signos, imagens e rituais que, repetitivamente, buscaram inculcar nos indivíduos, grupos e classes sociais, a adesão e legitimação dos

projetos e modelos estatais. (HOBBSAWN, 1997).

Analisar o Estado varguista e o processo de instituição de significações imaginárias e sociais nacionalistas, edificadas e representadas na cultura escolar pública mineira nas décadas de 30 e 40 do século XX, conduz o pesquisador a uma análise histórica que o possibilita verificar os mecanismos educativos, didáticos e pedagógicos, que objetivaram legitimar a ordem autoritária nacionalista projetada naquele específico momento histórico..

O referido pressuposto advém da constatação feita através de levantamentos e análises bibliográficas sobre a História da Educação Brasileira na Era Vargas na qual notamos, em ainda grande parte da produção acadêmica sobre o período e o tema em questão, uma forte influência de análises macro-estruturais, que concebem a escola como espaço de reprodução e transposição dos saberes e conhecimentos dos grupos sociais hegemônicos e dominantes. Ou seja, análises que referendam a escola como espaço de instrução social, mas que legitimam, numa ordem direta e unívoca, diretrizes, normas e projetos oriundos do Estado. Tais análises ficam bem claras nos trabalhos de Aranha (1990), Skidmore (1991) Horta(1994), Gomes (1995), Capelato (1996), Schwartzman (2000), dentre outros.

Ressaltamos, porém, a relevância dos referidos trabalhos, visto que, além de conceberem e reconhecerem a importância da Educação como estrutura social legítima e integrante do mundo social e cultural, reconhecem-na como espaço de formação de identidades individuais e coletivas. Porém, o que destacamos e pretendemos avançar neste trabalho, refere-se à possibilidade de reconhecer e analisar também a estrutura escolar em sua dinâmica interna, não negando, porém, suas múltiplas relações, interfaces e diálogos com as outras estruturas sociais. Para Forquin (1992),

[...] a escola seleciona saberes, dentre os que são passíveis de serem selecionados a partir da cultura social mais ampla, promovendo sua reorganização, sua reestruturação e sua recontextualização (p.45).

Assim, buscamos analisar criticamente a reconstrução da identidade nacional em uma escola pública mineira na Era Vargas e seu projeto de formação cívica, partindo de um viés teórico-metodológico que relaciona os projetos e os decretos estatais de um governo ditatorial e nacionalista a partir de seus redimensionamentos e apropriações no cotidiano e na cultura escolar.

Se no Brasil, entre os anos de 1930 a 1945, a ênfase educacional e curricular foi posta na reconstrução da unidade nacional, cabe aos historiadores da educação reconhecerem como as escolas apropriaram e redimensionaram esta política cultural e educacional. Ou seja, quais saberes, conhecimentos e práticas didático-pedagógicas as escolas públicas produziram que permitiram negar ou ratificar o modelo cívico-nacionalista estatal varguista.

Ao elegermos a reconstrução da identidade nacional na Era Vargas como tema central deste projeto de pesquisa e investigação acadêmica, partimos do princípio de que as produções materiais e culturais humanas são frutos de realizações históricas e sociais, geradas em tempos e espaços específicos, múltiplos, diversos e distintos. Nesse sentido, reiteramos a tese de que o significado de uma expressão se transforma no decorrer do processo histórico, sofrendo variações lingüísticas e ou conceituais, pois a noção de tempo histórico implica em alterações na produção de sentidos, revelando novos significados às expressões produzidas em outros momentos históricos e sociais. Ou seja, uma mesma expressão pode apresentar variações etimológicas, léxicas, simbólicas e conceituais no decorrer do processo histórico. Assim, é válido ressaltar que, até mesmo em temporalidades simultâneas, mas em espaços sociais e culturais distintos, também verificamos as referidas variações.

Tal afirmativa revela a importância do pesquisador conhecer em que contexto, espaço e tempo determinada expressão foi produzida, além de reconhecer o(s) seu(s) autor(es). Revela-se, assim, o princípio investigativo que parte dos seguintes questionamentos: o quê, quem, onde, quando e por quê se fala?

É sob esses pressupostos que elegemos como eixo central de análise deste trabalho a expressão “identidade nacional”, reinterpretada e reconstruída no decorrer do processo histórico, desde sua origem moderna, instituída politicamente sob o ideário revolucionário francês do século XVIII, até as suas múltiplas interpretações e apropriações sofridas na contemporaneidade, principalmente a partir da década de 1980 sob os impactos globalizantes e neoliberais preconizadores do “Estado-mínimo”.

Historicamente, percebemos que o termo identidade nacional é relativamente recente, ligado à modernidade, principalmente se analisarmos a história política brasileira, que inicia o processo de construção de sua identidade nacional a partir da emancipação política em 1822. Elucidar seu significado político, social e cultural na Era Vargas advém de um interesse histórico e de uma demanda contemporânea, como afirmamos anteriormente, visto sua complexidade conceitual política no atual contexto, em que os ideais globalizantes e neoliberais vêm apregoando o preceito de sua crise em favor do

princípio da mundialização, negando assim, a diversidade e a pluralidade cultural que traduz as múltiplas e específicas identidades nacionais, pois como observa Paul du Gay,

(...) a nova mídia eletrônica não apenas possibilita a expansão das relações sociais pelo tempo e espaço, com também aprofunda a interconexão global, anulando a distância entre as pessoas e os lugares, lançando-as em um contato intenso e imediato entre si, em um “presente” perpétuo, onde o que ocorre em um lugar pode estar ocorrendo em qualquer parte(...) isso não significa que as pessoas não tenham mais uma vida local – que não estejam mais situadas contextualmente no tempo e espaço. Significa apenas que a vida local é inerentemente deslocada – que o local não tem mais uma identidade objetiva fora de sua relação com o global (PAUL DU GAY apud CANEN, 2005, p.34).

No entanto, em contraposição e crítica a este modelo identitário nacional homogeneizante surgem, atualmente, diversas formas de resistências, tanto no plano político e social concreto (guerras e conflitos nacionalistas, étnicos e religiosos), quanto no plano cultural e intelectual como, por exemplo, os Estudos Culturais, imersos naquilo que, academicamente, denominamos de teorias pós-críticas. Para Hall (2006),

em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto – como nas fantasias do eu “inteiro” de que fala a psicanálise lacaniana – as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas. ( p.62)

O trabalho proposto nos remete a uma reflexão histórica sobre a identidade nacional brasileira e suas projeções e representações no espaço escolar durante a Era Vargas, período marcado por um regime político autoritário e ditatorial que pressupunha um ideário de nação, num contexto histórico beligerante (o entre-guerras e a segunda guerra

mundial), em que diversos países lutavam por afirmar o seu processo civilizatório nacionalista frente às outras nações, a partir de rearranjos políticos e institucionais. Como afirma Hobsbawm (1997),

as condições feitas para o triunfo da ultradireita alucinada (no caso o nazismo alemão) eram um estado velho, com seus mecanismos dirigentes não mais funcionando, uma massa de cidadãos desencantados, desorientados e descontentes, não mais sabendo a quem serem leais (p. 130)

Foi sob este contexto que na Era Vargas fortaleceu, sob a égide estatal, um ideário de reconstrução da identidade nacional brasileira, impresso em tradições, memórias e histórias coletivas, a partir de prenúncios de derrubada da velha ordem oligárquica, ou de invenção das tradições, em favor do industrialismo e do desenvolvimentismo, imersos no princípio de que,

completará o governo um sistema articulado de educação mental, moral e higiênica, dotando o Brasil dos instrumentos imprescindíveis à preparação de uma raça empreendedora, resistente e varonil. E a raça que aqui se formar será digna do patrimônio invejável que recebeu (HORTA, 1994, p. 147).

### **1.3- A ESCOLA PÚBLICA COMO AGÊNCIA ESTATAL E SOCIAL**

Foi imbuído do papel de historiador da educação, que deparei com a necessidade de elucidar este específico momento da história brasileira – a Era Vargas - em que a ideia de identidade e nação integrava a agenda de todos os setores que compunham as instituições governamentais do período, em que os projetos políticos, econômicos, sociais e culturais buscavam conflituosamente, afirmar um ideário nacionalista “genuinamente” brasileiro, como afirmava os modernistas da década de 20.

Concebendo a escola pública como instituição legítima e responsável pela formação e educação social dos indivíduos, verificamos que é nela que projetos sociais hegemônicos e não hegemônicos se manifestam, que é nela que as relações de força e poder se interagem que as memórias e histórias deixam de ser individuais e passam a ser coletivas. Assim, concluímos que é neste espaço formativo público educacional que a

identidade nacional também se reconstrói, se reedifica, se renega ou se reafirma.

A escolha deste tema torna-se, então, pertinente para os historiadores da educação, pois revela a possibilidade de elucidarmos o conceito e a expressão identidade nacional à luz da história, à luz de preceitos que reconhecem que nosso mundo social, nossas identidades individuais e coletivas são produções históricas e humanas e, conseqüentemente, passíveis de transformações.

Concebendo um trabalho de pesquisa como algo processual, dinâmico e relativo, consideramos como objetivo central deste trabalho analisar os processos de negociação, apropriação e adaptação expressos nos diálogos existentes entre o projeto educativo estatal e os rituais e as práticas pedagógicas que caracterizaram a cultura e o cotidiano escolar do referido período.

Para tanto procuramos analisar as diretrizes e as normas educacionais decretadas pelo Estado varguista (1930-1945), no que concerne ao projeto de reconstrução da identidade nacional, a partir do reconhecimento da escola pública como estrutura social relativamente autônoma com relação às outras que coexistem no campo social, demonstrado nos capítulos dois e três desta tese.

Foi num contexto histórico do entre-guerras (1919-1939), marcado pela ascensão de regimes autoritários nazi-fascistas europeus, nas décadas de 30 e 40 do século XX, que assistimos à emergência de governos ditatoriais que tinham como foco principal em sua agenda política, cultural e educacional, a reconstrução de uma identidade nacional, pautada em princípios harmônicos, coesos, unitários e homogêneos. Era o momento de instituição de uma consciência nacional, formadora e disciplinadora dos cidadãos.

Nesse sentido e contexto este trabalho buscou problematizar e investigar a seguinte questão: Quais foram os mecanismos propostos pelos diversos organismos, instituições e grupos sociais que constituíam a Era Vargas (1930-1945) e que contribuíram para o processo de reconstrução da identidade nacional brasileira? Como o Grupo Escolar José Rangel se apropriou e redimensionou, no seu cotidiano, este elemento político e cultural constitutivo e primordial da política de massas do referido período? Tal questão pode ser inicialmente elucidada a partir de uma cerimônia cívica realizada nesta instituição escolar, em 22 de abril de 1945, em que a Diretora da instituição,

Com palavras carinhosas e sempre cativando a simpatia e admiração das crianças, incentivou-as, enaltecendo os feitos e o nobre ideal de Joaquim José da Silva Xavier, o Mártir da Independência. Observou o trabalho, dedicação e zelo das

suas professoras e alunos que não deixaram de demonstrar o seu vivo interesse pelo herói nacional (ATA DE AUDITÓRIO, 1945,p.27).

Notamos que este ritual – uma comemoração cívica e patriótica – ressalta a invenção e glorificação de um herói nacional como um ideal a ser seguido pelas crianças; um nobre ideal que deveria estar vivo na mais tenra infância.

Destacamos que para elucidar tais rituais e práticas escolares partimos de uma concepção que considera os projetos de reconstrução da Identidade nacional como processos históricos, culturais e discursivos. Tal concepção pode ser ilustrada numa citação expressa no periódico “*Revista do Brasil*”, publicado em período antes da Era Vargas, em 1916, que demonstra que a questão da identidade nacional brasileira foi incorporada como problemática central de reflexão política desde o período imperial.

Vivemos desde que existimos como nação, quer no Império, quer na República, sob a tutela direta ou indireta, senão política ao menos moral, do estrangeiro. Pensamos pela cabeça do estrangeiro, comemos pela cozinha estrangeira e, para coroar essa obra de servilismo coletivo, calamos, em nossa pátria, muitas vezes dentro de nossos lares, a língua materna para falar a língua dos estrangeiros ( LUCA, 1996, p.26).

Ressaltamos, porém, que foi no decorrer da história republicana brasileira, marcadamente, na década de 1920, que um grupo de intelectuais proclamou a necessidade premente de reconstrução de uma identidade nacional pautada em princípios sociais e culturais “genuinamente” brasileiros, durante a Semana de Arte Moderna de 1922, movimento artístico e cultural cujo alcance só seria percebido nas décadas seguintes, revelando e alçando a complexidade étnica, racial e cultural brasileira ao patamar de uma nova e singular estética nacionalista. Como forma de ilustrar esta afirmativa verificamos uma carta remetida por Mario de Andrade a Carlos Drummond de Andrade, dois intelectuais do referido período que proclamava,

enquanto o brasileiro não se abrigar é um selvagem. Os tupis das suas tabas eram mais civilizados que nós nas casas de Belo Horizonte e São Paulo. Por uma simples razão: não

há Civilização. Há civilizações. Cada uma se orienta conforme as necessidades e ideais de uma raça, dum meio e dum tempo. Nós, imitando ou repetindo a civilização francesa, ou a alemã, somos uns primitivos, porque estamos ainda na fase do mimetismo (DRUMMOND apud SCHWARTZMAN et al., 2000, p. 98).

No entanto, foi no decorrer das décadas de 1930 e 1940, influenciadas por regimes políticos europeus conservadores e ultranacionalistas e pela instauração do governo ditatorial varguista, que o ideário de reconstrução da identidade nacional brasileira, acalentado pelo Estado-Novo, forjou-se como projeto político, cultural e educacional efetivamente estatal, centralista e ditatorial, instituído nas diversas e múltiplas instâncias governamentais, bem como em movimentos de caráter cívico organizado em ligas, campanhas e associações.

Neste contexto, a escola pública apresentou-se não como única, mas como estrutura social relevante e responsável pela inculcação de valores e símbolos cívicos, patrióticos e nacionalistas. Gerida e influenciada por decretos, normas e projetos oriundos do Ministério da Educação e Saúde Pública, pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, pela Comissão Nacional do Livro Didático, pelo Departamento de Administração e Serviço Público e pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, dentre outros, tornou-se um importante foco discursivo e formativo da consciência nacional.

Tal escola, instituída e legitimada como espaço educativo formal, revestiu-se de um discurso nacionalista que a aproximava de um modelo romântico europeu do século XIX, enfatizando a idéia de comunidade e de consciência nacional, buscando eliminar as múltiplas diferenças políticas, sociais, econômicas, culturais e ideológicas, sob a ótica de um todo social organicamente estruturado. Nessa linha, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) decretava como finalidades do ensino,

[...] acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística” (artigo 1º); alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo (artigo 25).

Verificamos, sob esta ótica, que o Estado varguista reconheceu a escola pública, dentre outras instituições sociais, como estrutura social deflagradora, formadora e inculcadora de projetos nacionalistas. É sob esta ótica e contexto que Capanema, Ministro da

Educação na Era Vargas afirmava,

observa-se, hoje em dia, certa tendência para se dar ao aparelho de direção das atividades relativas ao preparo do homem este qualitativo de nacional, como que para significar que é para o serviço da nação que o homem deve ser preparado( CAPANEMA apud SCHWARTZMAN, 2000, p.85)

Pretendemos, no entanto, demonstrar neste trabalho, a hipótese de que a escola pública não foi um simples depositário do ideário nacionalista estatal, mas um espaço social institucionalizado de ressignificação e produção cultural e política, com autonomia relativa e dinâmica interna própria, instituidora de saberes e conhecimentos cívicos e nacionalistas. Mas que, em sua dinâmica interna, através de suas práticas didáticas e pedagógicas acedeu, sob o alicerce do Estado varguista, em forjar a reconstrução de uma nova identidade nacional, elegendo, por exemplo, no campo curricular a exaltação de fatos da história oficial e nacional brasileira, como demonstra o ritual cívico do Grupo Escolar José Rangel de 1940.

Ao se encerrar a reunião, recebeu a Sra Diretora um convite do Coronel Ricardo Augusto Moreira, comandante do 12 Regimento de Infantaria, para uma festa em homenagem à nossa Marinha de Guerra, no dia comemorativo da Batalha do Riachuelo. Designou a seguinte comissão para representar o grupo escolar (...). (ATA DE AUDITÓRIO, 1940, p.25).

Nota-se que a atividade descrita articulava diversas instâncias sociais, como o Exército e a Escola, através da inculcação e celebração de princípios pátrios, baseados no ideal de uma história oficial e memória coletiva, fomentadora de um princípio identitário que valorizava o ideal bélico e a importância da participação das Forças Armadas na vida nacional.

A análise deste objeto de estudo provém de um diálogo entre diversos conceitos e categorias, entre referenciais teóricos e metodológicos múltiplos. Tal pressuposto advém do princípio de não conceber os referenciais analíticos apresentados e construídos por autores diversos como correntes teóricas estanques, imutáveis e não dialógicas.

Apresentar esta pesquisa, sob este parâmetro, é conceber a possibilidade de diálogo e

interface entre correntes teóricas históricas e educacionais, supostamente distintas. Atividade considerada “perigosa” no meio acadêmico, o qual busca, na maioria das vezes, perceber somente as rupturas teóricas e metodológicas existentes entre autores e correntes epistemológicas.

Destacamos, porém, que este pressuposto revela-se pertinente e válido, mas não único no processo de construção do conhecimento histórico-educativo. Analisar um fato ou acontecimento histórico-educativo é elucidar as discursivas diferenças analíticas, mas também as possíveis semelhanças, aproximações e diálogos, pois segundo Saviani (1997),

[...] As mudanças humanas endurecem-se, desaceleram-se. Tornam-se comparáveis aos movimentos naturais e incorporam as qualidades desses: homogeneidade, reversibilidade, regularidade, medida. (p.33).

É a partir deste enfoque e reagindo a uma concepção que consideramos equivocada do termo “ecletismo acadêmico” que objetivamos apresentar e exercitar um novo olhar sobre os saberes e conhecimentos produzidos em distintos momentos históricos e sociais, oriundos da produção sobre a história da educação brasileira. Tal referência traduz a reação a um saber disciplinar, fragmentado e especialista. Assim, é que objetivamos uma possibilidade acadêmica e investigativa referendada numa ótica interdisciplinar, seja no que se refere à área ou campo do saber, seja no que se refere aos conceitos e às categorias analíticas.

Para Lopes & Macedo (2002), tal concepção/possibilidade é definida como “hibridismo teórico” ou um processo de tessitura do conhecimento, praticado e tecido por contatos múltiplos que os possibilitam avançar na busca e compreensão da realidade social e humana. Tal pressuposto teórico e metodológico manifesta-se no sentido de fomentar o diálogo entre autores e teorias concebidas, preliminarmente, como opostas e antagônicas, principalmente, naquilo que se refere às concepções modernas e pós-modernas acerca da produção do conhecimento histórico e educacional, apresentadas didaticamente, sob a denominação de teorias críticas e pós-críticas no campo da Educação e Marxismo e Nova História no campo historiográfico.

É com base na referida premissa que este trabalho busca promover não somente um embate/rupturas entre autores/teorias, mas sim visualizar e compreender o possível diálogo entre conceitos e categorias analíticas que consideramos relevantes e aplicáveis

ao entendimento de nosso objeto de estudo.

Nesse sentido, torna-se fecundo para a realização deste trabalho, perceber a relação dialética e dialógica entre autores circunscritos, academicamente, em correntes epistemológicas diferenciadas. Assim, buscaremos perceber os possíveis diálogos e rupturas existentes entre os conceitos de “imaginário social” de Baczo(1994) e “invenção das tradições” de Hobsbawn (1997); de identidade nacional de Bobbio (1998) e de culturas nacionais imaginadas de Hall e Santos (2006) e de relação macro- estrutural, oriunda do pensamento marxista e da microanálise de Revel (1996).

Tal procedimento analítico nos permite construir novos objetos, temas, fontes e abordagens, as quais nos fazem ampliar a compreensão do cotidiano e da cultura escolar, através de uma análise conceitual que considera a circularidade existente entre o que denominamos de estrutura macro-social (o Estado/Sociedade) e suas múltiplas e diversas relações e intersecções com a estrutura micro-social – a cultura e o cotidiano escolar.

Destacamos que a referida noção de “hibridismo teórico” ou “conhecimento em rede” considera *“a complexidade das relações nas quais estamos envolvidos e nas quais criamos conhecimentos e os tecemos como conhecimentos de outros seres humanos”* (LOPES & MACEDO, 2002, p.36). Tal aporte traduz a construção do conhecimento como produção de sentidos, abrindo a possibilidade de compreensão do espaço prático, social, cultural e histórico como aquele em que a teoria é tecida. Assim, é a partir destes pressupostos que apresentamos, a seguir, as principais referências teóricas, históricas e educacionais que permearão a construção desta pesquisa.

Ao analisarmos a reconstrução da identidade nacional em uma escola pública mineira na Era Vargas, a partir dos rituais cívicos e nacionalistas impressos no Grupo Escolar José Rangel, percebemos que este objeto se refere a uma temática e um contexto que, segundo Braudel,

advém de valores e tradições históricas longínquas e arraigadas, situadas no âmbito de estruturas culturais e ideológicas, as quais notamos que, mesmo susceptíveis as mudanças, não operam na mesma velocidade que as outras estruturas sociais (BRAUDEL apud SAVIANI, 1997,p.20).

Nesse sentido, destacamos que ao analisar qualquer projeto estatal o pesquisador deve, segundo Saviani (1997), pretender agir sobre a realidade, alterando-a, percebendo-a

como um “nó-górdio de passado e presente (p.33). Tal afirmativa nos remete à ideia de que o projeto varguista de reconstrução da identidade brasileira não rompeu com as tradições historicamente constitutivas da cultura nacional, mas as reaproveitou e reinterpretou a partir de elementos culturais já existentes para edificar seus projetos políticos e ideológicos, gerando um intenso processo de cooptação das massas para manutenção e perpetuação do Estado e das forças políticas e sociais que o constituíram. Assim, como exemplo, destacamos mais uma realização de uma festividade cívica realizada no Grupo Escolar José Rangel- Juiz de Fora- Minas Gerais, em agosto de 1945,

Às 10 horas do dia 25 de agosto de 1945, realizou-se no pátio do Grupo José Rangel um auditório em homenagem a Caxias e à Força Expedicionária Brasileira que está regressando dos campos de batalha pela defesa dos ideais da democracia. Deu-se início ao seguinte programa organizado pelas classes dos primeiros anos: I- Hino Nacional. II- Saudação à Bandeira- III- Homenagem a Caxias. IV- Saudação a Caxias- V- Hino a Caxias [...]. XI- Salve Caxias e XII- O escudo de Caxias.” . (ATA DE AUDITÓRIO, 1945, p.20).

Nota-se que, apesar da homenagem aos combatentes que regressavam da Segunda Guerra Mundial, o evento promoveu um resgate histórico a um mito da tradição cívico-nacionalista brasileira: o “herói” imperial Duque de Caxias, revelando nesse sentido, aquilo que Hobsbawn (2000) denomina de “invenção das tradições”. Ou seja, um forjar identitário nacional a partir de uma história e de uma memória oficial e coletiva.

Destacamos que Vargas fez uso de elementos concretos e imaginários para que seu projeto fosse legitimado socialmente, utilizando a educação como estrutura social relevante para a formação das almas, pois para Baczo (1994)

[...] é por meio do imaginário que se pode atingir não só a cabeça, mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro (p.25).

#### **1.4- O Imaginário Social e a Invenção das Tradições como Referenciais de Pesquisa**

Analisar o imaginário social expresso em símbolos, alegorias, rituais e mitos constitutivos de um dado contexto histórico-cultural é revelar a projeção de interesses, aspirações e medos coletivos, responsáveis por construir visões de mundo, sejam elas ideológicas ou utópicas. É a tentativa de elaboração de um conjunto de orientações cognitivas, articuladas a valores culturais, éticos e estéticos que contribuem para a emergência de projetos estatais hegemônicos, os quais devem ser analisados à luz de suas ressignificações, apropriações e redimensionamentos nas diversas instâncias sociais que compõem uma estrutura social.

Percebemos, através dos atuais estudos e pesquisas que uma análise histórica, embasada nos preceitos dos imaginários sociais, representa a busca de elucidação das múltiplas tentativas de forjar sentimentos coletivos; um incessante esforço de criar e legitimar um novo sistema político, uma nova sociedade e um novo homem/cidadão, pois como afirmava Mirabeau, um revolucionário francês do século XVIII *“é necessário fazer com que o povo ame nosso projeto político e social, é necessário apoderar-se da imaginação do povo”* (1989, p.15). Assim, a construção do imaginário nacionalista de Vargas buscou edificar na consciência coletiva brasileira, através de rituais escolares e do uso de símbolos e imagens nacionais, um novo conjunto de valores e normas sociais e culturais que coadunassem com os princípios e projetos dos grupos políticos e econômicos que estavam no poder.

Destacamos que a tarefa de reconstrução de um novo imaginário e suas múltiplas formas de representação, em seus mais diversos e específicos momentos históricos, não se fazem, porém, de forma simples e pacífica. Os diversos grupos sociais que compõem uma dada realidade histórica e social lutam entre si, objetivando a vitória de suas visões de mundo, de seus anseios, projetos e propostas políticas, econômicas, sociais e culturais. Tal fator resulta num processo de embate, divergências e negociações acerca dos símbolos, alegorias, mitos e imagens que melhor representam e legitimam o ideário coletivo de um povo, de uma nação.

No entanto, reiteramos a tese de que o processo de instituição imaginária e social não emerge somente a partir de elementos culturais presentes, mas através de um processo denominado de *“invenção das tradições”* (HOBBSAWN,1997). Ou seja, um intenso e complexo processo de ressignificação e redimensionamento cultural que permeia o cotidiano e a cultura de um povo ou nação. Para este autor,

[...] o termo tradição inventada é utilizado num sentido amplo,

mas nunca indefinido. Inclui tanto as tradições realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgem de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes coisa de poucos anos apenas – e se estabeleceram com enorme rapidez ( p.09).

Assim, objetivando a ordem social para a institucionalização de seus projetos o Estado, através de seus “*aparelhos ideológicos*” (ALTHUSSER,1970), busca inventar e utilizar um conjunto de práticas sociais, de natureza ritual ou simbólica, que visa inculcar certos “valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (HOBSBAWN, 1997, p.09). Porém é importante destacar que a “*invenção de tradições*” se institui através da síntese entre elementos históricos, sociais e culturais exógenos e endógenos. Ou seja, uma síntese de valores, normas, símbolos, imagens e rituais constitutivos de raízes históricas e culturais de um povo ou nação, que ressignificados em um novo e outro contexto histórico, permite traduzir transformações oriundas das novas demandas sociais, mas que não abalam, aparentemente, certos elementos culturais, “costumeiros” e “ordeiros” de uma dada sociedade. Como exemplo de tal afirmativa podemos citar o pronunciamento do interventor do Estado de São Paulo Armando Salles de Oliveira, em 1936, num momento de defesa do poder e fortalecimento do Estado nacional brasileiro disse,

não se trata de imitar o que fazem os países (Alemanha, Itália e Portugal), ou de pedir-lhes emprestado as armas que empregam, mas de utilizar de seus métodos e de imitar o seu espírito, dando-lhes, entretanto, uma “roupagem” brasileira” (OLIVEIRA apud HORTA,1994, p.28).

Assim, ao contrário do que grande parte da historiografia exorta acerca dos processos de dominação cultural, referendada sob a ótica da aculturação dos grupos sociais dominados e colonizados, é que os Estudos Culturais em diálogo com os preceitos da chamada Nova História nos permite refletir sobre o pressuposto da aculturação dos povos dominados. É com relação a esta análise que Hall (2003) e Bhabha (2003) vêm se contrapor a uma retórica conceitual e analítica que defende a tese de que os processos de dominação representam a plena sobreposição da cultura dominante sobre a cultura

dominada. Para estes autores expressões como aculturação e perda de identidade social e cultural, frequentemente utilizadas em obras que analisam os projetos colonizadores ou neocolonizadores, e em nosso caso específico o regime ditatorial varguista, instituíram o preceito de que as culturas mais fortes, economicamente dominantes, atuam na destruição plena e efetiva de outras culturas menos favorecidas e poderosas. Estes novos estudos, ao contrário, possibilitam a emergência de uma categoria analítica denominada de “hibridismo cultural”, definida, sucintamente, como a negação de um modelo antitético entre dominantes e dominados.

Para Bhabha (2003) os *“colonizadores podiam governar os nativos, mas já não podiam representá-los”* (p.67). Ou seja, para este autor, analisar um processo de dominação requer negar o seu caráter unívoco no âmbito cultural, compreendendo que tal processo se manifesta, *“pela descoleção dos sistemas culturais organizados, pela desterritorialização dos processos simbólicos e a conseqüente expansão de gêneros impuros”* (CANCLINI, 1998, p.48). Para este autor, o processo de dominação não implica na mera sobreposição dos valores e normas dos grupos sociais dominantes, mas numa constante reapropriação de culturas diversas, que se hibridizam a partir de seus contatos múltiplos e interculturais.

Tais preceitos analíticos permitem-nos compreender que os processos de dominação e legitimação de um projeto político estatal se fortalecem na medida em que se apropriam de elementos culturais e simbólicos que caracterizam a realidade social múltipla e diversa de um povo ou nação, constitutiva tanto dos grupos sociais dominantes, quanto dos grupos sociais dominados. É na emergência e necessidade de um “compromisso cultural” com os diversos grupos sociais que o Estado estabelece e legitima uma dada e específica ordem social.

Buscando arregimentar elementos e estruturas sociais que lhe possibilitam aglutinar diversas forças sociais que compõem uma dada realidade histórica e social no sentido de legitimação de seus projetos, o Estado constrói uma coalizão de forças políticas, econômicas, sociais e culturais, que o permite em graus hierárquicos, fazer com que os diversos grupos sociais se vejam “representados” nas instâncias e instituições oficiais do poder. É o processo de cooptação de forças diversas, de construção de um *“Estado de Compromisso”* (IANNI, 2001) que, objetivando a negação de conflitos e a manutenção da ordem social, institui e legitima diferentes projetos advindos das diversas classes e grupos sociais.

Tal premissa revela-se pertinente neste trabalho, pois a reconstrução da identidade nacional brasileira na Era Vargas não se valeu somente de tradições históricas e culturais

dos grupos sociais dominantes, mas também de valores constitutivos da cultura popular, ou seja, de uma circularidade cultural impressa e manifesta tanto em elementos concretos, como por exemplo, o anúncio de uma legislação trabalhista, como em elementos simbólicos e imaginários – o mito da democracia racial.

É válido ressaltar, porém, que a descrição e elucidação dos elementos culturais, simbólicos e discursivos, instituídos na Era Vargas e redimensionados na cultura escolar pública mineira, não provêm, neste trabalho, de uma análise linguística, na qual a preocupação principal é com a estrutura da linguagem, dos signos e dos símbolos, mas sim, com o seu conteúdo e com o seu contexto de produção.

A busca de manutenção da ordem social e o processo de implementação do projeto governamental nacionalista de Vargas se fortaleceu e se instituiu de forma autoritária sob um regime político ditatorial. Assim, ao analisarmos o governo Vargas, especificamente o Estado-Novo (1937-1945), percebemos a utilização sistêmica, via Estado, de mecanismos materiais e simbólicos, normativos ou legais ao lado de mecanismos de caráter cívico e/ou moral que objetivavam a manutenção de seu projeto organizativo social e nacionalista.

Num discurso para escoteiros, em 1939, Vargas anunciou que,

em breve, toda a juventude brasileira [seria] chamada a incorporar-se numa poderosa organização nacional, que se erguerá, como uma flama abrasada pelo patriotismo, para realizar um grande ideal. A vossa experiência e treinamento constituirão valiosa e decisiva contribuição para por em marcha, vitoriosamente, este empolgante movimento cívico” (VARGAS apud HORTA, 1994, p.244).

Inspirado e ou influenciado pelo ideário nazi-fascista alemão e italiano, que utilizou mecanismos propagandísticos diversos, tendo em vista a legitimação da ordem social autoritária, o Estado varguista, sob o prisma da “invenção das tradições”, fabricou imaginários sociais que, aparentemente, representavam as diversas forças sociais e tradições culturais que compunham o cenário político e social brasileiro nas décadas de 30 e 40.

Como elementos exemplificadores de suas diversas tentativas de legitimação da ordem ditatorial, o Estado Novo propagou e difundiu seus elementos e princípios culturais nacionalistas, através do teatro, do rádio, do cinema e da escola. O rádio, paixão nacional desde as primeiras décadas do século XX, tornou-se um importante veículo de

comunicação. Pelas suas ondas, as vozes de Orlando Silva, Francisco Alves, Vicente Celestino e Carmem Miranda- cantores populares- chegavam aos lares brasileiros, divulgando canções e performances nacionalistas e ufanistas. Nota-se que, neste período, o samba desceu o morro e começou a ser valorizado junto aos setores “educados”, sendo popularizado, inclusive no estrangeiro, através da política da “boa vizinhança”, representada pela popularização das bananas e trejeitos brasileiros de Carmem Miranda nos Estados Unidos da América.

A afirmativa anterior pode ser ilustrada através de um discurso de Vargas aos profissionais de cinema, em 1936, declarando que,

o cinema será [...] o livro de imagens luminosas, no qual nossas populações praieiras e rurais aprenderão a amar o Brasil, acrescentando a confiança nos destinos da Pátria. Para a massa dos analfabetos, será essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva. Para os letrados, para os responsáveis pelo êxito da nossa administração, será uma admirável escola. Associando ao cinema, o rádio e o culto racional dos desportos, completará o governo um sistema articulado de educação mental, moral e higiênica, dotando o Brasil dos instrumentos imprescindíveis à preparação de uma raça empreendedora, resistente e varonil.(...) (VARGAS apud HORTA, 1994, p.98).

Já com relação ao setor educacional escolar, embebido de um sentimento cívico e nacionalista, a ditadura estadonovista instituiu uma carga simbólica, emocional e pedagógica, reinventando sinais e símbolos patrióticos que reverenciavam a bandeira, o hino nacional e as armas nacionais como elementos constitutivos de um país soberano, de um povo leal aos símbolos pátrios e a uma cultura nacional.

Os símbolos e os rituais nacionais deixaram de ser uso exclusivo de instituições governamentais oficiais, passando a constituir elementos representativos da sociedade civil em seus mais variados aspectos cotidianos. Foi a tentativa de um processo de socialização dos rituais cívicos, uma tradição governamental inventada, que fez com que diversos grupos sociais “silenciassem” sobre suas condições políticas e econômicas, além de se “reconhecerem” como cidadãos brasileiros, imbuídos de um projeto comum, pautado num ideário nacionalista e desenvolvimentista.

No exemplar de nº 33, de 1938, a primeira página do livreto “O Brasil é bom” diz,

menino: Lê este livrinho com atenção. Aprende estes ensinamentos. Se teu pai e irmãozinho sabem ler, faze com que eles o leiam contigo. Se eles não sabem ler, prestrás um serviço ao teu Brasil, lendo-o em voz alta para que eles o ouçam e aprendam o que nele se ensina” ( O BRASIL É BOM, DIP, 1938).

É nesse sentido que podemos afirmar que o Estado Vargas arregimentando elementos, grupos e forças sociais e culturais diversas, buscou produzir sentidos a seus projetos, motivado por objetivos e expectativas que traduziam seus edifícios estruturais, seus elementos nacionalistas redentores, que somente se dariam, através do equilíbrio entre forças sociais antagônicas.

Assim, o governo Vargas cooptou teses que referendavam princípios aglutinadores, tais como o mito da “democracia racial” preconizado por Gilberto Freyre, os “cantos orfeônicos” de Villa Lobos e o processo de “higienização” de Érico Veríssimo, dentre outros.

Com relação a este aspecto, uma Ata de Reunião do Grupo Escolar José Rangel (1938) revelava,

considerando muito importante a parte de higiene, sobre ela a Sra. Diretora fará observações no período de visitas. Apelou para as professoras a ajudarem na completa higiene das crianças, principalmente na hora da sopa, quando é mais necessário a educação e as boas maneiras. A Sr<sup>a</sup> Diretora disse ter notado deficiência de higiene, principalmente na classe menos favorecida do grupo escolar (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1938, p.24).

Signos, símbolos, imagens e rituais, apresentados, muitas vezes, pelo processo de repetição, possibilitaram uma adesão voluntária ou involuntária, pelos diversos grupos sociais, ao ideário estatal varguista. Tal análise não exclui, porém, a emergência de diversas forças e formas de resistência à ordem estabelecida, visto que se tais forças não existissem, este projeto estatal permaneceria intacto no decorrer de um longo processo

histórico. Tal afirmativa vai ao encontro do pensamento de Marx que afirma que a evolução histórica se dá através dos antagonismos de classe, seja no plano concreto, seja no nível das idéias (LOWY, 2000).

Uma outra referência teórica importante para o desenvolvimento deste trabalho refere-se ao conceito de identidade nacional, várias vezes redimensionado à luz de diferentes contextos históricos. Para a confecção e análise deste trabalho partiremos da concepção de Bobbio (1983), Santos (2003) e Hall (2006).

Um estudo sobre o processo de reconstrução da identidade nacional brasileira, empreendido entre os anos de 1930 a 1945, justifica-se pela necessidade de elucidar um conceito ou expressão que, atualmente, se apresenta em processo de crise, pois se o homem da sociedade moderna tinha uma identidade cultural e nacional bem definida, naquele momento histórico, atualmente não é o que o mundo globalizado institui (HALL, 2006). Ou seja, uma mudança paradigmática estrutural está fragmentando e deslocando as referidas identidades; se antes eram sólidas localizações, nas quais os indivíduos se encaixavam socialmente, hoje elas se encontram com fronteiras menos definidas que provocam no indivíduo uma crise de identidade (HALL, 2006).

No entanto, o preceito de identidade nacional na Era Vargas, pressupunha uma concepção moderna, impresso e imerso no seguinte sentido,

Normalmente nação é concebida como um grupo de pessoas unidas por laços naturais e, portanto eternos – ou pelo menos existentes – e que por causa destes laços se torna a base necessária para a organização do poder sob a forma de Estado Nacional. As dificuldades se apresentam quando se busca definir a natureza destes, ou, pelo menos identificar critérios que permitam as diversas individualidades nacionais, independente da natureza dos laços que o determinam [...].m nome da nação se fazem guerras, revoluções, modificou-se o mapa político do mundo. Na Idade Média uma pessoa [...] deveria se sentir antes de tudo um cristão, depois um borgonhês e somente em terceiro lugar um francês [...]. Na história recente, após a emergência do fenômeno nacional, foi invertida e ordem [...]. A nação adquiriu uma posição de total preponderância sobre qualquer outro sentimento. (BOBBIO, 1983, p.78)

Nota-se que tal preceito foi-se alterando no decorrer do tempo, reconstruindo-se à luz das novas e diversas demandas contextuais. Nesse sentido, analisaremos o referido conceito

na Era Vargas a partir dos diálogos e das rupturas existentes entre os pressupostos e preceitos de Bobbio(1983) Hall (2006) e Santos (2000).

Outro elemento de destaque que compõem o arcabouço teórico deste trabalho refere-se aquilo que denominamos de cotidiano e cultura escolar, os quais foram responsáveis por imprimir novos significados e representações sociais ao projeto nacionalista de Vargas, reproduzindo-o, recriando-o, adaptando-o ou até mesmo resistindo aos seus princípios fundadores, pois como afirma Certeau (1994),

o homem ordinário escapa silenciosamente a essa conformação. Ele inventa o cotidiano, graças a arte de fazer, astúcias sutis, táticas de resistência pelas quais ele altera os objetos e os códigos, se reapropria do espaço e do uso do seu jeito. Voltas e atalhos, maneiras de dar golpes, astúcias de caçadores, mobilidades, histórias e jogos de palavras, mil práticas inventivas provam, a quem tem olhos para ver, que a multidão sem qualidades não é obediente e passiva, mas abre o próprio caminho no uso dos produtos impostos, numa ampla liberdade em que cada um procura viver do melhor modo possível a ordem social e a violência das coisas ( CERTEAU, 1994, p.97).

Destacamos, porém, que se a escola pública mineira apresentou-se no período em questão como estrutura reprodutora do ideário nacionalista, como afirmam alguns, isto não impede de analisarmos como esta reprodução foi feita. Ou seja, quais mecanismos didáticos e pedagógicos foram utilizados pela escola para que este ideário fosse reproduzido. E também como estes mecanismos que constituem o que denominamos de cultura escolar, chegaram a extrapolar o seu universo. Para Forquin (1992),

não se deve considerar a escola como um império dentro de um império ou como a matriz onde a cultura das sociedades modernas encontraria uma espécie de começo absoluto, mas que é preciso ao menos reconhecer a autonomia relativa e a eficácia própria da dinâmica cultural escolar com relação às outras dinâmicas que coexistem no campo social. (p.45).

Tais preceitos vão ao encontro do pressuposto teórico-metodológico preconizado por

Revel (2000) que, partindo da microanálise histórica para a construção e interpretação do mundo social, revela-nos que

a escolha de uma escala particular de investigação e observação produz efeitos de conhecimento, e pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimentos. (...) O que a experiência de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades microssociais (REVEL, 2000, p.28).

### **1.5- Procedimentos Metodológicos da Pesquisa**

O processo de seleção, escolha e elaboração de uma pesquisa acadêmica anuncia como fator essencial a definição clara dos caminhos metodológicos a serem percorridos no decorrer do trabalho investigativo. Cabe ao pesquisador explicitar seus procedimentos, teorias e métodos, no sentido de elucidar as etapas da pesquisa, a forma e o porquê da utilização de determinados conceitos e categorias analíticas, assim como, o trato e o tipo de fontes utilizadas.

Ressaltamos que um trabalho atual de pesquisa histórica afasta-se da ilusão positivista de que o passado é algo plenamente cognoscível, visto partimos da premissa de que seu conhecimento se dá a partir de um acúmulo de verdades parciais ou relativas, pois se sabe, como Felix (1998) que,

o acontecimento histórico pode apresentar novas dimensões na medida em que o presente projeta novas luzes sobre o passado, iluminando-lhe dimensões que somente são percebidas pelas luzes oferecidas pelas perguntas do presente (,p.64).

Tal premissa não traduz a negação da necessidade de certos rigores teóricos e metodológicos o que ocasionaria, certamente, um trabalho de dimensões relativistas, no sentido pejorativo do termo. O que ocorre é que se uma pesquisa histórica traduz elementos da subjetividade do pesquisador, desde a escolha inicial do objeto até as últimas conclusões, isto não quer dizer que ele não se embasa em referenciais de uma

pesquisa científica, mas sim, que possui procedimentos e etapas científicas diferentes de outras áreas ou campos do conhecimento, pois a pertinência de um estudo historiográfico não *“decorre das dimensões do objeto de estudo, mas na proposta de estudo, mesmo tratando de microtemas, de fragmentos”*. (FELIX, 1998, p. 67).

O que devemos considerar é que a construção de uma pesquisa histórica traduz um processo de articulação e costura de memórias, examinando-a e elucidando-a como um produto social e cultural, específico de um dado contexto. Observar e analisar estas memórias históricas é dar vida e voz ao passado, a partir de luzes e interrogações do presente e do contexto em que o pesquisador se insere. É nesse sentido que destacamos a importância da escolha, definição e clareza da teoria e da metodologia a ser empregada para a análise dos fatos, a qual é imprescindível para o trabalho de reconstituição e reflexão histórica, pois são elas que fornecerão elementos e subsídios para o processo de observação, análise e registro da memória histórica pressupondo, porém, que tais referenciais não podem e não são jamais, fixos ou universais, pois a pesquisa é um processo contínuo e ininterrupto de investigação, com variáveis interpretativas, as quais são reavaliadas, constantemente, dependendo das constantes revisões e reconstruções dos paradigmas que compõem a História da Educação.

Elaborar uma produção e uma pesquisa histórica é sempre a busca de um novo conhecimento histórico resultante de novas e diferentes percepções do real, é o diálogo do passado com o presente, a busca de uma reinterpretação da memória guiada pelos novos sentidos, objetos, fontes e abordagens que emergem, incessantemente, no decorrer da história humana.

Para a elaboração desta tese buscamos compreender as múltiplas interpretações acerca do tema, através de um estudo e análise dos trabalhos publicados que versam sobre o mesmo, objetivando compreender suas considerações a partir dos elementos constitutivos da cultura do Grupo Escolar José Rangel. Nesse sentido partimos de análises referentes ao conceito de identidade nacional e suas significações expressas nas concepções políticas e culturais modernas e pós-modernas. Assim, analisando a relação entre Estado, Sociedade e Educação na Era Vargas, buscamos compreender os diálogos e as rupturas entre instâncias, estruturas, grupos e classes sociais que compunham o período histórico, no que tange aos projetos e propostas de reconstrução da identidade nacional. Para tanto, analisamos o projeto de Vargas relacionado à estrutura educacional, buscando elucidar sua política estatal acerca da reconstrução identitária nacional brasileira. Destacamos, porém, que grande parte da análise deste projeto se deu através de uma releitura das fontes citadas nas obras de Horta (1994),

Schwartzman (2000), Capelato (1998) e Lenharo (1996), à luz de novos aportes temáticos, teóricos e metodológicos impressos nesta pesquisa.

Partindo do conceito de cultura escolar de Forquin (1992), analisamos a escola como espaço institucional e social, relativamente autônomo, que através de seus elementos didáticos e pedagógicos, possibilitou a reconstrução de saberes e conhecimentos que nortearam a emergência de rituais cívicos e nacionalistas no seu interior, objetivando compreender e elucidar seus redimensionamentos e ressignificações na cultura e no cotidiano escolar. Utilizamos fontes oriundas do arquivo do Grupo Escolar José Rangel - Atas de Reunião de Leitura e Atas de Auditório, as quais descrevem as reuniões pedagógicas e as cerimônias cívicas realizadas na instituição entre os anos de 1930 a 1945, respectivamente. Tal documentação nos possibilitou analisar o cotidiano e a cultura escolar do referido Grupo, suas orientações, práticas e ações naquilo que tange ao projeto de reconstrução da identidade nacional brasileira. Outra fonte primária importante neste trabalho refere-se aos relatórios dos Secretários do Interior de Minas Gerais, entre os anos de 1892 a 1930, reveladores da importância dos Gupos Escolares mineiros como espaços educativos de formação do cidadão republicano. Consultamos, também, alguns livros e cartilhas educativas produzidas pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), distribuídas nas escolas que objetivavam legitimar a importância de uma formação cívica e patriótica. Destacamos que para análise destes documentos partimos do pressuposto de que,

qualquer que seja a forma de utilização dos documentos, o pesquisador precisa conhecer algumas informações sobre eles, como por exemplo, por qual instituição ou por quem foram criados, que procedimentos e ou fontes utilizaram e com que propósitos foram elaborados. A interpretação de seus conteúdos não pode prescindir dessas informações (MAZZOTTI & GEWANDSNADJER, 1998, P.170).

Analisar a reconstrução da identidade nacional brasileira na Era Vargas, a partir de elementos constitutivos da cultura escolar pública mineira, no atual momento histórico, é tarefa primordial para o desenvolvimento de saberes e conhecimentos que se revelam à luz dos novos desafios e demandas impostas pela contemporaneidade, visto o crescente processo de reinterpretação e reconstruções discursivas acerca da relação existente entre Identidade Nacional e Globalização. Revelar, historicamente, tal premissa é instituir

e crer na possibilidade do saber-fazer humano no que tange à sua interminável, infinita e incessante busca da verdade.

Elucidar a história a partir da relação entre passado e presente, possibilita-nos perceber as permanências e as rupturas de projetos e práticas sociais, revendo erros e edificando acertos, naquilo que tange à reconstrução de um ideário de nação que reconheça a necessidade premente de conceber o efetivo diálogo entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social, para que possamos construir, coletivamente, uma sociedade global reconhecedora de suas diversas e múltiplas identidades nacionais, culturais e históricas.

Nesse sentido, merece destaque o papel da estrutura escolar como instituição formadora e fomentadora de princípios éticos e morais que reconheça e reconstrua, permanentemente, saberes e conhecimentos pautados em valores democráticos e inclusivos, edificadores de uma nova identidade nacional, que possibilite traduzir os anseios e as necessidades políticas, sociais, econômicas e culturais diversas que permeiam nossa atual e excludente realidade histórica, pois para Bauman (2006),

*a questão da identidade não pode mais ser tratada pelos instrumentos tradicionais de entendimento. Faz-se necessário desenvolver uma reflexão mais adaptada à dinâmica do transitório, que se impõe sobre o perene (p.49).*

Investigar a reconstrução da identidade nacional na Era Vargas, a partir dos elementos impressos em um Grupo Escolar mineiro é reconhecer que a escola pública, naquele específico momento histórico, emergiu na agenda estatal como estrutura social legítima e fundamental para a propagação dos projetos nacionalistas do Estado Nacional brasileiro entre os anos de 1930 a 1945. Nesse sentido, implica em inquirir sobre as relações entre Estado, Sociedade e Escola, redimensionando o poder estatal varguista a partir dos elementos constitutivos e específicos da cultura escolar.

Tais relações é o que objetivamos apresentar no capítulo seguinte, demonstrando que o processo de reconstrução da identidade nacional brasileira no período em questão, feito através de um intenso e complexo processo de coalizão e cooptação e forças políticas e sociais, projetou o civismo e o nacionalismo como elementos fundantes da ordem social preconizada por Vargas.

## **CAPÍTULO 02- O PROJETO REPUBLICANO E O FORJAR IDENTITÁRIO NACIONAL**

*“Minha cidade de estudantes e de soldados  
cavalarianos,  
infantes,  
artilheiros,  
das paradas militares do Sete de Setembro  
dos desfiles escolares  
como o professor Lopes e seu apito  
a dirigir os Grupos Centrais (...).”  
Almir de Oliveira*

A Proclamação da República, em 1889, instituiu a a reconstrução de um projeto de nação calcado na necessidade de “formação das almas”, como afirma Carvalho (1999). Sob um intenso debate político acerca dos novos símbolos, imagens e projetos de nação que deveriam representar a nova forma de governo, a educação pública passou a ser vista como estrutura social responsável pela formação do povo, à luz dos preceitos que os grupos hegemônicos idealizavam, tendo como lema a “ordem e o progresso”.

Neste contexto surgiram os Grupos Escolares como instituições educativas representantes e legitimadoras do novo ideário republicano, contribuindo para “corrigir” os vícios que corrompiam a estrutura social e cultural do país.

Nesse sentido, este capítulo demonstrará a emergência destas instituições escolares, a partir dos projetos e discursos de políticos, intelectuais e governantes mineiros em prol de uma educação pautada em princípios cidadãos e republicanos. Em seguida, analisaremos o contexto político e social da Era Vargas e seus impactos na educação pública para, em seguida, descrevermos e analisarmos o Grupo Escolar José Rangel sob a denominação de “Escola de Compromisso”, uma metáfora educacional que busca conceber a escola pública como espaço de aliança e divulgação do ideário dos principais grupos e instituições que gravitavam em torno de Vargas, ou seja, os católicos, os

militares e os intelectuais.

## **2.1- A Educação Pública em Minas Gerais e o Surgimento dos Grupos Escolares (1892-1930)**

Inicialmente é importante destacar que a retrospectiva histórica apresentada neste capítulo é algo pertinente no sentido de demonstrar que os primeiros Grupos Escolares mineiros foram inaugurados na primeira década do século XX mantendo-se, no decorrer da Era Vargas, como centros públicos de excelência escolar. Segundo afirma Casasanta Peixoto (1998), desde 1935, a escola pública mineira já se definia como instituição coadunada com os princípios unificadores e nacionalistas de Vargas se mostrando, essencialmente, burocratizada e legitimadora deste governo.

A delimitação espacial e temporal deste sub-capítulo se instituiu no sentido de descrever e analisar aspectos constitutivos das reformas empreendidas na educação pública mineira referentes aos anos finais do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, objetivando elucidar fatos e elementos políticos e educativos que contribuíram para o processo de reconstrução da identidade nacional brasileira no período em questão e, conseqüentemente, nos anos e governos posteriores.

Ressaltamos, porém, que esta pesquisa manteve-se alerta ao pressuposto de que a história nacional não é a soma das histórias locais/estaduais, pois

(...) é certo que as generalizações nunca serão seguras se não levar em conta os desenvolvimentos locais (...). Uma história detalhada do desenvolvimento de uma comunidade representa a mais legítima contribuição à história nacional (...). (CAMPOS & FARIA, 2005, p.26).

Sob esta ótica apresentamos uma descrição e análise dos principais projetos e discursos políticos e educacionais dos governantes/governos que constituíram a história política e educacional oficial do Estado de Minas Gerais, entre os anos de 1892 a 1930, destacando seus objetivos naquilo que se refere ao processo de reconstrução e forjar identitário dos alunos/cidadãos da recente nação republicana federalista brasileira.

Ressaltamos que esta ótica considera, segundo Faria Filho (2007), um momento e uma prática de transmissão cultural assumida pela escola naquele período, possibilitando-nos,

indagar acerca dos imperativos produzidos e postos em funcionamento no interior das instituições escolares que, a um só tempo, permitem que a escola funcione como uma agência criadora e conservadora da cultura por meio de uma intensa prática de apropriação em relação às estruturas culturais mais gerais em que ela – a escola – está situada (p. 05).

A escola pública, concebida como espaço de formação dos indivíduos, revestida de práticas, saberes, conhecimentos e ações que lhe são próprias apresentava-se, sob o manto pedagógico, como estrutura social responsável pela formação de almas, mentes, desejos e paixões necessárias à reprodução da vida humana num recém ambiente político e nacional denominado de Brasil republicano. Esta premissa nos permite reconhecê-la como um espaço formativo marcado por forças políticas e ideológicas, as quais, dialeticamente, a permitiram instituir, sob uma dinâmica interna, mas estrutural, elementos específicos que buscaram forjar um modelo ideal de identidade nacional que o novo Estado Nacional brasileiro republicano projetava para si. Ou seja, uma estrutura nacional, através de um jogo político e temporal, feito através da transmissão de saberes e conhecimentos escolarizados e formativos, responsável pela reconstrução do passado, justificativa do presente e projeção para o futuro. Para Capelato (1998), este pressuposto analítico de caráter histórico, político, social e cultural hoje se impõe às análises da estrutura escolar, visto que,

afasta-se das anteriores na medida em que coloca o estudo do poder no centro de nova problemática; (...) não se confunde com as teorias do Estado e se desenvolve na perspectiva de interpretação do poder por outros prismas e de reconhecimento de outras formas políticas (p.25).

Analisar o processo de reconstrução da identidade nacional brasileira, a partir de mecanismos e representações impressos na cultura escolar mineira – os Grupos Escolares, especificamente o José Rangel - possibilita-nos, então, reconhecer, revelar e elucidar a importância desta estrutura educacional. É considerar que os projetos e as manifestações do poder hegemônico estatal não se constituíram como transposições políticas e culturais imediatas, mas como reconfigurações políticas e pedagógicas, constitutivas e específicas da cultura escolar. Para Faria Filho(2007), a escola é dotada

de um lugar próprio na cena social,

possibilitando-lhe definitivamente distinguir-se da casa, da igreja e da rua e, por conseguinte, das culturas e sensibilidades que por aí circulam.(...) É a partir da definição deste *próprio* da escola que ela vai, definitivamente, exercer uma função estratégica de fundamental importância na constituição de uma sociedade letrada no Brasil (p.07).

Para elucidarmos este argumento é que apresentamos, uma descrição histórica das reformas educacionais empreendidas pelos governos mineiros, entre os anos de 1892 a 1930, visto que os primeiros governos republicanos trataram de intervir, de forma supostamente descentralizada, na reestruturação da escola pública brasileira. No entanto, é válido destacar que a função escolar pública de formação profissional, moral, cívica e política somente se fez reconhecida, formal e juridicamente, neste país, de forma centralizada, a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, o qual instituiu, legalmente, a mobilização e a participação cívica - uma ação política e cultural - como um projeto estatal para a juventude brasileira, nacionalizando o ensino a partir de reformas educacionais oriundas do executivo federal (SCHWARTZMAN et al., p.31).

Revelamos, porém, que em períodos e governos republicanos anteriores a 1930, a nível regional/estadual, a escola pública foi também objeto de atenção por parte dos grupos detentores do poder político, os quais a conceberam e a utilizaram como espaço de formação humana e cidadã, elementos estes necessários para o desenvolvimento e perpetuação da ordem e do progresso da recém instituída nação republicana.

Nesse sentido e contexto, ao analisar o processo de implantação da República brasileira, em 1889, Carvalho (1990) afirma que a legitimação deste regime não se consolidou meramente pela força política e concreta do arranjo oligárquico, mas também pela divulgação e inculcação de ideologias, utopias e de um conjunto de significações imaginárias e sociais que tinham por objetivo,

*plasmam visões de mundo e modelar condutas.(...) a manipulação do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas (CARVALHO, 1998, p.11).*

Nos anos iniciais de implementação e consolidação do regime republicano brasileiro, em que os canais de propaganda e divulgação dos projetos estatais, em particular a mídia, eram algo ainda incipientes, a escola pública foi eleita e reconhecida como espaço e estrutural social fundante e forjadora de um novo projeto identitário nacional. Espaço institucional importante na divulgação do heroísmo e das virtudes cívicas necessárias que, *“oferecidas aos olhos do povo, eletrificam suas almas e fazem surgir as paixões da glória e da devoção à felicidade de seu país* (CARVALHO, 1998, p,11)”. Era o reconhecimento da educação pública como estrutura legítima e força motriz da uniformização identitária e nacional dos sentimentos, práticas e comportamentos homogêneos necessários para o exercício e dominação dos grupos sociais detentores do poder. Para tanto, a medida de toda ação educativa deveria ser formar homens-cidadãos, pois, segundo Almir de Andrade,

*educar para a sociedade não poderia constituir um objetivo em si mesmo. Educando o homem para si mesmo, aperfeiçoava-se a sociedade, preparando-se o equilíbrio social.(....) Faria parte necessariamente desta tarefa a educação cívica, que deveria acompanhar o homem em todos os cursos para lembrar-lhe que o cidadão de um estado organizado e que as instituições deste estado são boas e justas.(ANDRADE apud SCHWARTZMAN, 2002, p.197)*

A partir destes princípios observamos, no decorrer da história da educação pública mineira, a partir dos anos finais do século XIX, a emergência de diversos projetos e reformas educacionais, pois para os republicanos mineiros as possibilidades da educação escolar eram “de muito longínqua data os vícios que ela veio corrigir”, como afirmou Carvalho Brito, em 1910, Secretário do Interior do Estado de Minas Gerais (pasta responsável, na época, pelas questões referentes à instrução pública) acerca da educação do referido Estado. (Lição de Minas, p.39). Assim, as principais reformas educacionais implementadas no Estado de Minas Gerais, entre os anos de 1892 a 1930, as quais originaram a criação dos Grupos escolares, demonstram a importância política, econômica e educacional do referido Estado. Reformas que foram realizadas em um período da história política brasileira denominado de “República do café com leite”, no qual foi instituído um pacto ou um rearranjo político que culminou na alternância do poder central/federal entre Minas Gerais e São Paulo.

É válido ressaltar que foi nestes dois estados, nas duas primeiras décadas do regime republicano, que emergiram uma série de reformas educacionais que tinham como fundamento central o reconhecimento da instrução pública como elemento social legítimo para a realização e efetivação dos anseios e projetos dos grupos sociais dominantes, representados pela elite cafeeira e por uma nascente burguesia industrial.

Neste período a estrutura administrativa e governamental da denominada República Velha (1889-1930), caracterizava-se pelo princípio federalista, fruto de pressões oligárquicas regionais. No entanto, para a preservação e legitimação do novo regime político republicano, impresso no discurso da necessidade de um reordenamento político e social, é que novas ações políticas federais e estaduais, concretas e imaginárias emergiram. Concretas, naquilo que tange ao uso da força contra os movimentos de reação ao novo regime republicano como, por exemplo, a repressão ao pensamento pedagógico e educacional anarquista; imaginárias, no que se refere à reconstrução de elementos simbólicos oficiais que projetavam a unificação da alma republicana brasileira, ilustrados na confecção de uma nova bandeira nacional - “Ordem e Progresso” e de um novo Hino – o da República: “Liberdade, liberdade, abre as asas sobre nós...”. Assim, um novo hino e uma nova bandeira se fizeram; uma nova Constituição foi promulgada (1891); novos heróis nacionais, como Tiradentes, emergiram e, em nosso caso específico, uma nova escola pública nasceu - os Grupos Escolares.

É nesse sentido que a República brasileira inventou tradições, objetivando recuperar o princípio da comunidade, da família, do dever e do respeito à autoridade, pois, para Carvalho(1990), um novo modelo político, administrativo, econômico e social do nascente regime somente seria validado se fosse aceito e legitimado por todos os indivíduos e grupos sociais.

Destacamos que, mesmo sob uma estrutura política e administrativa republicana, federalista e descentralizada, a propaganda política nas duas primeiras décadas do século XX, fez desencadear, a nível nacional, uma série de projetos, propostas e reformas que tinham, apesar de seus antagonismos e regionalismos, a necessidade de reconstrução e de interiorização, na alma do povo brasileiro, de novas significações imaginárias e sociais que, diretamente, relacionadas sob a aliança da política, da educação e da cultura, representavam um modelo identitário totalizante e homogêneo para a sociedade brasileira, indicando uma ordem *“por meio da qual cada elemento tem seu lugar, sua identidade e sua razão de ser”* (CAPELATO, 1990, p.211).

Assim, a escola pública mineira, desde os anos iniciais da Proclamação da República, se constituiu com “seus braços fortes”, como espaço educacional e como

veículo de expressão e reconstrução identitária nacional coletiva, alcançando, progressivamente, o espaço legítimo de projeção e formação de uma cultura de massa. Tal preceito pode ser ilustrado quando analisamos os relatórios oficiais emitidos e assinados pelos Secretários dos Negócios do Interior de Minas Gerais/SNI/MG, entre os anos de 1892 a 1930. Nestes documentos notamos dois pontos consideráveis com relação à educação pública mineira: (i) a proeminência discursiva acerca da educação pública como estrutura fundamental para a legitimação da ordem republicana e (ii) a necessidade de instituir no povo mineiro um sentimento consciente da sua nacionalidade. Sob esse sentido e contexto, Henrique Augusto de Oliveira Diniz, Secretário dos Negócios do Interior de Minas Gerais, em 1897, afirmou que a República brasileira só

*seria verdadeiramente amada quando constituir-se em sentimento consciente do povo e a difusão desse sentimento fundamental só poderá ser generalizada e fortalecida pela instrução (RELATÓRIO SNI/MG, 1897)*

Esse pronunciamento demonstra a preocupação do governo mineiro com relação à necessidade e importância do reconhecimento da interdependência existente entre Escola/ Identidade e Desenvolvimento Nacional.

No entanto, a precariedade das escolas mineiras existentes no período, as chamadas “escolas isoladas”, referência dada aos espaços escolares da época, sem qualquer custeio ou subvenção do governo federal, fez com que a referida autoridade pronunciasse, mais uma vez, denunciando que,

*a má acomodação delas em casas particulares traz inconvenientes ao ensino; pelo que julgo lembrar ao congresso a manifesta vantagem que advirá aos trabalhos escolares de serem construídas, ao menos nas cidades, as casas necessárias para as escolas (RELATÓRIO SNI/MG, 1897).*

O processo de reconhecimento do papel da escola pública como estrutura forjadora e fundante de uma nova sociedade política exigiu esforços, arranjos e conciliações acerca da necessidade de reconfiguração da estrutura política pública e educacional vigente. Para tanto, fazia-se necessário a construção de espaços educativos

públicos, em substituição às existentes escolas isoladas. Várias reformas foram implementadas visando a construção de edificações escolares, com sede própria, em prédios próprios do Estado. Assim, afirmava o referido Secretário com relação aos espaços educativos da época,

*é óbvio que a má acomodação delas em casas particulares traz inconvenientes ao ensino; pelo que julgo necessário lembrar ao Congresso a manifesta vantagem que advirá aos trabalhos escolares de serem construídas, aos menos nas cidades, as casas necessárias para as escolas. (RELATÓRIO SNI/MG, 1897).*

Objetivando reformar a educação pública mineira, em 1894, sob a presidência de Afonso Pena (título dado, até 1930, aos governadores de Estado), foi implementada uma Reforma Educacional no Estado, tendo como propósito melhorar a qualidade do ensino elementar e a formação dos professores. Tal reforma fez criar, por exemplo, a Escola Normal de Juiz de Fora, em 1894, espaço educacional que tinha como objetivo central formar professoras.

No ano de 1903, outro presidente de Minas Gerais, Delfim Moreira, buscou combater o analfabetismo da população mineira, inspirado, segundo Faria Filho (2002), *“em países que possuíam uma “intensiva e extensiva cultura intelectual”*. Tal preocupação, segundo o referido autor, advinha do *“elevado número de meninos vadios, completamente abandonados”*, pelas ruas da cidade de Belo Horizonte, capital do Estado (p.35). Seus discursos, feitos e projetos reformistas com relação à educação pública mineira o fez ser, postumamente, homenageado em Juiz de Fora e outros municípios mineiros, com o nome de diversas ruas e Grupos Escolares espalhados pelo Estado, visto que seu prenúncio de *“transformar os súditos em cidadãos”*, através da educação escolarizada, ter sido considerado um *“recurso civilizatório fundamental para sair da crise e construir uma República e uma economia prósperas”* (p.36).

Neste período que foram inaugurados no Estado de Minas Gerais os primeiros Grupos Escolares, os quais, segundo Faria Filho (2007), faziam parte de um amplo movimento em defesa da escolarização que se organizou em boa parte do mundo ocidental a partir de finais do século XVIII. Para o autor, no Brasil, os primeiros grupos

são criados, organizados e construídos a partir da última década do século XIX, em São Paulo, espalhando, posteriormente, por todo o território brasileiro.

*A existência destas instituições se constituiu como símbolo da modernização educacional e do progresso social definidos pela República. Com novos parâmetros de reorganização do espaço e do tempo escolar, essas instituições permitiram uma ação pedagógica mais racional, centrada nos princípios do civismo, da moral e da higiene, dando ao professor a dignidade de formar cidadãos republicanos (YASBECK, 2007, p. 10).*

É sob esta ótica reformista, educacional e progressista que, no ano de 1906, assume como Secretário do Interior de Minas Gerais, Manoel Thomaz Carvalho, sob a presidência de João Pinheiro, período em que foram construídos vários espaços próprios e públicos para a educação escolar mineira, o que permitiu a constituição de uma nova cultura escolar em toda Minas Gerais, possibilitando, com isso, uma discussão específica sobre o conhecimento escolarizado e que estava endereçada, segundo Yasbeck,

*às camadas pobres e consagrava a existência dos Grupos Escolares, imprimindo, a partir de então, uma nova cultura do ensino escolar. O Estado estipularia os programas por mês ou trimestre, os métodos a serem utilizados, os horários das disciplinas, os livros, os prazos e número de matrículas. Assim, o professor estaria submetido a uma nova dinâmica exigida pelo cumprimento de um programa pré-estabelecido e em um prazo pré-determinado (YASBECK, 2007, s/p).*

Estes Grupos Escolares vieram substituir as escolas isoladas, ficando sob a supervisão de órgãos estatais, definidores de sua organização espacial, temporal, política e pedagógica, consagrando a proposta de Estevam de Oliveira acerca da construção de espaços próprios para a educação escolar, a fim de reunir e abrigar em um só prédio as escolas que estavam isoladas, provocando, então, o aparecimento das escolas agrupadas e dos Grupos Escolares.

Foi inaugurado o primeiro Grupo Escolar de Minas Gerais, na cidade de Juiz de

Fora, o que fez o “Jornal do Commercio”, de 04 de fevereiro de 1907, data de sua criação, anunciar que,

*effectua-se hoje ás 11 horas a solenidade de installação do primeiro grupo escolar desta cidade. A esse acto poderão comparecer todos quantos se interessam pelos assumptos que dizem respeito á instrucção, pois não há convites especiaes, conforme nos informa o respectivo diretor nosso colega José Rangel.*

Mas, por que, Juiz de Fora foi eleita como sede do primeiro Grupo Escolar do Estado? Para Yasbeck (2007), a instalação desta instituição de ensino no município esteve condicionada ao seu papel político econômico no cenário nacional no início do século XX, período auge de seu desenvolvimento industrial quando,

*se instalam na cidade fábricas de maior porte e aumenta significativamente a população operária. Industriais, cafeicultores e comerciantes investem em eletrificação, comunicação, transporte e no sistema bancário, procurando dotar a cidade de uma infra-estrutura adequada ao desenvolvimento industrial, no qual a educação é vista como um investimento necessário à expansão da economia (YASBECK, 2007, p.15)*

Nota-se a necessidade de disciplinarização e formação dos novos trabalhadores à luz dos interesses dos grupos hegemônicos. É importante revelar, também, que muitos destes trabalhadores eram imigrantes europeus, os quais deveriam estar formados em princípios da ordem e da cultura nacional brasileira. Para Christo (1994),

*o trabalhador “já feito”, importado, carecia de mansidão, estabilidade e disciplina. Seria necessário reeducá-lo. O imigrante havia sido importado a um preço muito alto, como solução para o problema da escassez da mão-de-obra, pela resistência ao trabalho por parte dos ex-escravos e terminou aumentando aquela massa indiferente. O projeto de se educar o “povo” para o trabalho tinha se tornado, então, uma exigência política (p.106) .*

Cabe assinalar revelar que esta política educacional de formar os trabalhadores, principalmente os imigrantes, tomou grande impulso na Era Vargas, em que foi instituído um decreto proibindo o ensino ministrado em qualquer língua que não fosse a portuguesa/brasileira.

Sob este contexto a cidade de Juiz de Fora, sob a alcunha de “*Manchester Mineira*”, principal centro industrial têxtil do Estado de Minas Gerais foi contemplada na escolha de instalação do primeiro Grupo Escolar do estado, justificada pela fala de seu primeiro diretor José Rangel que proclamou em discurso que,

*Juiz de Fora sempre gozou do merecido conceito de cidade culta, e essa cultura não se tem limitado apenas à sociedade que a constitui, por intermédio dos seus institutos de educação, as suas boas letras e costumes civilizados, irradia a sua a regiões longínquas, muito além da circunscrição mineira. Desde tempos bem remotos têm sido os seus educandários frequentados por numerosas gerações de estudantes, de afastadas procedências, pela circunstância de se encontrarem estabelecimentos de ensino secundário tão somente em privilegiados centros, dispersos por zonas distantes e de difícil acesso. (JOSÉ RANGEL, 1907)*

É importante lembrar que o primeiro grupo mineiro foi instalado no antigo palacete Santa Mafalda, construção do século XIX, erguido com a finalidade de servir como casa de verão da família imperial. Mas que, no entanto, foi recusado, segundo crônicas da época, por Dom Pedro II, mandando dizer ao doador que destinasse o imóvel, com todos os seus requintes de riqueza, a uma escola pública para as crianças pobres.

*A mais importante reforma até então realizada na educação pública mineira destinada às camadas mais pobres da população, mostra que a mudança de lugar, físico e simbólico “dos pardieiros aos palácios” - permitiu a constituição de uma nova cultura escolar em toda Minas Gerais, possibilitando, com isso, uma discussão específica sobre o conhecimento escolarizado (FARIA FILHO, 1998, p. 37).*

Este estabelecimento de ensino foi denominado de Grupo Central, nome justificado por sua localização, em frente à Catedral Metropolitana, uma área central do município de Juiz de Fora que, nos primeiros anos do século XX, compunha um trecho urbano considerado nobre, situado na principal avenida da cidade, a rua Direita, hoje Avenida Barão do Rio Branco. No decorrer deste processo, a referida instituição escolar ampliou suas atividades, passando a ser organizado, posteriormente, em três turnos: Primeiro Grupo Escolar - José Rangel - turno manhã (1907); Segundo Grupo Escolar - Delfim Moreira – turno diurno e Terceiro Grupo Escolar - Estevam de Oliveira – turno noturno, os quais tiveram como objetivo central possibilitar os educandos o “*conhecer a pátria e a posição que ela ocupa no seio da humanidade*” (p.38).

Destacamos que este modelo escolar “moderno”, expressão da época, foi inspirado em configurações européias e norte-americanas, fomentadoras de um modelo educacional que objetivava o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos educandos. “*O ensino nelles é ministrado por processos modernos e pelo methodo intuitivo, hoje adaptado nos paízes mais civilizados*” (ESTEVES, 1915, p.261).

É válido ressaltar, porém, que a referida reforma educacional mineira, de 1906, foi inspirada num modelo paulista de 1892 - Reforma Caetano de Campos, no qual os governantes e representantes do setor oligárquico cafeeiro,

*investiram na conformação de um sistema de ensino modelar, e a escola pública paulista tornou-se, estrategicamente “signo do progresso que a república instaurava; signo do moderno que funcionava como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse estado na federação. (FARIA FILHO, 1998, p.37).*

Tal objetivo possibilita revelar e reconhecer a necessidade do recém instituído Estado republicano brasileiro em forjar uma identidade nacional homogênea. Ou seja, uma identidade reconhedora e cumpridora de seus comportamentos cívicos e patrióticos.

Com a Reforma de 1906, a escola pública mineira ganhou nova centralidade, tendo como premissa o intento de que os Grupos Escolares fossem expandidos, generalizados e consolidados em toda Minas Gerais. Para tanto, nestes estabelecimentos de ensino o currículo oficial deveria incluir a,

*leitura, escrita, língua pátria, Aritimética, Geografia, História*

*do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Geometria, Desenho, História Natural, Física, Higiene, Trabalhos Manuais e Exercícios Físicos como saberes e conhecimentos escolares fortalecedores e forjadores de uma prática social ordeira, republicana e trabalhista. (REFORMA EDUCAÇÃO, MG, 1906)*

Revela-se, assim, uma pretensão de fazer com que essa cultura escolar invadisse as entranhas mais remotas da vida das crianças, para nelas tentar implantar novos comportamentos, fundar novas sensibilidades e identidades, principalmente naquilo que se referia ao desenho político e definidor do papel do indivíduo/cidadão no processo de construção da nação brasileira republicana.

Para Chervel (1990),

*se se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a por em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar e, portanto, a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade(...) E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global ( p. 184)*

Tal citação revela-se elucidativa quando verificamos que, em 1909, outro Secretário do Interior de Minas Gerais, Estevão Leite de Magalhães Pinto, discursou sobre a necessidade de uma reestruturação curricular e metodológica na escola pública mineira proclamando que,

segundo o programa, a criança instrui-se guardando na memória, gradativamente, o sentido do vocábulo, da frase e do período mediante explicação do professor(...). Nas festas escolares, nas excursões fora do perímetro da escola e nas festas obrigatórias destinadas à celebração das datas ais

importantes da história pátria(...); porque nas festas são recitadas e cantadas composições literárias de assumpto moral, cívico, patriótico e permitidos exercícios próprios para a criança, conforme o sexo. (*RELATÓRIO SNI/MG, 1909*)

Nota-se que as representações escolares utilizavam e traduziam elementos, saberes e práticas que buscavam materializar e representar valores e sentimentos homogêneos, cívicos e patrióticos, sob uma concepção republicana positivista, ordeira, progressista e uniforme, operando no sentido de inculcar e forjar, através da educação escolarizada, uma nova forma de subjetivação do indivíduo social: a identidade nacional. Concepção esta direcionada às crianças e jovens de classes sociais menos favorecidas que, mesmo excluídas do poder político, econômico e social, deveriam contribuir para a formação de uma nova consciência nacional. Esse era o papel da escola pública mineira, como afirmava, em 1910, o Secretário do Interior, Carvalho Brito, dizendo que era “necessário a escola corrigir os velhos vícios incorporados e negativos que ainda impregnavam a alma da população pobre mineira” (p.39).

Nesse sentido e, não por acaso, os Grupos Escolares Mineiros foram considerados como “*um centro inteligentemente constituído para a moderna educação popular*”. Tal ideário já podia ser lido, anteriormente, num relatório elaborado no ano 1907, por José Rangel, Diretor dos Grupos Escolares de Juiz de Fora, no qual afirmava que “*uma verdadeira revolução se operará nos costumes, sob o ponto de moral, atingindo os benefícios dela a própria vida econômica*”

Assim, no decorrer das duas primeiras décadas da República Brasileira, a educação pública mineira fundamentou-se em uma premissa discursiva, política e educacional que projetava a necessidade absoluta de instruir e educar o povo para todas as emergências da vida atual e futura e colocar o problema educativo no primeiro plano, como questão vital de uma nação.

É nesse sentido que, em 1911, o Secretário do Interior Delfim Moreira destacava a importância do desenvolvimento físico, moral e intelectual do homem, “*o desenvolvimento notável observado na ordem política e social da nacionalidade e do Estado (...) instruir e educar o povo para todas as emergências da vida atual e futura (...)*”. (*RELATÓRIO SNI/MG, 1911*). Assim, a educação escolarizada pública mineira, nas primeiras décadas do século XX, a partir da criação dos Grupos Escolares, foi “*legitimada como condição de possibilidade para a preparação de sujeitos para a nova realidade da vida republicana.*” (*FARIA FILHO, 1998, p.54*).

Notamos neste contexto público escolar mineiro que os discursos oficiais apresentavam como escopo construir projetos e propostas escolarizadoras impressas em uma racionalidade formativa, uniforme e homogênea que forjasse nos educandos uma identidade nacional livre de conflitos, civilizadora, moderna e republicana.

No decorrer deste processo de complexificação da sociedade brasileira e das funções demandadas à escola, a partir da década de 20, novas reformas educativas foram realizadas nas escolas públicas mineiras, destacando aquelas promovidas pelos governos dos Presidentes de Estado, Artur Bernardes, Fernando Melo Viana e Antônio Carlos Ribeiro de Andrada.

Foi no governo de Bernardes que foi debatido a proposta de reorganização da Revista de Ensino, periódico educativo em que deveria ser publicado os trabalhos dos professores do Estado, bem como relatórios e informações que interessassem ao processo de aperfeiçoamento do ensino primário, assim como todos os atos oficiais do referido governo (DIÁRIO OFICIAL DE MINAS GERAIS, 1920). Nota-se que tal publicação deveria ser feita o sentido de fazer valer as reformas empreendidas, bem como o conhecimento dos educadores das leis, normas e decretos educativos instituídos pelo presidente do Estado. É importante revelar que foi na Presidência do Executivo Federal que Artur Bernardes instituiu a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica, como disciplina escolar, no currículo das escolas brasileiras, assunto tratado nas páginas seguintes.

Já em 1925, no governo de Fernando Melo Viana foi realizada outra Reforma na Instrução Pública mineira, sob a coordenação do Secretário de Interior, Sandoval Soares Azevedo que instituíra, através de decretos, a regulamentação do ensino primário e das Escolas Normais, bem como seus programas curriculares. No art. 480 desta reforma, instituíra-se que a Revista de Ensino deveria ter uma parte doutrinária destinada a “dirigir o professorado publico do Estado, harmonizando seus esforços” (DIÁRIO OFICIAL DE MINAS GERAIS, 1925). Notamos o intenso processo de intervenção e orientação do governo no sentido de legitimar seus princípios educativos e sociais.

No governo do Presidente de Estado Antônio Carlos Ribeiro de Andrada uma nova e importante reforma se fez, sob a coordenação do Secretário de Interior, Francisco Luiz da Silva Campos, futuro Ministro da Educação de Vargas. Tal reforma, dentre outros aspectos, anunciava que a Educação Moral e Cívica deveria alcançar os objetivos de desenvolver o espírito de família, solidariedade social, noção do dever como obrigatório e desinteressado, bem como a forma de selecionar professores e de graduar racionalmente o ensino desta disciplina (REVISTA DE ENSINO, 1928). Além disso, a referida reforma

fazia menção ao canto escolar, reorganizando seu tempo e número máximo de alunos, assim como o papel dos professores nesta modalidade de ensino. Nota-se que estes elementos propostos por Campos em Minas Gerais foram alvo de debates e reformulações durante o período em que esteve a frente do Ministério de Vargas.

Assim, podemos dizer, como afirma Faria Filho (2004), que na transição de uma sociedade não-escolarizada para escolarizada, como ocorreu em Minas Gerais, com a criação dos Grupos Escolares, as referidas reformas não tocaram somente os educandos, mas toda a cultura e o processo social em questão, pois,

das formas de comunicação às formas de constituição dos sujeitos, passando pelas inevitáveis dimensões materiais que garantem a vida humana e sua reprodução, tudo isso se modifica, mesmo que lentamente, sob o impacto da escolarização (p. 23).

É importante reiterar que a política educacional de caráter público no Brasil expressa no período da Primeira República, institucionalizou os grupos escolares, em diferentes Estados aqui exemplificados, com suas respectivas datas de emergência institucional – em São Paulo (1894), Maranhão (1903), Minas Gerais (1906), Rio Grande do Norte (1908), Mato Grosso (1908), Espírito Santo (1908), Paraíba (1911), Santa Catarina (1911), Sergipe (1916), Goiás (1918) -, expressam o esforço e a resposta republicana em torno da disseminação da escola pública sob esse ideário.

Será, então, que esta formação moral, cívica, nacional e patriótica germinada nas primeiras décadas republicanas e espalhadas para todo o território contribuiu para o fortalecimento do Estado Nacional brasileiro, possibilitando ao governo Vargas redefinir e elegerem a educação escolarizada como instituição legitimadora de seus projetos políticos de reconstrução de nossa identidade nacional?

## **2.2- A Era Vargas (1930-1945): Educação e Identidade Nacional.**

Para que possamos compreender a relação existente entre Educação e Identidade Nacional na Era Vargas descreveremos fatos e acontecimentos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais que caracterizaram o período em questão e analisaremos os seus reflexos na estrutura educacional, principalmente naquilo que tange ao seu projeto de reconstrução da identidade nacional brasileira. Em seu sentido político

e cultural, buscamos identificar ideias e projetos do referido governo, o qual buscou instituir um conjunto de práticas e significações, concretas e imaginárias, acerca da importância da relação isonômica entre Estado, Sociedade, Identidade e Unidade Nacional.

Tal relação se fazia imprescindível para a legitimação do Estado varguista, visto que a permanência de uma força política federalista, nos moldes da República Velha, como propugnou a Revolução Constitucionalista de 1932, ainda se fazia presente no contexto em questão. Some-se a isto, a presença de partidos e movimentos de cunho político antagônico, representados e conhecidos, historicamente, como integralistas e comunistas, os quais organizaram a Ação Integralista Brasileira (AIB) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB), respectivamente.

Objetivando cooptar forças políticas e sociais diversas, o referido governo passou a ser reconhecido pelas análises históricas como um “Estado de compromisso”, sob a égide de uma “modernização conservadora”. Sob estas perspectivas políticas, Getúlio Vargas manteve-se no poder, em seu primeiro governo, durante quinze anos (1930 a 1945). Retornou, em 1951, pelo voto popular e governou até 1954, em meio a crises e pressões políticas, fazendo com que ficasse reconhecido pela historiografia oficial como o chefe do executivo federal que “deixou a vida para entrar na história”.

Optando por constituir uma política de Governo pautada na centralização das estruturas burocráticas e, em nosso caso específico, na unificação dos rumos da educação como política estatal, Vargas criou, em 1931, o Ministério da Educação e Saúde Pública, que tinha em seu cerne a função de definir, organizar e regular as questões políticas educacionais do país. À frente deste ministério, os mineiros Francisco Campos( 1931-1934) e Gustavo Capanema(1934-1945) implementaram duas importantes reformas educacionais, buscando conciliar diferentes projetos educativos, oriundos de forças políticas e sociais diversas (Igreja, Exército, Burguesia, Elite Agrária e Intelectuais). Além disso, a referida conciliação deveria estar em consonância com o princípio central do Estado varguista, que preconizava a necessidade de construção de uma estrutura educacional que “formasse almas cidadãos”, à luz daquilo que a modernidade identificou como identidade nacional – um grupo de indivíduos que habitam um mesmo território; falam a mesma língua; têm histórias e tradições comuns e que, sob a tutela do Estado, almejam a defesa, a unidade nacional, a ordem, a civilização e o progresso.

É na busca de demonstrar a ação de Vargas na estrutura educacional que analisaremos algumas ações instituídas pelos órgãos governamentais ligados ao

executivo federal, tais como o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e a Comissão Nacional do Livro Didático, os quais organizaram, transmitiram e distribuíram uma série de recursos didáticos que veiculavam, através de uma linguagem pedagógica, o projeto de reconstrução da identidade nacional brasileira idealizado pelo Estado varguista.

A Era Vargas teve início em 1930, quando Getúlio Dorneles Vargas assumiu a presidência do Brasil. Odiado por muitos, mitificado por outros, Vargas governou o país, em seu primeiro governo, durante 15 anos. Ficou reconhecido pela história oficial como o estadista responsável pela Consolidação das Leis Trabalhistas/CLT, promulgada no ano de 1954. Seu governo, instituído sob um processo de coalizão de forças políticas, econômicas e sociais articulou as estruturas e instituições governamentais no sentido de instituir um “programa de reconstrução nacional”, expressão dita em seu discurso de posse na chefia do Governo Provisório, em novembro de 1930.

É importante destacar que Vargas assumiu a chefia do poder executivo nacional em um contexto de grave crise política e econômica, fruto da quebra da bolsa de valores de Nova York, em 1929, que traziam como consequência, uma produção agrícola nacional sem mercado, a ruína de fazendeiros e o desemprego nas grandes cidades, *“além da queda da receita das exportações e da moeda conversível que se evaporava”*, o que desencadeou o Golpe de 30 que levou o estadista à chefia do poder executivo federal (FAUSTO,2002, p.87).

No plano político, o governo Vargas enfrentou desafios. As oligarquias regionais procuraram reconstruir o Estado nos velhos moldes federalistas da República Oligárquica (Revolução de 1932), tendo como principais opositores os tenentes, representantes da classe média urbana, os quais apoiaram Getúlio em seu propósito de reforçar o poder central. Já a Igreja Católica, importante base de apoio varguista, arregimentou grande parte da população a consagrar a nova nação fazendo instituir, após intensos conflitos, a presença “facultativa” do ensino religioso no currículo das escolas públicas. Já outro grupo social importante, a crescente burguesia industrial, se fez defensora de um Estado intervencionista, industrial e nacionalista, fazendo como que grande parte do movimento operário ficasse circunscrita a sindicatos atrelados ao Estado (sindicatos pelegos). Ao Exército, Vargas o alçou a um verdadeiro representante da segurança e da defesa nacional, em um ambiente externo – *“paz armada”* - marcado pela emergência de um grande conflito mundial (Segunda Guerra Mundial).

Em um contexto de crise mundial e ascensão de regimes ditatoriais nazi-fascistas, o referido governo se instaurou, sob um intenso processo de busca de coalizão de forças

políticas, econômicas e sociais diversas que instituíam a sociedade brasileira em questão, o que passou a ser denominado, sob uma concepção histórica, de Estado de Compromisso (IANNI, 1997).

Foi neste contexto que medidas e reformas tendentes a criar um sistema educativo centralizado, objetivando reorganizar a educação escolarizada e pública brasileira, tomaram outro sentido. Ou seja, a educação entrou no compasso da visão centralizadora, oficial e burocrática do Estado brasileiro, tendo como marco inicial a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1931. Para Horta (1994), no entanto, foi na ditadura estadonovista que a educação passou a ocupar um lugar importante nos discursos oficiais, pois,

*Nele, destacam-se certos temas que, mesmo não constituindo um programa educacional estruturado, acentuam-se, à medida em que se acentua o caráter autoritário do regime. Ao mesmo tempo, ao nível do discurso e ao nível da legislação, estes temas evoluirão sempre no mesmo sentido: colocar o sistema educacional a serviço da implantação da política autoritária (HORTA, 1994, p.02).*

Assim, o Estado varguista, inspirado nos ideais nazi-fascistas europeus, com relação ao culto dos governantes, instituiu, obrigatoriamente, nas escolas, as comemorações cívicas, como a realizada no dia 10 de novembro de 1943, em um momento de celebração do aniversário de implantação da ditadura estadonovista, conforme ilustramos com a citação abaixo, extraída da Ata de Auditório do Grupo Escolar, datada de 1943:

*Com a presença da Diretora, auxiliar da diretoria e demais professoras do estabelecimento, realizou-se no pátio da escola, um auditório em comemoração ao sexto aniversário do “Estado Novo”, foi homenageado o presidente da República o Exmo Dr. Getúlio Vargas. A sessão foi presidida por um aluno do 4º ano da professora Lucy Matos. Foi aberta a sessão com o hasteamento da Bandeira Nacional. A seguir foi executado o seguinte programa: I – Hino Nacional. II – Ser Brasileiro – Poesia – Pela professora Lenir Costa. III a Constituição – Leitura – pela aluna Maria Flávia – Sala 3- 4º ano. IV- Getúlio Vargas – Poesia. V- Juventude Brasileira – Canto (...) (ATA DE AUDITÓRIO, 1943, p.78).*

Neste contexto, é importante registrar que a estrutura educacional de Minas Gerais entrou em destaque, visto que o referido Ministério ficou nas mãos de jovens políticos mineiros, cujas carreiras iniciaram na velha república oligárquica. É o caso de Francisco Campos, Ministro da Educação entre os anos de 1930 a 1934, que já anunciava em 1927,

*“a necessidade do Estado em se responsabilizar, controlar e ofertar escolas à população”* (CASASANTA, 1933, p.90); e Gustavo Capanema, que o substituiu, com uma longa permanência no referido Ministério ( 1934 a 1945).

Foi no decorrer deste processo que em 5 de julho de 1934, pelo voto indireto da Assembléia Nacional Constituinte, Getúlio Vargas foi eleito presidente da República, devendo exercer o mandato até 3 de maio de 1938. No entanto, no contexto internacional, os movimentos e ideias totalitárias e autoritárias começaram a ganhar força. Seus ideólogos consideravam a democracia liberal, com seus partidos políticos e suas lutas, algo aparentemente inútil, um regime incapaz de encontrar soluções para a crise. Foi, então, imerso em ideários, lutas e confrontos externos e internos que, no dia 10 de novembro de 1937, instalou-se o “Estado Novo” (1937-1945), implantado através de um golpe de Estado, sem grandes mobilizações iniciais, que perdurou até 1945. No comando deste Estado ditatorial, Vargas representou a instância decisiva nas resoluções fundamentais do país, outorgando a Carta Constitucional de 1937 - “a Polaca” - que sob um legislação centralista, objetivou manter um equilíbrio de forças, enfrentando, porém, pretensões e oposições dos diversos grupos sociais que constituíam o cenário político, econômico, social e cultural do período em questão.

Seu principal projeto, calcado no nacionalismo/desenvolvimentismo/unidade nacional, objetivava um corte radical entre o velho Brasil desunido, referência à República Velha e um novo Brasil que nasceu com a chamada Revolução de 1930. Um projeto de integração nacional e de reconstrução de uma nova ordem política, econômica e social que não deveria ser dilacerada por disputas partidárias e regionais, mas por uma coesão e união nacional em prol da entrada do Brasil nos tempos modernos.

Objetivando reconstruir e inventar tradições e significações imaginárias e sociais que “formassem almas” identitárias nacionalistas, Vargas fez uso de palavras, gestos, símbolos, imagens, ideias, projetos e soluções políticas que efetivassem o domínio e o controle social pelo Estado. Dutra (1990) , em sua obra intitulada o *“Ardil totalitário ou a dupla face na construção do Estado-Novo”* destaca, sob a referência teórica dos imaginários sociais, a importância das referidas significações na ditadura estadonovista que, alicerçada no trinômio trabalho, pátria e moral, definiam normas e valores para orientar a preservação da ordem, o controle das relações sociais e o enquadramento da classe trabalhadora urbana ao mundo do trabalho.

Em busca de legitimação de um novo projeto identitário nacional o Estado varguista criou, em 1939, sob influência alemã, o Departamento de Imprensa e Propaganda/ DIP. Este Departamento era subordinado, assim como outros órgãos (vide a

Carta Constitucional de 1937), à Presidência da República, tendo como tarefa discutir de público os imperativos do Estado Vargasista, mostrando suas realizações, a fim de legitimar seus feitos e conseguir o maior número de colaboradores. Era um órgão de difusão cultural, forjador de sentimentos identitários nacionalistas, coadunados com os princípios do Estado ditatorial em questão.

Alertamos, porém, que as identidades brasileiras, reconstruídas e reinventadas em suas tradições políticas, culturais, sociais e históricas que não se enquadravam no projeto nacionalista forjado pelo Estado Vargasista eram, concreta ou simbolicamente, modificadas, sublimadas, silenciadas e/ou eliminadas em sua representatividade, o que fez com que, muitas vezes, a força da polícia-política de seu chefe Filinto Müller e da censura do Departamento de Imprensa e Propaganda - DIP - entrasse efetivamente em ação. Tal afirmativa apresenta-se descrita na obra *“Filinto Müller: memória e mito (1933-1942)”* de Florensani (1993), a qual revela os mecanismos de poder do Estado varguista atuando na perseguição e punição daqueles que eram considerados “inimigos da pátria” e na obra de Goulart (2000) “Ideologia, propaganda e censura no Estado-novo”, que ao analisar o DIP como mecanismo de poder, demonstra o controle e o monopólio do referido Estado sobre a mídia, com vistas a eliminar a contrapropaganda dos opositores..

Notamos, assim, que o processo de reconstrução da identidade nacional brasileira na Era Vargas utilizou-se de diversos elementos e recursos materiais e simbólicos no sentido de arregimentar forças políticas, sociais e culturais diversas, em prol de seus projetos, “formando almas” nacionais (CARVALHO, 1999), as quais sustentariam politicamente, nas mais diversas instâncias públicas e privadas, o seu projeto de reconstrução da identidade nacional brasileira.

No entanto, foi sob o poder do Ministério da Educação e da Saúde Pública e de seus departamentos constitutivos como, por exemplo, o INEP, que observamos o destaque para uma política pública educacional estatal, principalmente aquela direcionada a uma pedagogia que deveria ter como responsabilidade tutelar a juventude brasileira. Segundo Schwartzman (2004), para tanto, haveria necessidade de que este projeto fosse bem sucedido, sendo indispensável *“a adoção de símbolos a serem cultuados, mitos a serem exaltados e proclamados, rituais a serem cumpridos”* (p.83). Nesse sentido a educação escolar passou a ser vista como estrutura fundamental no processo de afirmação da nacionalidade brasileira, concepção esta já defendida por Oliveira Viana, em 1921, na Conferência Interestadual do Ensino Primário, conforme se pode comprovar com a citação a seguir:

*Nossos sistemas escolares, aliás, têm concorrido, não para corrigir e, sim, para agravar esta falha da nossa formação social: nas nossas escolas temos procurado sem dúvida dar instrução à nossa mocidade, cultura geral ou especial; mas não nos temos preocupado nunca, a sério, em incutir-lhe, de maneira sistemática, planificada, nenhum sentido da vida coletiva, nenhuma idéia de sacrifício individual em favor do grupo(...) (VIANNA apud SCHWARTZMAN, 2004, p. 91).*

Era a escola concebida como um espaço educativo de invenção das tradições históricas e nacionais, revelando, divulgando e socializando saberes e conhecimentos que possibilitassem aos indivíduos se verem como seus pares vinculados a uma tradição histórica, um passo e projeto futuro comum. É nesse sentido que Lourenço Filho, em 1939, asseverava que:

*o projeto educacional do governo tinha como princípio capital homogeneizar a população, dando a cada nova geração o instrumento do idioma, os rudimentos da geografia e da história pátria, os elementos da arte popular e do folclore, as bases da formação moral e cívica, a feição dos sentimentos e idéias coletivas, em que afinal o senso de unidade e de coesão nacional repousam (LOURENÇO FILHO apud SCHWARTZMAN, 1998, p.67).*

Com vistas à formação patriótica dos cidadãos brasileiros, estabeleceu-se como conteúdo geral do ensino a Instrução Moral e Cívica, divulgadora de conteúdos que deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional. Tais conteúdos não estariam circunscritos a uma disciplina específica, mas deveriam perpassar todos os demais, devendo abranger o estudo dos deveres do homem, como cidadão, nas suas relações com a pátria e a humanidade.

Sob esta ótica, Villa Lobos compôs um canto orfeônico,

*Na grandeza infinda, É feliz quem vive Nesta terra santa que não elege raça nem prefere crença Oh! minha gente! Minha terra! Meu país! Minha pátria! Para frente! A subir! A subir! A sambar! (LOBOS apud LENHARO, 1998, p.75).*

Ao interpretarmos os discursos, práticas, ações e projetos de Vargas acerca do seu ideário de nação, verificamos seu projeto identitário e nacionalista, o qual pode ser traduzido, contemporaneamente, pelas palavras de Gellner (2006), acerca daquilo que denominamos de identidade nacional moderna,

*A idéia de um homem (sic) sem uma nação parece impor uma (grande) tensão à imaginação moderna. Um homem deve ter uma nacionalidade, assim como deve ter um nariz e uma orelha. ( HALL apud GEELNER, 2006, p. 48).*

Analisar o projeto estatal identitário nacionalista na Era Vargas (1930-1945) nos permite reconhecer a força de um Estado que concebia a necessidade de edificação de seu projeto a partir da divulgação de uma cultura política que legitimasse uma ordem nacional coesa, unitária, pacífica e ordeira. Mas que, para tanto, necessitava fomentar a adesão social a um projeto que traduzisse o Brasil como nação singular. Por se encontrar marcada pela diversidade étnica, racial e cultural, tornava-se relevante promover meios de imprimir na formação e no imaginário social do povo brasileiro uma tradição comum, concebida por meio da divulgação de uma história oficial, singular, homogênea e pacífica, marcada pela *“doçura nas relações de senhores com escravos domésticos, talvez maior no Brasil do que em qualquer outra parte da América (FREYRE apud QUEIROZ, 2000, p.103)”*.

Nota-se que através do uso da história, da memória e das tradições, o Governo Vargas buscava reconstruir um ideário que preconizava o princípio de uma nação integrada, através de um código operacional e de táticas e estratégias políticas e culturais bem definidas que objetivaram instituir as bases de um país cioso de sua nacionalidade. Almejando a instituição de seu projeto de reconstrução da identidade nacional, o Estado fez uso da estrutura educacional, pública e privada, formal e não formal, laica, religiosa, civil ou militar, promovendo a reorganização da educação brasileira a partir de seu projeto nacionalista de viés patriótico. Assim, conclamou diversas forças sociais a reconstruírem, coletivamente, a nova identidade nacional brasileira, negociando politicamente, benesses hierarquizadas, aos diversos grupos que constituíam a sociedade em questão, sob um equilíbrio de forças que incluiu ações como a normatização das relações de trabalho a partir de uma legislação trabalhista e, por outro lado, pelo estreito controle sobre as organizações sindicais, o que fez com que o Presidente Vargas recebesse a alcunha de *“pai dos pobres .... e mãe dos ricos”*.

Cabe reiterar que foi a partir deste governo que os princípios de nação e nacionalismo ganharam maior ênfase como política estatal, reconhecendo a educação escolarizada, seu sentido político e pedagógico, como estrutura social significativa no processo de desenvolvimento do Estado-Nação. Assim, a educação formal passou a ser vista como uma instituição política formadora de uma cultura nacionalista que permanece

na agenda política e discursiva dos principais partidos, classes e grupos sociais que almejam alcançar o poder estatal nas suas diversas instâncias governamentais.

É sob este enfoque histórico e educacional que reiteramos a tese necessária de que as práticas e as construções identitárias sociais e culturais, materiais e simbólicas são elementos históricos e discursivos que alteram, segundo Hall (2000), constitutivamente, seu caráter, pois, a identidade nacional é *“uma comunidade imaginada, vivida, em grande parte, na imaginação (HALL apud ANDERSON, 2000 p.51)”*.

Foi neste sentido que Vargas criou e programou uma série de reformas, leis, decretos e órgãos governamentais que tinham como objetivo central, segundo Francisco Campos, a edificação do sistema nacional de ensino como *“um instrumento em ação para garantir a disseminação e continuidade da pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam” (CAMPOS apud HORTA, 1994, p.160)*.

### **2.3- O Grupo Escolar José Rangel: Uma Escola de Compromisso.**

*A escola seleciona saberes, dentre os que são passíveis de serem selecionados a partir da cultura social mais ampla, e promove sua reorganização, sua reestruturação e sua recontextualização. (FORQUIN, 1992).*

Destacamos, inicialmente, que o sub-capítulo anterior focalizou as estratégias utilizadas pelo Estado varguista em prol da efetivação do seu projetos de reconstrução nacional. Notamos que o Estado através da instituição de dimensões materiais e simbólicas, em momentos de coalizão ou rupturas políticas e sociais, buscou reconstruir um projeto de identidade nacional reconhecedor da necessidade de compromisso político, mesmo que hierarquizado, com os diversos setores que compunham a sociedade brasileira no período em questão. Para tanto, o governo buscou manter a ordem, a coesão e a unidade nacional, reconhecendo o papel da escola pública como estrutura social instituinte de seu projeto nacionalista. Porém, torna-se necessário reconhecer, como Faria Filho,

*que a cultura escolar é uma autêntica e original cultura produzida pela escola, e que nada disso pode nos levar, no entanto, ao entendimento de que a escola o faz*

*independentemente da sociedade na qual está inserida. A escola é tanto produtora quanto produto da sociedade como um todo. (2002, p.89).*

Ao analisar a Era Vargas, naquilo que concerne ao papel da escola como estrutura social responsável por um novo forjar identitário nacional, deparamos com duas argumentações. Uma primeira, que revela o projeto político central do Estado Vargasista, fundante de uma cultura política alicerçada no princípio da homogeneização identitária nacional, não admitindo a sobrevivência do espírito de desagregação e das expressões particularistas. Uma segunda argumentação, traduz a importância da estrutura educacional no processo de reprodução do ideário estatal, no entanto, deveria fazer uso de elementos didáticos e pedagógicos específicos de sua dinâmica interna, e que aqui denominamos de cultura escolar. A esse respeito, destacamos que, nos textos destinados à formação cívica das crianças e do povo brasileiro, em geral, expunham-se, de forma didática, as qualidades do novo regime, impondo o “Catecismo Cívico do Brasil Novo”, abordando temas como “A nacionalidade”, “Deveres para com a pátria” (...), dentre outros.

Assim, foi reconhecendo a importância e a força da estrutura escolar para a edificação de uma nova identidade nacional brasileira que o Estado Vargasista buscou reproduzir seu ideário nacionalista instituindo a escola como um espaço formativo de natureza e especificidade próprias. Nesse sentido, é que dialogamos com Faria Filho (2002), quando afirma que devemos nos preocupar com as consequências das políticas reformistas da educação brasileira, mas também, com seus fenômenos específicos. Ou seja,

*a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares” (FARIA FILHO, 2002, p.05).*

Analisar a edificação de um projeto estatal de cunho identitário e nacionalista em um ambiente educacional é situá-lo em sua historicidade, elucidando suas manifestações didáticas e pedagógicas impressas na cultura escolar. No contexto da Era Vargas, se deu a imposição de práticas e rituais cívicos e nacionalistas que, consagrados culturalmente, permaneceram significativos e instituidores de um conjunto de tradições oficiais e significações imaginárias e sociais que almejaram forjar, sob uma concepção moderna,

uma identidade nacional una, indivisível, homogênea e coesa, coadunada com os interesses dos grupos sociais dominantes que gravitaram e atuaram, direta ou indiretamente, naquele aparelho de Estado.

Identificar o processo educacional como instrumento político orientado pelo Estado que projetava a transformação de uma sociedade, antes essencialmente agrária, para uma nova industrialista, é analisar os elementos políticos, econômicos, sociais e culturais que contribuíram para a elaboração e reconstrução de tradições e significações imaginárias que preconizavam a legitimação de uma nova ética capitalista, representada pelo efeito “modernizador” e unificador de um Estado ditatorial.

Para tanto, emergiram no cotidiano escolar do referido período, rituais, símbolos e ideais deste novo projeto nacional, que ilustraram as cartilhas educacionais que exibiam símbolos e imagens ufanistas.

*Crianças! Aprendendo no lar e nas escolas o culto da Pátria, trareis para a vida prática todas as possibilidades de êxito. Só o amor constrói e, amando o Brasil, forçosamente o conduzireis aos mais altos destinos entre as nações, realizando os desejos de engrandecimento aninhado em cada coração brasileiro (CATECISMO CÍVICO, 1939).*

Elementos simbólicos e imaginários constitutivos do Estado varguista emergiram, no entanto, não como elementos extra-sociais, ou meramente representativos dos grupos sociais dominantes, mas sim como reconfigurações e/ou redimensionamentos já presentes nas diversas esferas sociais e culturais brasileiras. Características culturais dos diversos segmentos sociais brasileiros projetaram-se no imaginário político e educacional varguista. Assim, caracterizando o Estado varguista sob a ótica política de um “Estado de Compromisso” e “inventor de tradições”, formado pela coalizão de diversas forças políticas, econômicas, sociais e culturais, remete-nos à necessidade de uma análise que vem possibilitar a ampliação de uma abordagem histórico-educacional, reconhecedora dos elementos internos da escola e que tenderam, no decorrer deste processo educacional, à homogeneização identitária nacional.

Conceber a escola como elemento de regulação e de controle social em Estados ditatoriais é tarefa bastante desenvolvida e pesquisada. No entanto, este capítulo propõe analisar a cultura escolar do Grupo José Rangel, não como mero espaço institucional ratificador da ordem estatal, mas também, como estrutura social dotada de uma

autonomia relativa, ou seja, um espaço no qual são ressignificadas as normas e diretrizes emanadas do Estado, em acordo com a cultura particular da referida instituição.

Por isso, certos elementos, práticas e rituais constitutivos do cotidiano e da cultura do Grupo Escolar José Rangel, no período em questão, tais como os Auditórios, As Reuniões de Leitura, as Festas e Comemorações Cívicas, o Currículo Escolar, dentre outros aspectos do cotidiano desta escola, permitem-nos, relativamente, analisar a referida instituição como estrutura política e educacional, instituidora de sentidos cívicos e patrióticos, mas com sentidos e dinâmicas próprias.

Como referendamos, anteriormente, o Estado varguista buscou arregimentar, em diversos momentos, diferentes forças políticas e sociais que constituíam a sociedade brasileira entre os anos de 1930 a 1945. Nesse sentido, o estadista ficou reconhecido pela sua intensa capacidade e habilidade em unir, cooptar ou eliminar as inúmeras facções políticas que gravitavam ou se opunham ao seu projeto de governo, espectro político que ficou historicamente reconhecido como Estado de Compromisso.

Sabemos que tal astúcia ou característica política perdurou durante seu primeiro governo (1930 a 1945), mas que, no entanto, entrou em processo de crise e declínio devido a fatores de ordem externa (a vitória das democracias na Segunda Guerra Mundial) e interna (movimentos de luta pela redemocratização do país). Porém, o que é importante revelar é que os acordos e alianças políticas de Vargas, também tiveram espaço na estrutura educacional, visto que as instituições escolares instituíram em seus projetos políticos e pedagógicos preceitos e ideais coadunados com os interesses dos grupos políticos, sociais, culturais e religiosos que sustentavam a base governamental do Estado. Tal afirmativa pode ser elucidada quando encontramos nas fontes primárias do Grupo Escolar José Rangel, a presença de ideais educacionais oriundos do Escolanovismo, da Igreja Católica e do Exército, observando-se a permeabilidade dessa cultura escolar frente aos diferentes pilares de sustentação política na definição de uma cultura educacional de cunho nacionalista.

### **2.3.1 O escolanovismo como concepção pedagógica no Grupo Escolar José Rangel**

Atualmente as escolas têm autonomia para elaborar seu Projeto Político Pedagógico, referendadas em princípios legais previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, documento federal definidor e orientador da organização e dos objetivos formativos da educação brasileira contemporânea. No

entanto, reportando à Era Vargas, a formulação dos objetivos gerais referentes à formação dos educandos não cabia à escola e seus professores, mas a organismos governamentais específicos (Ministério da Educação e Saúde Pública e Secretarias de Educação) que, através de seus funcionários (inspetores, supervisores e orientadores), orientavam e fiscalizavam o cumprimento das normas administrativas e pedagógicas advindos das instâncias superiores. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, bem como as Reformas de Campos (1931) e Capanema (1942) demonstravam a centralidade do Executivo Federal na formulação da política pública educacional brasileira.

Na década de 20 do século XX, já não eram apenas certos setores políticos que denunciavam a insuficiência do atendimento escolar elementar, os conseqüentes índices de analfabetismo e a necessidade premente de reconstrução da educação pública brasileira. O problema passou também a ser tratado por educadores de “profissão” ou, segundo Nagle (1974), pelos “entusiastas da educação” e seu “otimismo pedagógico” baseado “na crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro” (NAGLE, 1974, p.100).

Este pensamento pedagógico ou novo modelo de escolarização recebeu a denominação de Escola Nova, influenciando diversas reformas educacionais implementadas em diferentes estados da federação, como por exemplo, a de Anísio Teixeira, na Bahia, de Lourenço Filho, no Ceará, e de Francisco Campos e Mario Casasanta, em Minas Gerais. Para Nagle, estas reformas indicavam a necessidade de reconstruir a educação brasileira, privilegiando a escolarização através do princípio de “transformar os espíritos no único e grave problema da nacionalidade”. (1974, pág.101),

Na consulta às fontes documentais, em particular no processo de coleta e análise das Atas de Reunião de Leitura do Grupo Escolar José Rangel, entre os anos de 1930 a 1945, verificamos um fator importante, referente às orientações e discussões acerca das concepções teóricas e metodológicas que deveriam permear o processo de ensino e aprendizagem da referida instituição. A esse respeito, é válido destacar que sendo a instituição educativa, um grupo escolar, que oferecia o nível de ensino primário, a ênfase pedagógica centrava-se, basicamente, no processo de alfabetização das crianças (leitura, oralidade e escrita) como demonstrou o Inspetor e a Orientadora Técnica da referida instituição,

*(...) que numa síntese dos livros “Como se ensina o idioma”, de Alperci” e “Como ensinar linguagem”, de Firmino Costa, apresentou um instrutivo trabalho sobre o “valor da linguagem*

*oral na escola(...). Terminando, usou a palavra o Sr. Inspetor. Disse êle que fizera grandes observações em outras escolas que visitara e que trazia para crítica dos trabalhos dessas escolas, os cadernos dos alunos, os quais distribuiu entre as professoras. Depois de comentados pelas professoras, o Sr. Inspetor fez uma demonstração no quadro-negro das falhas que notara em seu caderno, salientado-se os erros de fixação, pequena questão de psicologia, porém de fundamental importância para o ensino, mormente nos primeiros anos (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1940, p.06)*

De forma geral e sistemática, as análises documentais demonstram uma forte ênfase na Psicologia. Para o Inspetor Escolar do Grupo José Rangel os princípios educativos deveriam ser amplamente discutidos e difundidos nas Reuniões de Leitura, pois este era considerado um espaço,

*de ampliação dos conhecimentos, revisão e comentários de bons autores estrangeiros para adaptá-los ao nosso meio, e não para avisos e recomendações que devem ser dados em ocasiões oportunas. Lembrou a leitura dos seguintes livros que pôs à disposição das professoras: Como a gente se torna educador, de Paul Bernard, Representação do Mundo da Criança, de Jean Piaget, Psicologia da Criança de Claparede. Teve então a palavra a orientadora, que escolheu como assunto Processo de Leitura. Leu um trecho sobre a leitura silenciosa e sobre a leitura oral, concluindo pela primeira como a que mais corresponde aos processos racionais de ensino. Encerrando leu um pequeno trecho de grande ensinamento: Não se deve ensinar tudo a propósito de tudo. (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1940, p. 05).*

Notamos que a indicação do inspetor vão ao encontro do pensamento dos escolanovistas naquilo que tange à influência de concepções educativas estrangeiras (européias e norte-americanas), principalmente aquelas oriundas de Piaget e John Dewey, os quais se preocupavam com o desenvolvimento do processo cognitivo das crianças e os métodos de ensino e aprendizagem, respectivamente.

Sabemos que no governo Vargas, os componentes ideológicos (fascistas, comunistas, nacionalistas, católicos e liberais) tiveram uma presença cada vez mais forte na vida política da nação e “a educação seria a arena principal em que o combate ideológico se fazia” (SCHWARTZMAN, 2000, p.69). No entanto, o ideário escolanovista, que teve como seu principal órgão representativo e divulgador a Associação Brasileira de Educação/ABE e, posteriormente, a sistematização de seu pensamento e diretrizes no chamado “Manifesto dos Pioneiros”, em 1932, influenciou as reformas educacionais de Campos e Capanema, responsáveis pela pasta federal da Educação e Saúde Pública no

governo Vargas, não representando, explicitamente, um “perigo” às pretensões e aos projetos educacionais e centralistas do executivo federal. Para Romanelli (1978),

*a Constituição de 1934, em seu Capítulo II – Da Educação e da Cultura – representa, em sua quase totalidade, uma vitória do movimento renovador, salvo no seu artigo 153 que, como já assinalamos, institui o ensino religioso facultativo, favorecendo os interesses verbalizados pelos representantes da Igreja Católica (p. 151).*

Nesse sentido a afirmativa referente à influência do pensamento dos escolanovistas nas diretrizes pedagógicas do Grupo José Rangel pode ser ilustrada na orientação proferida pela Diretora do Grupo José Rangel acerca da metodologia de ensino que deveria ser utilizada nas disciplinas de História e Geografia que, tal como consta da Ata de Reunião de Leitura (1942, pág.25), deveria estar “dentro dos moldes da Escola Nova”

No entanto, ao analisarmos diversas orientações pedagógicas oriundas das “Reuniões de Leitura” nos deparamos com aquilo que denominamos, na atualidade, de distanciamento entre o currículo formal e o currículo real, pois vários discursos e leituras, principalmente aquelas referendadas pelo inspetor escolar não coadunavam com a prática descrita em ata. Tal análise se fez pertinente visto que o movimento pela educação nova, apregoado pelos inspetores e diretores do Grupo Escolar José Rangel buscava,

*se aproximar dos processos mais criativos e menos rígidos de aprendizagem. (...) Havia uma preocupação em não isolar a educação da vida comunitária, fazendo com que seu aspecto “público” não significasse, necessariamente, sua vinculação e dependência em relação a uma burocracia complexa e distante (SCHWARTZMAN, 2000, p.71).*

Mesmo influenciado pelos preceitos educativos da Escola Nova, percebemos que certas orientações pedagógicas feitas pela Direção às professoras do Grupo Escolar, buscavam homogeneizar as práticas pedagógicas, uniformizando procedimentos metodológicos que deveriam ser cumpridos, obrigatoriamente, visto estarem em constante processo de fiscalização. Assim, até mesmo as estagiárias, membros do que denominavam de “Ação Socializadora”, deveriam exercer suas funções a partir dos Planos de Lições Escolares (manuais pedagógicos), “para assim haver uniformidade(...).A finalidade do plano é registrar deficiências, controlar e avaliar o trabalho da professora”. (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1938, 09). Verificamos que o

processo de ensino e aprendizagem da referida instituição, incorporava também, em sua dinâmica interna um modelo pedagógico positivista, uniforme e padronizado como, por exemplo, nas avaliações/testes escolares.

*Para satisfazer as professoras, a Sra. Diretora distribuiu exemplares de testes e os pôs à disposição dos interessados. O teste elaborado por ela com todas as técnicas será aplicado no mês de julho (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1939, p.24).*

Nota-se que as avaliações eram uniformizadas e padronizadas de acordo com técnicas previamente estabelecidas. Tais procedimentos iam de encontro às bases pedagógicas escolanovistas que a própria direção, em outros momentos, apregoava no chamado Plano de Lições Escolares.

Verificamos que, na maioria das vezes, a escola buscava dialogar com os escolanovistas naquilo que concerne à dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, promovendo o interesse das crianças pelo processo educativo, que deveria ser realizado através de certos princípios reconhecedores do desenvolvimento cognitivo.

Em reunião realizada no dia 20 de maio de 1938, a Direção do Grupo Escolar salientou a importância das bases pedagógicas que davam *“diretrizes racionais ao livro de preparo das lições, auxiliar precioso e indispensável no sentido de dar maior rendimento ao ensino”*. Dando continuidade à reunião salientou quatro pontos, a saber:

*Como conciliar a uniformização de métodos e processos com a heterogeneidade de classes, que não podem obedecer a um só critério de organização, devido a motivos sociais diversos; (ii) como se faz praticamente o diagnóstico do meio e se joga com a bagagem de aquisições pré-escolares, visando ao rendimento de ensino; (iii) o pré-livro e suas vantagens, surgidos do interesse dos alunos e confeccionada com a bagagem de experiências pré-escolares e (iv) Método Global – seus fundamentos e aspectos pedagógicos. Sua utilização como instrumento natural e biológico de ensino (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1938, p.04).*

Tais orientações pedagógicas vão ao encontro do pensamento educacional da “Escola Nova” naquilo que concerne à importância da escola em dialogar com as experiências de vida dos alunos; o reconhecimento dos diferentes ritmos e tempos de aprendizagem e o processo ativo de construção do conhecimento escolar e o reconhecimento do campo da psicologia da aprendizagem. Ao mesmo tempo, expressa o dilema contido na demanda de uniformização dos métodos e processos diante da

heterogeneidade das classes.

Em outro momento, a Direção faz referência à importância da leitura e dos jogos, elemento imprescindível para o processo de alfabetização das crianças. Nesse sentido ela orienta as professoras dizendo que,

*devemos variá-la. Não devemos nos ater somente no livro de classe. A leitura silenciosa enriquece a imaginação – deve ser cultivada esse hábito. Focalizou eficiência das histórias resumidas, dadas de surpresa. Lembrou que o papel da professora não é só instruir – é investir para educar. (...) A Diretora falou a respeito da excelência dos jogos na aprendizagem (...). as crianças se tornam parte ativa em tudo (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1939, p.19).*

Tais pressupostos referem-se aquilo que Dewey denominou de método ativo da aprendizagem, que concebe a educação como um instrumento funcional e ativo que deve ser adaptada aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Ainda como forma de ilustrar a adesão da escola a este método de aprendizagem a Direção orienta as professoras de desenho dizendo que *“o trabalho é exclusivamente da criança e o papel da professora é apenas guiar a criança, estimulá-la”* (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1940, p.30). No entanto, é importante destacar que nesta reunião a Diretora salientou que os referidos desenhos deveriam ser alusivos aos grandes fatos e acontecimentos históricos, à natureza do país, aos vultos, símbolos e heróis nacionais que contribuiriam para a formação da consciência cívica e patriótica das crianças. Portanto, trata-se de um tipo particular e parcial de apropriação do ideário da Escola Nova, visto que por ser meramente técnico, é esvaziado de conteúdo crítico e criativo. Em outro sentido, corrobora as diretrizes do projeto estadonovista, ao destacar a importância de se estimular o culto aos vultos, símbolos e heróis nacionais, priorizando a consciência cívica e patriótica das crianças, em consonância com o nacionalismo varguista.

Já com relação clara ao processo de alfabetização das crianças, notamos uma adesão da Direção e das professoras ao Método Global, percebido na época como o ensino de uma linguagem motivada, também influenciada pelos preceitos escolanovistas. Tal afirmativa pode ser observada quando,

*a Sra. Diretora pôs à disposição das professoras dois livros enviados pelo governo: “Educação de crianças retardadas” e “Brincar de Ler”, dizendo que, apesar do livro “Brincar de Ler” não estar de acordo com o método global, existe nele muita coisa*

*aproveitável e praticável (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1940, p.30).*

A crítica a uma obra vinda do governo demonstra, de forma relativa, que a pretensa uniformidade pedagógica preconizada pelo Estado Vargasista, mesmo sob forte vigilância dos inspetores escolares, não foi prontamente transposta e acatada por todos os atores que compunham a cena escolar. Tal fato nos permite constatar que, assim como em outras estruturas sociais, a escola é um ambiente constituído por conflitos, por relações de força e poder e não somente um mero espaço de reprodução das normas e diretrizes oriundas dos grupos sociais hegemônicos.

É importante destacar que a influência da Escola Nova na educação brasileira fez com que ela passasse a ser vista como um instrumento essencial para a reconstrução do país, com vistas a atender o desenvolvimento econômico e social da nação, a qual deveria entrar em uma nova era urbana, industrial e desenvolvimentista. Nesse sentido, a defesa da escolarização pública e laica, foi ao encontro de certos preceitos definidores dos projetos nacionalistas de Vargas, principalmente naquilo que tange à importância e necessidade de se construir e aplicar um programa de reconstrução educacional de âmbito nacional, o que foi realizado por Vargas com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, centralizando, no âmbito federal, as reformas educativas nacionais.

### **2.3.2- A sacralização da cultura escolar**

A Constituição Brasileira de 1891, pelo seu artigo 72, parágrafo 6, declarava: “*Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos*”. Já a Constituição de 1934, pelo seu artigo 153, declarava que,

*o ensino religioso será de frequência facultativa, e ministrado de acordo com os princípios, a confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários das escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (CF, 1934, Art. 72).*

Modificando um pouco o teor da referida prescrição, a Constituição outorgada de 1937, determinava, pelo seu artigo 183 que,

*o ensino religioso poderá ser contemplado como matéria de curso ordinário das escolas primárias, normais e*

*secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (CF, 1937, Art. 183).*

A questão do ensino religioso, principalmente católico, nos períodos acima mencionados foi fruto de intensos debates e lutas ideológicas, realizados entre escolanovistas (defensores da laicidade do ensino) e os religiosos católicos. Sabemos que durante o período colonial, imperial e as primeiras décadas do regime republicano a Igreja Católica exercia quase que um monopólio do ensino no país, direcionado às elites agrárias. No entanto, com a emergência de outros setores sociais, como a burguesia, a classe média e o operariado urbano, a escola pública emergiu como elemento essencial de formação educativa, devendo então, apregoava os escolanovistas, ser pública, laica e gratuita, reconhecendo, assim, o direito de todos à educação.

No entanto, as Constituições de 1934 e 1937, adotando o ensino religioso facultativo, fizeram certa concessão aos católicos. Mas, segundo Romanelli (1978), tentaram a conciliação das partes disputantes, atendendo também a algumas reivindicações do movimento renovador. Foi neste contexto de debates que destacamos a representação dos educadores católicos, defensores de um modelo educacional subordinado à doutrina religiosa cristã. Para Lenharo (1986),

*a política social e educacional do Estado varguista, principalmente no Estado-Novo, veio resgatar o espírito de fraternidade cristã encontrado nas relações de trabalho das corporações medievais. Era a elaboração imagética em que a solidariedade de cada órgão, era o fundamento da harmonia de todo o corpo ( p. 181).*

Era o princípio formativo de uma identidade nacional e religiosa una, coesa e em comunhão, em que cada grupo representaria e exerceria seu papel. E foi assim, sob este contexto, ótica e princípio que Francisco Campos regulamentou o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras proclamando, “*a mobilização de toda a Igreja Católica ao lado do governo, empenhando as forças católicas [...]no sentido de apoiar o governo, pondo a serviço deste um movimento de opinião de caráter absolutamente nacional (HORTA, 1994, p.105).*

Tal projeto se fez representar na cultura educacional do Grupo Escolar José Rangel, como foi observado em reunião, no momento em que a Direção solicitou “*um entendimento com a professora sobre a comunhão das crianças, prometendo designar uma professora para auxiliar a disciplina no pátio (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1942,*

p.89”). Um Auditório realizado no dia 07 de setembro de 1944 em comemoração ao “Dia da Pátria” demonstra a aliança entre os preceitos nacionalistas e religiosos no ambiente escolar, realizado e celebrado,

*às 10 horas e 5 minutos no pátio do Grupo Escolar(...).A palavra livre foi tomada pelos alunos do primeiro ano, sala da Professora Helena Andrade, que ofereceram um crucifixo à Cantina Escolar, na pessoa do Padre Adriano Muller. Apresentaram um interessante número sobre “O sino da Igreja”, sendo apreciado por todos(...).(ATA DE AUDITÓRIO, 1944, p.04).*

Notamos neste Auditório a comunhão entre preceitos educativos, religiosos e patrióticos, uma estratégia pedagógica que consistia, através de mecanismos ritualísticos e simbólicos, formar almas, à luz da identificação existente entre Estado-Nação e Igreja. Assinalamos, ainda, que a referida palavra- livre desta cerimônia, descrita em Ata como comemoração cívica e religiosa, foi detalhada em Ata e expressa da seguinte forma,

*No dia 07 de setembro de 1944 – Dia da Pátria – em complemento às festividades cívicas, teve lugar a entronização de Cristo na cantina e na cozinha deste estabelecimento de ensino primário. Um grupo de alunos do primeiro ano, sala 09, usando da palavra livre fez a entrega à Diretora Julieta Benício e ao Padre Adriano Muller, nosso catequista, antecipadamente convidado e presente à solenidade, dos crucifixos para serem colocados nas referidas dependências do Grupo. A maneira como fizeram a oferenda foi significativa, traziam sininhos e cantavam “O sininho” - o que foi muito apreciado pelos presentes. A Diretora dirigiu algumas palavras ao auditório, realçando a importância daquele ato de fé cristã, complemento da festa cívica da Independência. (...) Ao lado dos crucifixos, como ornamento foram colocadas duas cantoneiras confeccionadas pelas crianças sob orientação das professoras. Uma jarrinha trabalhada pelas mesmas professoras foi oferecida à cantina (...). (ATA DE AUDITÓRIO, 1944, p.04).*

Para Lenharo (1986), o processo de entronização de Cristo “ a imagem serena de Jesus entronizada na escola servia de guia e de consolo” (p.170). Para o autor essa abordagem típica de entronização de Cristo nas escolas e nas fábricas reforça a imagem daquele protetor que vela por todos os cristãos em todos os momentos e espaços de sua vida. Assim, o crucifixo,

*à beira dos enfermos, conforta e encoraja. No lar ensina a*

*mãe a conduzir o filho, com amor e paciência; o pai a dirigir a família. Nos tribunais, é a Cruz uma advertência aos juízes de que, acima da justiça dos homens, existe a justiça de Deus, que nunca falha. Nos sertões ínvios, dá força aos missionários para vencer as ásperas vicissitudes. A cruz é uma benção para os corações, para as consciências. É uma benção para o trabalho (ROMANO apud LENHARO, 1986, p. 170).*

Tal comemoração reitera e ratifica a aliança entre elementos políticos e simbólicos constitutivos da sociedade civil com elementos oriundos da estrutura religiosa. Ou seja, a Cruz sendo constituída como símbolo pátrio, ao lado de elementos característicos da simbologia pátria. Nesse sentido, tais celebrações cívicas e religiosas vão ao encontro de preceitos formativos nacionalistas e cristãos, realizados e executados no espaço escolar por indivíduos na mais tenra infância, formando um cidadão patriótico dotado de espírito cristão.

Já outro Auditório foi realizado em 1945, uma celebração de cunho eminentemente católico denominado de Coroação de Nossa Senhora.

*Aos dois dias do mês de maio realizou-se no Grupo José Rangel a coroação de Nossa Senhora. Às 09 horas uma turma de alunos, algumas uniformizadas, outras vestidas de anjos e virgens, saíram do Grupo conduzindo o andor com destino à Catedral, acompanhados por algumas professoras e a Auxiliar de Diretoria. No trajeto entoaram hinos de louvor à Maria Santíssima. Na Catedral procedeu a benção da Imagem pelo Reverendíssimo Vigário(...). À entrada da procissão, todo o corpo docente-discente se achavam no galpão onde se ergueria o altar no qual foi colocado o andor. As crianças vinham acompanhadas do Vigário e das madrinhas. Após a coroação o Vigário disse algumas palavras sobre Nossa Senhora e deu uma benção a todos os presentes. (ATA DE AUDITÓRIO, 1945, p.42).*

Verifica-se a utilização de símbolos e rituais representativos da tradição histórica e religiosa brasileira no espaço escolar, ou seja, a sacralização da educação realizada através de uma simbologia teológica feita através de um apelo ritualístico e imagético visando demarcar uma identidade nacional, cultural e religiosa. Nota-se que a Igreja realizou uma aliança com a instituição escolar, divulgando seus rituais e símbolos religiosos, para a formação da alma nacional e cristã.

Ainda, como elemento ilustrativo da presença de símbolos e rituais religiosos no espaço escolar é que, em 26 de abril de 1944, observamos a realização de uma

*encantadora festinha, referente á data magna da Igreja Católica, que é a celebração da Páscoa. A professora Lucy preparou com seus alunos um ambiente alegre e atraente, enfeitando a sala com flores de cores vivas e apresentando no quadro negro os símbolos principais de tal solenidade, que são o Lírio Pascoal e a Cruz gloriosa de Cristo(...) Em seguida, a Diretora iniciou, a pedido geral, a leitura do programa que foi o seguinte; 1- Canto-Credo; 2- Ressurreição de Jesus; 3- Canto- Aleluia; 4- Recitativo; 5- Cantos e 6- Festa da Páscoa(...) (ATA DE AUDITÓRIO, 1944, p.27).*

Nota-se que através de uma celebração cristã, a Escola buscou promover o espírito de fraternidade entre os alunos, inventando a tradição de celebrar a data magna da Igreja no espaço escolar, reproduzindo assim, através de seus elementos específicos, a crença católica da ressurreição do indivíduo após a morte. É sob esta ótica que Francisco Campos, em discurso proferido sobre os valores espirituais e sua importância na fundação da ordem e da unidade nacional, profere a seguinte fala,

*Em um certo sentido, somos todos fundadores. Fundar é dedicar o pensamento, a vontade e o coração. E todas as instituições humanas somente vivem porque se renova todos os dias esse acto de dedicação e fidelidade. Não haveria pátria, família igreja, se não renovasse, pelo pensamento ou pelo espírito crítico, o acto de sua fundação. Neste ponto, a igreja e a família constituem exemplos de fundação perpétuos, que repousam a sua perpetuidade na renovação quotidiana de sua fundação. Não há igreja, não há família, não há pátria que se funde num dia para sempre, se o ato de fundação não se repete ou se renova com a fé, a confiança, a fidelidade do primeiro dia (CAMPOS apud LENHARO , 1986, p.203).*

O que podemos concluir desta aliança entre Estado, Igreja Católica e Educação é que as instituições sociais somente se manifestam e se legitimam socialmente, ou seja, se sustentam, quando estão instituídas de uma interface discursiva, formando um conjunto de preceitos que devem ser transmitidos às futuras gerações através da educação escolarizada, para que assim possam perpetuar seus ideais, projetos, forças e poderes políticos, sociais, culturais e religiosos. Neste caso, o que percebemos na Era Vargas foi uma aliança entre o poder espiritual e o poder temporal, pregando a necessidade do primeiro em integrar e servir ao Estado. Para tanto, tal aliança, um exemplo do compromisso entre Igreja e Estado foi feita através da intersecção de elementos pedagógicos constitutivos da cultura escolar e da cultura religiosa cristã, específica da doutrina católica.

### **2.2.3- A Educação Física no espaço escolar: disciplina e higiene como virtudes cívicas**

Ao analisarmos o processo de coalizão de forças que sustentaram o primeiro governo Vargas, deparamos com a forte presença dos militares, responsáveis pela divulgação ideológica do cidadão-soldado, *“os verdadeiros apóstolos do patriotismo e do dever cívico, guardiões do regime republicano e do Estado Nacional vigente. (HORTA,1998, p.07)”*. No entanto, esta preparação física, intelectual, moral e patriótica não deveria se restringir aos quartéis, mas a educação geral do povo, a ser realizada pelas instituições escolares. É sob esta ótica que, em 1918, os redatores do periódico “A Defesa Nacional” afirmaram que, *precisamos nos esforçar por desenvolver e aperfeiçoar a educação intelectual do povo.(...) Trabalhar na escola pela educação militar futura e dar aos futuros defensores da pátria uma melhor preparação”*

Tal ideário, mesmo sob forte oposição de indivíduos e grupos contrários à Segunda Guerra Mundial, foi redimensionado no decorrer do processo histórico republicano brasileiro, assim expresso nas palavras do General Eurico Gaspar Dutra, Ministro da Guerra do Governo Vargas que, em 1939, proferiu palavras esclarecedoras a respeito do ideal militarista, bem como da desconfiança dos militares em relação aos pacifistas, como se pode ver abaixo:

*professores, educadores e publicistas, desconhecendo a invulnerabilidade moral das classes armadas e empolgados pelas mistificações pacifistas, não cessam de solapar, como que a custa de prestigiações, as instituições fundamentais da nação – o Exército e a Armada – e simultaneamente, de reagir contra o espírito militar, que precisa, mais e mais, ser enraizado na coletividade brasileira (DUTRA apud HORTA, 1990, p.47).*

Este ideário de cunho militar e educativo, direcionado a soldados e civis permeou a agenda política e cultural do governo Vargas, principalmente no período da ditadura do Estado-Novo e, por conseguinte, no contexto da Segunda Guerra Mundial. Tomando por base esta premissa, nos cabe indagar como este ideário foi apropriado pela cultura escolar no referido período histórico? Como a escola pública, especificamente o Grupo Escolar José Rangel, redimensionou, em práticas e ações, este preceito formativo?

A influência da instrução militar no sistema de ensino brasileiro na Era Vargas não se limitou ao processo de formação militar da juventude civil nos quartéis, pois sua

influência chegou às escolas, através da instrução pré-militar em consonância com a disciplina Educação Física. Com relação a esta instrução notamos sua presença nas comemorações cívicas e nacionalistas realizadas nos Auditórios do Grupo José Rangel, objetivando reorganizar o sistema educacional brasileiro, de modo “que a *escola primária até a Universidade seja ministrado às novas gerações o ensino militar, que as habilite física, intelectual e moralmente ao desempenho da função de soldado(...)*(HORTA apud AMARAL, 1990, p.55)”.

Este ideário militarista pode ser notado, também, nas homenagens prestadas ao grande soldado e patrono do exército nacional brasileiro – Duque de Caxias – exemplo de glória, luta e defesa do Brasil, como demonstrou um Auditório realizado no Grupo José Rangel, em homenagem ao “grande” soldado brasileiro: *Duque de Caxias(...)* O programa foi assim organizado:

*I. Hino Nacional. II- As côres(sic) da bandeira brasileira. III- Caxias, o maior soldado do Brasil. IV- Soneto a Caxias. V- Biografia de Caxias. VI- Hino a Caxias. VII- Saudação ao legionário brasileiro(...)* Esgotado o programa, a Diretora encerrou a sessão com palavras de elogio pelos trabalhos apresentados e dirigiu aos alunos entusiásticas palavras alusivas a data. (p.11) (ATA DE AUDITÓRIO, 1941, p.89).

Tal cerimônia revela que a formação intelectual, moral, cívica e patriótica, elementos instituidores da identidade nacional brasileira no período em questão, deveria ter como essência a formação de um indivíduo consciente de suas funções civis e militares, preocupados com a segurança de sua nação. É importante ressaltar que tal ideário foi sistematicamente deflagrado no contexto de emergência da Segunda Guerra Mundial, inculcando no povo sua capacidade de “*evitar a derrota e de impor-se ao respeito dos outros pela força*” (HORTA, 1998, p. 166). Esta orientação militar, cívica e patriótica propagou uma intensa campanha nacionalista, atingindo, inclusive, publicações pedagógicas como, por exemplo, o livro “Meu Brasil”, de Sérgio Macedo que, editado pelo DIP, em 1938, afirma que, o “*Brasil(...) é um produto da Cruz e da Espada. O Padre e o Soldado construíram a nossa terra*”.

Foi inventando tradições, expressas historicamente pelo poder civilizatório, religioso e ordeiro da Igreja e do Exército, que o ideário expresso no livreto “Meu Brasil” deveria ser concebido e legitimado pelos estudantes brasileiros. Era o projeto estatal varguista que, oriundo de forças sociais diversas, objetivava a formação de uma identidade nacional pautada nos preceitos de um cidadão útil à sua pátria, temente a Deus e cumpridor dos

seus deveres.

É importante destacar que esta perspectiva de formação do aluno-cidadão-soldado não se fez somente através de práticas e ações intelectuais e ideológicas. Era necessário ter atributos físicos essenciais, como *“resistência, capacidade de marchar, de transportar cargas, de correr, atacar e defender”* (HORTA, 1998, p.65). Nesse sentido, a Educação Física escolar, um objeto de luta e reivindicação política e educacional dos militares, tornou-se disciplina obrigatória, em 1931, através da Reforma Francisco Campos, atribuindo-lhe a função de, *proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resoluto, cômico de seu valor e de suas responsabilidades* (CAMPOS apud HORTA, 1998, p. 66).

Destacamos, porém, que uma das funções desta disciplina no currículo e prática escolar era ensaiar a organização das paradas, eventos cívicos que reuniam diversos grupos e organizações sociais sob uma marcha ritmada, ao som dos tambores e cornetas do exército. Sob passos fortes e canções patrióticas, os estudantes das escolas públicas e privadas desfilavam e ostentavam, em grandes avenidas, os símbolos nacionais, sob aplausos das autoridades políticas e da sociedade civil. Como forma de ilustrar tal afirmativa verificamos algumas orientações dadas pela Direção do Grupo Escolar sobre a organização da parada que deveria ser realizada no dia 21 de abril de 1939, em comemoração ao herói Tiradentes.

*A diretora comunicou ao professorado a deliberação da comissão encarregada da organização dos festejos cívicos, do comparecimento das classes de 3º e 4º anos à parada a se realizar no próximo dia 21 de abril. Pediu às professoras que cultivassem nas crianças o entusiasmo pelas festas cívicas, de modo a apreciarem-nas, até os discursos. A professora de canto deverá ensaiar os hinos Nacional e a Tiradentes e as professoras de ginástica treinarão as crianças para a parada de modo que a marcha seja satisfatória (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1939, p.17).*

Para Ghiraldeli Júnior (1988), a Educação Física escolar atrelada às paradas cívicas evocava uma concepção educativa que visava impor a toda sociedade brasileira padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna. Sob esta ótica, notamos nestas cerimônias, certos princípios nazifascistas, visto a semelhança de seus objetivos, preceitos, organização e prática com os espetáculos cívicos organizados pelos governos fascistas europeus, os quais

buscaram legitimizar na juventude a necessidade de adesão ao projeto estatal.

Ao analisarmos a história da Educação Física no currículo escolar brasileiro é que verificamos que foi na década de 1930, que a formação física no espaço escolar preconizada pelo Exército deveria mesclar “*objetivos patrióticos e de preparação militar (PCN, 1997, p.21)*”. No entanto, apenas em 1937, na elaboração da Constituição outorgada, é que foi feita a primeira referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, “*incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória, junto com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras(...)* (PCN,1997, p.21)”. Destacamos que esta Constituição prescrevia um artigo que citava o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação.

Como forma de ilustrar o redimensionamento desta prescrição na cultura dos grupos escolares mineiros descrevemos o depoimento de um ex-aluno do Grupo Escolar Fernando Lobo/Juiz de Fora. Hoje, colunista e escritor, Affonso Romano de Santa’anna relatou, em uma de suas memórias, uma cena protagonizada por ele, no ano de 1944, a qual ilustra este sentimento ultranacionalista e patriótico que caracterizava as referidas paradas que desfilavam pela Avenida Rio Branco, área central da cidade.

*O fato é que eu marchei diante do ditador. Perninhas finas, cabeça grande, espanto e ingenuidade nos olhos, sete aninhos, e lá vou eu de tênis e uniforme azul e branco, aluno do Grupo Escolar “Fernando Lobo” (...) marchando diante do palanque em que estava Getúlio Vargas (SANTA’ANNA apud CORREA, 2004, p.56).*

Foi sob esta ótica formativa disciplinar, ordeira e varonil, que diversos discursos, práticas e ações escolares foram instituídos no Grupo José Rangel como, por exemplo, a preocupação com a disciplina e o comportamento dos corpos. Verificamos nas Atas de Reunião de Leitura (hoje reuniões pedagógicas) da referida instituição, uma preocupação e orientação constante acerca da conduta dos alunos no espaço escolar, como nos demonstra um registro de 12 de agosto, de 1942, em que a Direção Escolar referindo-se à comemoração do Dia das Mães, orienta as professoras sobre “*a conduta das crianças na igreja, ensinado a maneira de assentar-se, condenando os maus hábitos adquiridos (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1942, p.31)*”.

Ainda sobre este preceito disciplinar, a Direção insistia para que as professoras se esforçassem cada vez mais, “*para que esse ponto seja aperfeiçoado e disse estar pronta a auxiliar, quantas vezes for necessário (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1939, p. 19)*”.

Para Foucault (2007), o espaço escolar determina lugares individuais,

hierarquizando e selecionando os alunos de acordo com sua condição social, seu aproveitamento e aprendizagem. Para o autor, *“os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros, segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala (p.126)*. Tal citação é relevante quando verificamos uma Ata de Reunião do Grupo José Rangel em que,

*Dando início aos trabalhos do dia, a Sra. Diretora fez, num quadro negro, a classificação dos diversos tipos de alunos: nulo, fraquíssimo, fraco, médio, forte, fortíssimo, para que as professoras façam esse trabalho nas listas destinadas do uso particular e técnico da Sra.. Diretora (...) Recomendou às professoras energia necessária para que se consiga disciplina e assiduidade por parte dos alunos (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1940, p.46).*

É importante destacar que o uso do quadro pela Diretora para hierarquizar, classificar, avaliar e medir o rendimento escolar dos alunos pode ser visto, sob uma ótica foucaultiana, não como um mero instrumento expositivo, mas um elemento de representação das estimativas avaliativas que constituíam os lugares dos alunos na cena escolar do Grupo José Rangel. O que notamos é que naquele quadro negro foi demonstrado às professoras os critérios e categorias analíticas que cada aluno deveria ser enquadrado, ou seja, uma *“taxinomia disciplinar(...) que permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada (FOUCAULT, 2007,p.127)”*

Aliada aos preceitos formativos escolares do aluno-soldado-cidadão uma outra característica social foi cuidadosamente vigiada: a higiene dos estudantes do Grupo José Rangel. Um corpo asseado era sinal de “capricho”, disciplina, força, energia e vitalidade frente às demandas constitutivas de um “novo” país civilizado. A preocupação e vigilância sobre este princípio era tema recorrente no espaço escolar, como descreve a seguinte Ata de Reunião de Leitura (1939).

*Considerando muito importante a parte da higiene, sobre ela a Sra. Diretora fará observações no período de visitas. (...) Apelou para as professoras a ajudarem na completa higiene das crianças, principalmente na hora da sopa, quando é mais necessário vigiar-lhes a educação. A Sra. Diretora disse ter notado deficiência de higiene, principalmente nas classes menos favorecidas do grupo. Agradeceu às professoras que tomam conta da sopa escolar e salientou o trabalho, a boa vontade, a compreensão com que elas se mantêm no seu posto de trabalho (...) (p.24).*

Com muita certeza a vigilância higiênica recaía sobre aqueles alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas que, apesar de serem poucos, ficavam constantemente sob os olhares vigilantes da supervisão escolar. Tal afirmativa, acerca do número reduzido desta classe social no Grupo José Rangel, deve-se a uma constatação histórica/educacional. Ou seja, que o acesso quantitativo dos alunos de classe baixa nos bancos escolares, somente se tornou realidade no Brasil a partir da década de 1990, em um contexto marcado por lutas sociais que exigiram a universalização da Educação Básica, prescrita na Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB – 9394/96.

Em outra Reunião de Leitura o tema higiene retornou à pauta escolar.

*sobre este ponto insistiu grandemente a Sra. Diretora, comandando assistência contínua das professoras aos seus alunos, afim de evitar que os mesmos compareçam às aulas pouco asseados. Tomou a palavra a professora Lucinda Teixeira expondo as deliberações tomadas em sua classe: privando seus alunos de tomarem a sopa ou irem ao recreio quando vêm ao grupo sem a higiene necessária, tendo a professora recebido a aprovação da Sra. Diretora que achou ótima a idéia (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1939,p.40).*

É importante destacar que a política de coerção e ou punição daqueles “transgressores” da ordem higiênica estabelecida pelo Grupo Escolar, foi explicitamente dita por uma professora, recebendo total apoio da Direção escolar, pois cabia à escola ditar regras e normas acerca do uso e domínio do corpo de seus alunos. No entanto, será que aquele menino(a) que não correspondia aos padrões higiênicos estabelecidos pela instituição e que fora impedido de se alimentar, não era o que mais necessitava da sopa escolar?

Ressaltamos que a higiene se referia, muitas vezes, ao aspecto do uniforme escolar. Nesse sentido a conservação deste vestuário era algo de constante vigilância, pois deveria estar sempre alvejado, passado e limpo. No entanto, a Direção da escola reconhecia certas “mazelas” o que, possivelmente, a fez orientar, da seguinte forma, as professoras.

*Conservação dos uniformes – lembrando a Sra. Diretora a necessidade das crianças remendarem as suas roupinhas fez um apelo às professoras afim de que todas se interessassem pelas vestes de seus alunos. Mais uma vez a Professora Lucinda apresentou sugestões no sentido de serem as roupas das crianças consertadas pelas professoras de trabalhos manuais sempre que não tenham em casa quem a conserte. A professora Almerynda*

*opina para que sejam então estes reparos feitos pelas próprias crianças nas aulas de trabalhos manuais. A Diretora tendo apreciado as opiniões dadas prosseguiu os trabalhos (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1939, p. 41)*

Disciplinar os corpos através de elementos coercitivos traduz uma dominação acentuada, afirma Foucault (2007). No entanto, o exercício da disciplina, aos moldes estabelecidos por um Estado ditatorial, institui-se como condição imprescindível para a reconstrução de uma identidade nacional homogênea. Pois, o sonho de uma sociedade e de um homem nacional perfeito, idealizado pela educação escolar varguista, somente se tornaria efetivo se todos estivessem, cuidadosamente, inseridos numa engrenagem guiada pelos preceitos do “Estado protetor”

### **3. HISTÓRIA PÁTRIA E AUDITÓRIOS: RITUAIS CÍVICOS E NACIONALISTAS**

Durante as décadas de 1930 e 1940, como afirmamos anteriormente, o cotidiano dos estudantes brasileiros foi invadido por uma série de comemorações e rituais cívicos e patrióticos. Nesse período podemos perceber um conjunto de ações que pretendiam reafirmar os valores da pátria e da nação, em que fatos passados eram associados à República pós-30. Esse movimento coordenado, nitidamente influenciado pelas idéias nacionalistas das décadas anteriores, teve como objetivo resgatar os princípios e os ideais perdidos da República Velha.

Em seu conjunto, essas manifestações pretendiam mobilizar a população, principalmente os estudantes, para buscar reinterpretar e reinventar episódios históricos. Através do Ministério da Educação e Saúde (MES) e, posteriormente, com a colaboração do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), a administração Vargas proclamava-se legítima herdeira da identidade nacional brasileira. O projeto de nacionalidade do referido Ministério teve como base o ufanismo verde-amarelo, o culto aos heróis nacionais e, especialmente, o respeito às instituições e autoridades nacionais. A constituição da nacionalidade de maneira homogênea foi garantida por um sistema federal de controle e fiscalização da educação em todo o território nacional.

Ao analisarmos certos documentos constitutivos do Grupo Escolar José Rangel (Atas de Auditório e de Reuniões de Leitura), entre os anos de 1930 a 1945, nos deparamos com um conjunto de práticas e rituais cívicos que exaltavam os acontecimentos e feitos históricos realizados por líderes e heróis nacionais. Revelamos que a transmissão desta tradição/memória oficial se fez, basicamente, através dos

conteúdos ministrados pela disciplina História do Brasil, comumente designada no referido período de História-Pátria. Nesse sentido, embasado em uma perspectiva historiográfica que busca perceber as continuidades e descontinuidades históricas é que apresentamos uma breve descrição do ensino de História no período republicano, naquilo que concerne aos seus objetivos de formação cívica e patriótica.

### **3.1- A história pátria e a instrução moral e cívica no currículo e na prática escolar: um breve histórico**

A Proclamação da República, em 1889, trouxe ao país novos desafios políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais. Nesse contexto emergiu a necessidade de se reconstruir a nação à luz das demandas que o novo regime político anunciava. Para tanto, a educação pública passou a ser vista como estrutura social redentora dos males do governo imperial, forjadora de um novo espectro civilizatório, o que fez instituir nas escolas um currículo voltado para a formação de um nacionalismo patriótico, através da inculcação de um espírito cívico agregador das diferentes raças, povos e culturas que constituíam a nação brasileira.

Com o fim do Império e, conseqüentemente, do regime de padroado, ocorreu a laicização do ensino. No currículo escolar, a História Sagrada foi substituída pela História da Civilização. Assim, conforme histórico apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN, “*o Estado passou a ser visto como o principal agente histórico condutor das sociedades ao estágio civilizatório (1997, p.22)*”. Aliado a este princípio, o ensino de História passou a ser identificado como História- Pátria, cuja missão era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental.

Nos projetos e reformas educacionais republicanas caberia à História a função de formar o cidadão-patriota, através da transmissão de uma memória histórica comum, glorificadora dos líderes e heróis nacionais que realizaram, com “relevância e patriotismo”, o descobrimento, a inconfidência, a independência, a abolição e a proclamação da república brasileira, ou seja, o desenvolvimento, a defesa e a unidade nacional.

Já na Era Vargas (1930-1945), um conjunto de temas e conteúdos curriculares carregados de significações referendadas em uma simbologia personalista, buscou associar a invenção de um passado glorioso a um presente e futuro promissores, destacando os feitos de indivíduos singulares que, por suas contribuições para o país, deveriam ser homenageados em manifestações coletivas de grande impacto

sensibilizador. As paradas cívicas, as apresentações escolares em datas comemorativas eram marcadas pela ordem e disciplina, pelo senso estético – com o canto coral e a calistenia – bem como pela ode ao chefe de Estado, ao regime ou aos heróis nacionais.

Desde a Reforma de Francisco Campos, de 1931, sob os princípios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB, a História-Pátria no currículo escolar manifestou “suas posições nacionalistas, em detrimento das pedagógicas” (PCN, 1997, p.14). Em decorrência, a Reforma Capanema, de 1942, restabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma, mas confirmou como seu objetivo fundamental a formação moral e patriótica, o que fez com que Jonathas Serrano, um de seus colaboradores, lembrasse que,

*Na terceira e na quarta série do curso ginásial o estudo da História do Brasil visa precipuamente à formação da consciência patriótica, através dos episódios mais importantes e dos exemplos mais significativos dos principais cultos do passado nacional. Assim como nas aulas de História Geral, serão postas em relevo as qualidades dignas de admiração, a dedicação aos grandes ideais e a noção de responsabilidade. (SERRANO apud FONSECA, 2004, p. 54).*

Foi neste contexto que as diretrizes educacionais de Vargas no sentido de formação moral e cívica se fizeram presentes, entendendo a importância do cultivo de uma história e de uma memória nacional para a reconstrução da identidade nacional brasileira. Para Fonseca (2004), suas estratégias não se limitavam ao ensino escolar propriamente dito, mas iam além, atingindo políticas de preservação do patrimônio histórico e da celebração da memória da nação, por meio das festas cívicas. Essas ações foram, afinal, mantidas por várias décadas, e marcaram fortemente o chamado período populista, até o início da década de 60.

Assim, diversas atividades didáticas e pedagógicas em direção a uma formação histórica de cunho patriótica e nacionalista se fizeram presentes em várias escolas brasileiras públicas e privadas, como ilustra uma composição escrita sobre o herói Tiradentes, feita por um aluno do 3º ano do ensino ginásial do Ginásio São Bento, no Rio de Janeiro, em 1937.

*A sua alma cívica, a sua fé em Cristo deram-lhe forças para que pudesse suportar aqueles dois longos anos de prisão e ainda encontrasse coragem suficiente para fortalecer o ânimo combalido de seus companheiros de infortúnio. Aí é que se revela o seu grande caráter, nobre e grande: só então é que Tiradentes nasce para a panteão da imortalidade! No dia 21 de abril de 1792, no campo da Lampadosa, Rio de Janeiro, subiu a (sic) força o impávido herói: firme em sua crença admirável em sua grandeza moral, mais alto*

*que a força aonde sua presença o erguia, levantou-se para a Pátria como símbolo imortal da Liberdade! (JORNAL DO BRASIL, 22 de abril de 1937).*

Já em Minas Gerais, nesse mesmo contexto, o tema se repetiu, em 1942, no Colégio Santo Agostinho, em Belo Horizonte, quando um padre discursou aos seus alunos dizendo,

*Na sua figura lendária, veneramos e cultuamos através das datas, as figuras hercúleas dos que derramaram seu sangue pelo engrandecimento da pátria, pela liberdade do Brasil, pelo seu progresso e pelas suas grandes tradições de povo cristão. Tiradentes é um símbolo, um modelo que a mocidade não pode esquecer e por terem alguns esquecidos esse ideal sublime de honra, do dever e da religião, vemos a pátria brasileira em perigo, minada por esses mesmos filhos ingratos que tudo receberam dela e agora nada querem lhe dar. O verdadeiro patriota tem que se levantar contra este perigo. O jovem de caráter e, principalmente o moço católico, tem que vibrar de amor patriótico e sair dessa inércia esgotadora das energias dum mocidade que é a esperança da pátria, sendo, por isso mesmo, alvo dos agentes dissolventes dos sentimentos cristãos e patrióticos que a todo custo querem ganhar a mocidade (“O dia de Tiradentes – Colégio Santo Agostinho - Minas Gerais, 1942, apud FONSECA, 2004, p.82-83)*

A descrição destas práticas pedagógicas ufanistas, mescladas a sentimentos históricos e religiosos nos permite verificar que o ensino da História-Pátria e a glorificação dos heróis nacionais não ficaram circunscritas às escolas públicas, mas ao conjunto de instituições educativas, públicas e privadas, que constituíam o cenário educacional brasileiro no período em questão.

No entanto, sob aquilo que denominamos de permanência ou continuidade histórica é que presenciamos um redimensionamento do ensino de História realizado a partir do Golpe Militar de 1964. Nesse contexto a disciplina História passou a dividir sua função de formação patriótica com outras duas disciplinas curriculares obrigatórias denominadas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Assim, a escola brasileira também, como em Vargas, foi obrigada a entoar, pelo menos uma vez por semana, cânticos e hinos nacionais, além de divulgar os símbolos nacionais e as lutas heróicas de nossos líderes patrióticos, transmitindo às novas gerações, em fase escolar, os princípios da ordem e do progresso. Estes princípios, imersos sob a ótica da Segurança Nacional, estavam nas finalidades destas disciplinas.

*(...) A preservação, o fortalecimento e a projeção de valores espirituais e éticos da nacionalidade, o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum; o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (Decreto Lei nº 68.065. 14/01/1972).*

No entanto, em um contexto de luta pela redemocratização do país a partir da década de 1980, emergiu uma proposta de renovação curricular implementada, inicialmente, nos estados de Minas Gerais e São Paulo que, a partir de 1986, desconstruíram os preceitos da História positivista e do ensino cívico, dando lugar a novos objetivos e preceitos curriculares que, embasados em uma perspectiva marxista preconizavam,

*A análise das sociedades humanas, ao longo do tempo, através da percepção do trabalho humano, socialmente necessário e coletivamente construído, que determina e, ao mesmo tempo, é determinado pelas formas de organização social, política e ideológica dessas comunidades. (PCN, p.22, 1997)*

Tais pressupostos vieram negar a construção do processo histórico nacional e identitário brasileiro como fruto de ações individuais e heróicas, analisando a história e a memória nacional a partir dos conflitos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Objetivando dialogar com as novas demandas políticas, sociais e culturais, internas e externas, oriundas da década de 1990, do século XX, o currículo escolar de Minas Gerais sofreu novas alterações, incorporando tendências historiográficas alicerçadas nos princípios da Nova História (cultura, identidade, poder), os quais foram representados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e, conseqüentemente, nos PCN (1997). Tal perspectiva nega a existência de uma identidade nacional homogênea, objetivando que os alunos sejam capazes de

*conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN, 1997, p. 53)*

Ao analisarmos o ensino de História nos níveis fundamental e médio das escolas brasileiras atuais nos deparamos com uma diversidade teórica e metodológica (positivismo, marxismo e nova história). No entanto, o que nos chama a atenção é o distanciamento existente entre o currículo formal e real, visto que os objetivos prescritos nos planos de curso da disciplina preconizam um estudo pautado em princípios materialistas e dialéticos e reconhecedores da diversidade histórica dos diversos povos e nações. Porém, ao analisarmos o processo de mediação didática, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, notamos a prevalência de uma concepção historiográfica positivista, marcada pela ênfase de um ensino cronológico, linear, heróico e ufanista.

Tomando por base esta descrição histórica é que percebemos que a cultura e o currículo escolar e, em nosso caso específico, a História ensinada como elemento forjador da identidade nacional, somente pode ser elucidada se considerarmos suas múltiplas e diversas relações com o contexto histórico em que se apresenta inserida, mesmo que reproduzindo ou negando as diretrizes educacionais e ideológicas oriundas do aparelho estatal.

### **3.2- A História Pátria nos Auditórios do Grupo Escolar José Rangel**

Ao analisarmos a documentação referente ao ensino da História-Pátria e da Instrução Moral e Cívica no currículo formal e na prática escolar do Grupo José Rangel, entre os anos de 1930 a 1945, nos deparamos com uma perspectiva teórica/historiográfica de base eminentemente positivista. As narrativas dos feitos dos grandes líderes e heróis nacionais constituíram os conteúdos programáticos que deveriam ser ministrados na História ensinada, anunciando um duplo papel que deveria ter o ensino desta disciplina: o civilizatório e o patriótico, como apregoavam os republicanos históricos em defesa dos postulados positivistas.

É sob a ótica de comunhão do indivíduo com sua pátria que o ensino de História deveria se fundamentar, forjando uma nova identidade nacional, denominada de cidadão-patriota. Para tanto era necessário lembrar às professoras do Grupo Escolar José Rangel que na parte de Instrução Moral e Cívica havia a necessidade de ensinar aos seus alunos a organização administrativa do seu país, estado e localidade “(...). *Devem as crianças conhecerem os nomes das autoridades do país (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1939, p.26)*”.

Este princípio educativo é considerado por Oiticica (1983) como uma “educação

idólatra” em que o Estado vai gravando, à força de repetições, no cérebro das crianças e dos adolescentes, certos elementos favoráveis ao regime político estabelecido. Além disso, era necessário reconstruir uma história oficial, elegendo e selecionando líderes, heróis, fatos e acontecimentos que estivessem em consonância com o ideário político vigente.

Em reunião realizada no dia 05 de julho de 1941, a Direção do Grupo Escolar informou às professoras o recebimento de diversos livros de História como, por exemplo, “A vida de Marechal Floriano” e o “Grito Milagroso”, obras essas produzidas sob orientação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro/IHGB e, conseqüentemente, publicado e distribuído às escolas pelo Instituto Nacional do Livro Didático. Nota-se pelo título das obras as mensagens heróicas e ufanistas, retratadoras da vida e dos feitos de dois líderes políticos, Dom Pedro I e Marechal Floriano Peixoto, heróis pertencentes ao panteão cívico nacional. Tal exemplo caracteriza um ensino de História marcado pela transmissão da biografia de brasileiros ilustres, informações relevantes para a construção de uma história oficial brasileira. Nesse sentido, cabia à História, como disciplina escolar, construir a memória da nação sob o princípio de uma unidade indivisível, fornecedora de marcos referencias para se pensar o passado, o presente e o futuro do país. (MAGALHÃES, 2003, p.169).

Como foi dito anteriormente, os chamados Auditórios, momentos de celebração patriótica, presentes no cotidiano das escolas públicas mineiras, representaram um espaço e um tempo de inculcação nos alunos de valores dotados de sentimentos cívicos, devendo ser, como afirmou a Diretora do Grupo José Rangel, de “*responsabilidade de toda a escola*”. (ATA DE LEITURA DE LEITURA, 09 de setembro de 1939). Tais Auditórios podem ser traduzidos como rituais escolares em que se veneravam os heróis e os símbolos definidores da História-Pátria, da memória e da identidade nacional brasileira. Semanalmente realizado no pátio ou no salão nobre da escola, tais rituais patrióticos eram, em sua maioria, celebrações das datas comemorativas oficiais.

Instituídos na cultura escolar do Grupo José Rangel, os Auditórios celebraram a grandeza dos líderes nacionais, o que nos faz concebê-los como um espaço e tempo educativo inventor de tradições históricas, instituídos a partir de um conjunto de símbolos e significações que objetivaram divulgar, através da História-Pátria, a propaganda política de Vargas. Como forma de ilustrar tal perspectiva descreveremos alguns destes Auditórios, iniciando com uma homenagem ao herói Tiradentes, realizado no dia 22 de abril de 1944.

*Como se trata de uma data magna- comemoração de 21 de abril – todo o grupo fôra convidado a comparecer. E Tiradentes é na história do Brasil figura orientadora e inspiradora. Precisamos tê-lo como exemplo, amou a liberdade, foi constante nas idéias que abraçou e ainda mais soube morrer por elas! Enquanto Tiradentes tiver um lugar no coração do povo brasileiro, então haverá Brasil!(...). Palavra livre visto ter sido esgotado o programa, usou dela a Diretora que, com palavras carinhosas e sempre cativando a simpatia e admiração das crianças, incentivou-as, enaltecendo os feitos e o nobre ideal de Joaquim José da Silva Xavier, o mártir da Inconfidência. Observou o trabalho, dedicação e zelo das professoras e dos alunos que não deixaram de demonstrar o seu vivo interesse(...) (ATA DE AUDITÓRIO, 1944, p. 27).*

Revelamos que foram os primeiros republicanos, em busca de um herói nacional, que encontraram em Tiradentes, o símbolo mais que perfeito para legitimação histórica do novo regime. Para Carvalho(2000), naquele momento, “*Tiradentes não deveria ser visto como herói republicano radical, mas sim herói cívico, como mártir, integrador, portador da imagem do povo inteiro*” (p.70). Nesse sentido, a análise do autor pode demonstrar o porquê de sua glorificação na Era Vargas, visto sua simbologia e tradição histórica apresentar-se coadunada com os preceitos de integração do país, em busca da defesa, unidade e identidade nacional. Ressaltamos que neste período houve a tentativa de associar a figura da Inconfidência Mineira e seu personagem maior, Tiradentes, com a “Revolução de 30” e Vargas. Neste sentido, cartazes conectando a imagem dos dois líderes nacionais foram distribuídos às escolas.

Outro elemento importante que o referido Auditório nos demonstra refere-se à importância da identificação das crianças com aquele herói, incentivada pela escola, verificada através das palavras finais “carinhosas” proferidas pela Direção, ressaltando o zelo e o interesse de professores e alunos pelo ritual cívico apresentado.

Na Era Vargas, imersa em um contexto beligerante, as homenagens a Duque de Caxias, patrono do Exército Nacional, não poderiam faltar no ensino da História-Pátria e, conseqüentemente, nos Auditórios do Grupo Escolar.

*Aos 25 de agosto de 1944, às 10 horas, realizou-se no pátio do Grupo José Rangel, um auditório em homenagem ao grande soldado brasileiro: Duque de Caxias.(...). O programa foi assim organizado: 1) Hino Nacional; 2) As côres da bandeira-poesia de alunas da sala 12; 3) Caxias, o maior soldado do Brasil- poesia; 4) Soneto a Caxias, por Robinson Nasser, sala 13;(...). 10) Saudação ao legionário brasileiro- sala 12; 11) Duque de Caxias, composição- Sala 11(....). Esgotado o programa, a Sra. Diretora encerrou a sessão com palavras de elogio pelos trabalhos apresentados e dirigiu aos alunos entusiásticas palavras alusivas à data(....). (ATA DE AUDITÓRIO, 1944, p.11)*

A imagem de Caxias foi sendo construída ao longo da história nacional até se afirmar, principalmente na Era Vargas, como um dos heróis nacionais responsável pela preservação da unidade nacional, em função de seu papel nos conflitos externos, resultante da integridade territorial do país. Por sua atuação nas guerras externas foi eleito como “Patrono do Exército”, definido pelas forças armadas como a própria encarnação de homem e militar brasileiro.

O que verificamos neste Auditório é que grande parte de seu programa foi constituído de trabalhos (poesias, composições) realizados pelos alunos, os quais enalteciam a figura histórica de um soldado que defendeu a pátria brasileira na Guerra do Paraguai, durante o período imperial. Tal constatação foi referenda pelo ex-estudante do Grupo José Rangel, citado nesta cerimônia, e hoje jornalista e escritor juizforano, Ismair Zaghetto, que afirmou, em entrevista a este pesquisador, que tais Auditórios serviam como espaço de glorificação dos heróis históricos, os quais eram fontes de inspiração para as gerações futuras. Assim, afirma o entrevistado, após a descrição, pela professora, dos feitos heróicos do personagem a ser homenageado, nas aulas de História os alunos deveriam produzir textos, poemas e desenhos alusivos ao tema e ensaiar, repetitivamente, os hinos e cânticos nacionais.

Ressaltamos, porém, que o ensino da História-Pátria e das comemorações cívicas e nacionalistas realizadas nos Auditórios do Grupo Escolar não ficaram circunscritas a fatos e acontecimentos históricos longínquos. Getúlio Vargas objetivando legitimar seu governo e sua tradição política fez instituir na cultura escolar sua característica personalista, como verificamos nos seguintes Auditórios, os quais comemoraram o aniversário do referido Presidente da República e da implantação do Estado-Novo, respectivamente.

*Aos 19 dias do mês de Abril de 1944, executou-se no pátio do Grupo José Rangel, um auditório comemorativo à passagem do aniversário natalício do Presidente da República - “Dr. Getúlio Vargas”(…) Antes de ter início a sessão foi hasteada a Bandeira Nacional, sob aplausos, para em seguida ser efetuado o programa. Este foi dirigido por uma aluna do segundo ano, e constou do seguinte: I- Hino Nacional; II- Saudação; III- O nosso Brasil, por uma aluna da Sala 4; IV- Biografia, pela aluna da sala 20; V- O soldadinho, pelo aluno Sebastião(…). Terminado o programa foi dada a palavra-livre. Aproveitando a oportunidade, a aluna Regina de Castro, da sala 19, declamou 2 versinhos alusivos à data. (ATA DE AUDITÓRIO, 1944, p. 07).*

*Aos 10 de novembro de 1943(…) realizou-se no pátio do Grupo José*

*Rangel, um auditório em comemoração ao sexto aniversário do Estado-Novo, foi homenageado o presidente da república o Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas. A sessão foi presidida por um aluno do quarto ano(...). Foi aberta a sessão com o hasteamento da Bandeira Nacional. A seguir foi executado o seguinte programa: I- Hino Nacional; II- Ser Brasileiro-Poesia, pela aluna Lenir Costa; III- A Constituição- Leitura; IV- Getúlio Vargas-Poesia, pelo aluno Duarte; V- Juventude Brasileira- Canto; 10 de novembro de 1937- Leitura, pela aluna Maria da Penha; VI- Estado Novo- Leitura, pela aluna Nilza Prudente(...). Foi encerrada a sessão com a palavra da Diretora que falou sobre a data comemorada.*

Essas comemorações revelam a importância dada pelo Estado varguista à construção de uma cultura educacional que inculcasse nas crianças e, conseqüentemente, em suas famílias, a relevância dos feitos do chefe do executivo federal. Eram concebidas pelo governo como espaços educativos de legitimação de um mito político nacional, elemento chave de propaganda do novo regime (Estado-Novo), considerado capaz de concretizar a unidade e a identidade nacional brasileira. Como destacamos, anteriormente, as referidas comemorações foram preparadas e organizadas por professores e alunos, os quais produziram leituras (Constituição de 1937, biografia), poemas e cânticos ratificadores do ideário cívico, patriótico e nacionalista impresso pelo governo ditatorial.

A partir da eclosão da Segunda Guerra Mundial a aproximação de Vargas com os aliados e a entrada do país no conflito, levariam o Estado propagar a defesa da nação e da unidade americana frente às potências européias e asiáticas beligerantes. Mais uma vez, coube à escola legitimar a ideologia estatal, como demonstram certos Auditórios realizados no Grupo José Rangel, os quais glorificaram o Panamericanismo, a comoção do país com a morte do Presidente norte-americano Franklin Delano Roosevelt, em 1945, a rendição da Alemanha e o retorno da Força Expedicionária Brasileira/FEB dos campos de batalha. Para Silva (2009), em seu texto intitulado *“A construção do panamericanismo na revista Em Guarda: um olhar norteamericano pela defesa das Américas (1941-1946)”*, o retorno ao ideário pan-americano, na década de 30, permitiu a ressignificação da “Doutrina Monroe” como diretriz da política externa dos Estados Unidos. Segundo o autor, na tarefa de conquistar “corações e mentes” para a causa aliada foi criada uma agência americana subordinada ao Departamento de Estado dos Estados Unidos da América, cuja tarefa principal era sistematizar as informações que os norte-americanos desejavam transmitir para o restante do continente.

Nesse sentido, Vargas engendrou em seu governo a defesa do panamericanismo, ideário político de defesa da América frente ao poder político, bélico e comercial

européu. Mais uma vez, como forma de legitimar este projeto, o poder estatal varguista fez uso da escola como espaço de inculcação deste projeto, como demonstra o seguinte Auditório.

*A 14 de abril de 1944 realizou-se no pátio do Grupo José Rangel um auditório em comemoração ao dia do Panamericanismo(...). Ao ser iniciada a sessão a Exma. Sra. Diretora convidou um aluno para dirigir os trabalhos, estes tiveram início com o hasteamento da Bandeira Nacional. O programa organizado foi o seguinte: I- Hino Nacional; II- Saudação à Bandeira – aluna Dione Vieira; III- Explicação da data – aluno Nilo Silva; IV- União Panamericana – leitura por Robinson- Sala 13; Melodias da América- hino; V- Leitura de uma composição sobre a data- Teresinha Mendonça- sala 11; VI- As três Américas – por um grupo de alunos da sala 12 A; VII- Homenagem as Forças Expedicionárias Brasileiras- grupo de alunos da sala 13; VIII- Novo Mundo- Hino (...) (ATA DE AUDITÓRIO, 1944, p.23).*

Podemos destacar que a influência norte-americana no currículo e na prática escolar brasileira na Era Vargas, com relação ao Panamericanismo, fez com que a escola celebrasse o 14 de abril como data oficial deste “acordo” entre as “Três Américas”, mas que, no entanto, deveria ser capitaneado pelos Estados Unidos da América, país responsável por definir os rumos finais do segundo conflito mundial. A reverência ao modelo político norte-americano e a necessidade de glorificação de seus heróis no espaço escolar pode também ser verificado neste Auditório “extraordinário” realizado no dia 13 de abril de 1945.

*Num ambiente de intenso e verdadeiro pesar, realizou-se no dia 13 de abril de 1945, no Grupo José Rangel, uma reunião extraordinária, destinada a demonstrar num sentimento coletivo, a consternação geral de que estávamos todos possuídos, com a notícia desoladora do falecimento inesperado do Presidente dos E.E.U.U Franklin Delano Roosevelt. Assim, numa sincera e espontânea homenagem, ouvimos comovidos, os acordes em “pianíssimo” do Hino Nacional Brasileiro e o hasteamento de nossa bandeira a meio mastro, em uníssono com nossos corações, a perda irreparável do maior estadista de todos os tempos, daquele em quem todos os povos civilizados confiavam plenamente, e para quem estavam voltados todos os que o tinham como símbolo da Paz e da Concórdia, ideais sublimes da humanidade, e que já se esboçam claramente para serem finalmente concretizados, num futuro que se adivinha próximo. Depois desta tocante cerimônia, a Sra. Diretora relembrou em palavras simples mas concisas, algumas fazes edificantes da vida exemplar do insigne Presidente, salientando seu incansável e eficiente trabalho em prol da unidade e colaboração constante e recíproca das Américas, para exemplo e felicidade de todos os povos da terra. Encerrando essa comovente póstuma, a professora Carmem Cristão executou novamente em “pianíssimo”, o Hino*

*Nacional, depois do qual teve lugar, debaixo de muita ordem e respeito, a entrada geral dos alunos para sua classe (ATA DE AUDITÓRIO, 1945, p.15).*

Nota-se que tal evento foi realizado de forma extraordinária, pois ocorreu na sociedade brasileira uma “consternação geral” acerca do falecimento do Presidente Roosevelt. Sua figura mítica e heróica deveria ser um espelho para os futuros jovens, um exemplo de trabalho em prol da defesa dos povos da terra, como afirmou a Diretora.

É importante destacar que a influência dos Estados Unidos na configuração educacional brasileira se fortaleceu ao longo das décadas de 50 e 60, sob inspiração do nacional-desenvolvimentismo, e da presença americana na vida política e econômica brasileira. Assim, o ensino de História, no nível secundário, voltou-se especialmente para o espaço americano, fortalecendo o lugar da História da América no currículo, com predominância da História dos Estados Unidos no currículo escolar.

No ano final da Segunda Guerra, e a vitória dos aliados no Ocidente, coube ao Grupo Escolar promover um Auditório comemorativo à rendição da Alemanha, elogiando a presença marcante da Força Expedicionária Brasileira/FEB nos campos de batalhas europeus.

*Aos 07 de maio de 1945, pouco depois das 10 horas, no momento em que se teve a notícia da rendição incondicional da Alemanha, a Sra. Diretora suspendeu as aulas e mandou que se reunissem no pátio as professoras e alunos do estabelecimento para uma comemoração ao grande acontecimento, que constou do seguinte: I- Hino Nacional; II- Oração feita em conjunto pelas professoras e alunos para agradecer ao Senhor a graça imensa que acabara de conceder à humanidade; III- Prece a Deus- Canto pelos alunos; IV- Marselhesa- música ao piano(...)V- Oração aos expedicionários. A Sra. Diretora disse algumas palavras sobre a atitude das crianças em face desse acontecimento e encerrou a sessão. No dia 8 de maio de 1945, às 7,15 horas, realizou-se mais uma comemoração ao grande dia da vitória(...). (ATA DE AUDITÓRIO, 1945, p.16).*

Assim, a partir da descrição destes auditórios podemos perceber a necessidade de afirmação da identidade nacional brasileira na Era Vargas e a legitimação dos poderes políticos, fazendo com que a História- Pátria ocupasse uma posição de relevo no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais, livros didáticos, os quais eram

ensinados e ritualizados, no caso do Grupo José Rangel, em Auditórios sob estreito controle dos detentores do poder.

Cabia à escola glorificar e homenagear aqueles heróis que coadunassem com o projeto político do governo Vargas, unindo princípios básicos de um Estado que mantinha uma aliança com os setores nacionais e internacionais hegemônicos. Era a escola inventando tradições ufanistas, ensinando e propagando conteúdos que tivessem em consonância com os ideais de unidade e defesa nacional, elementos ideológicos presentes em um contexto beligerante mundial.

Nesse sentido analisar a História-Pátria ensinada no Grupo Escolar José Rangel implica em concebê-la como conteúdo curricular fundante do projeto identitário nacional de Vargas, mas reconfigurado a partir de elementos pedagógicos constitutivos da dinâmica e da cultura escolar da referida instituição. Ou seja, o redimensionamento e apropriação política e pedagógica de um conjunto de tradições e significações que objetivaram “formar almas” cidadãos e patrióticas à luz dos interesses daquilo que o Estado varguista preconizava como o ideal para a reconstrução da identidade nacional brasileira. Fundamentada em raízes e tradições históricas oficiais coube a referida escola reproduzir, segundo Bourdieu (1994), os princípios dos grupos hegemônicos que gravitavam em torno do poder estabelecido, mas que, no entanto, deveriam fazer uso de elementos didáticos e pedagógicos constitutivos daquilo que Forquin (1997) denomina de cultura escolar.

### **3.3 - Os Auditórios do Grupo Escolar José Rangel: rituais e manifestações cívicas**

Exemplos evidentes do projeto varguista de reconstrução da identidade nacional brasileira podem ser vistos através da “invenção”, recriação e reconfiguração de manifestações cívicas, como paradas escolares, comemorações de datas nacionais a até a introdução de novos feriados no calendário escolar, entre os anos de 1930 a 1945.

É importante destacar que os Auditórios realizados no Grupo José Rangel, entre os anos de 1930 a 1945, não se restringiram a temas e conteúdos de base eminentemente histórica, como demonstramos anteriormente. Isto equivale dizer que para a reconstrução da identidade nacional brasileira, Vargas fez uso de outros elementos/temas característicos da tradição brasileira, os quais foram transmitidos e celebrados na cultura escolar.

Cerimônias e rituais oficiais constitutivos do cotidiano escolar, exaltadores de temas nacionais diversos, arregimentaram a comunidade institucional, a qual deveria, sob

um manto pedagógico, reproduzir os valores e os ideais patrióticos veiculados pelo Estado varguista, principalmente a partir da implantação da ditadura estadonovista, em 1937. Sobre a análise destas e outras cerimônias/rituais nacionalistas Hobsbawn (1997) nos alerta sobre a necessidade de analisar os rituais e cerimônias cívicas como “mobilização de tendências”, ou seja, um exemplo de consolidação da preponderância ideológica da elite dominante, através da exploração do cerimonial como propaganda política.

Nesse sentido, afirmamos que o projeto de reconstrução da identidade nacional brasileira preconizado por Vargas foi fruto de um Estado autoritário que utilizou da propaganda política, veiculada através dos meios de comunicação e da educação escolar, com o objetivo de conquistar corações e mentes – a formação das almas. Para Capelato(1998), *“negou-se o princípio da pluralidade da vida social, característica das experiências democráticas, substituindo-o pela proposta de construção de uma sociedade unida e harmônica ( p.19).*

Além dos conteúdos e celebrações históricas, como descrevemos anteriormente, outros temas permearam o roteiro dos Auditórios do grupo José Rangel, os quais estavam intrinsecamente relacionados à tradição do país, mas ressignificados pelo Estado e pela estrutura escolar, com o objetivo de mobilizar sentimentos, medos e esperanças. Objetivando demonstrar essa premissa selecionamos alguns Auditórios ligados à Campanha da Borracha, Dia da Raça, Dia do Trabalho, Dia das Mães e Dia da Professora, datas oficiais propagadoras da política estatal de Vargas.

Inicialmente, achamos importante revelar que um Auditório, em especial, nos chamou a atenção. Vejamos.

*Aos 26 de julho de 1943, às 10 horas e 20 minutos realizou-se no pátio do Grupo José Rangel um auditório comemorativo da “Campanha da Borracha”(…). Ao abrir a sessão a Exma. Diretora convidou um aluno do quarto ano para dirigir os trabalhos. Ao ser hasteada a garbosa Bandeira Nacional, ouviu-se o Hino Nacional cantado por todos os presentes. Logo, em seguida, foi convidada a professora Lenir para deliciar o auditório com sua palavra. Declamou com muita graça e entusiasmo a poesia intitulada “Ser Brasileiro”(…) III- Amada Bandeira por Juraci Nascimento; IV- A Pátria, pelo aluno Vitor Roberto; V- Pela paz do Brasil- Sala 25; VI- Brasil – Sala 15(…) (ATA DE AUDITÓRIO, 1943, p.01)*

Partindo do princípio de que toda comemoração tem um objetivo a ser cumprido, buscamos investigar o tema deste Auditório e, conseqüentemente, seu contexto de produção. Assim, verificamos que tal festividade estava relacionada à inclusão do Norte

do país no programa de “colonização” de Vargas, de ocupação dos “espaços vazios” do território brasileiro. Tal programa ficou comumente conhecido como “Marcha para o Oeste” e tinha por finalidade expandir as fronteiras internas e, portanto, criar mercado e deter as migrações entre os sertões e os grandes centros urbanos do litoral.

No que diz respeito à região Norte do país, Vargas dizia que seus habitantes seriam “*incorporados ao corpo da nação*”, sendo necessário adensar o povoamento, incrementar o rendimento agrícola, aparelhar os transportes. Até o momento, segundo Vargas, “o caluniado clima amazônico tinha impedido que partissem contingentes humanos de outras regiões com excesso demográfico. Somente o nordestino, com seu “instinto de pioneiro”, poderia se embrenhar pela floresta, abrindo trilhas de penetração e talhando a seringueira silvestre.” (VARGAS apud CAPELATO, 1998, p.98).

A tal seringueira silvestre era o cerne da ocupação do Norte, elemento a ser comemorado no calendário escolar, visto que os Estado Unidos investiram 300 milhões de dólares na Amazônia para administrar a exploração da borracha que, segundo Vargas, era produto indispensável em um contexto beligerante, assim como a bala e o fuzil”. Com isso o Brasil passou a vender para o mercado internacional este produto, o que se deu até a invenção da borracha sintética, por volta dos anos 50.

Era necessário que o governo divulgasse ao povo a necessidade de exploração deste produto, o que o fez criar uma cartilha denominada “O apelo da pátria”, distribuída, principalmente, aos candidatos a “soldados da borracha” - os heróis amazônicos. Assim, cabia à escola divulgar a importância do ocupação do Norte brasileiro, inculcando nos alunos a importância de servir à pátria todas as vezes que o Estado conclamasse a população.

Dentro desta ótica de unidade em prol de interesses nacionais, outro ponto relevante da política cultural varguista referia-se à valorização do trabalho, como elemento imprescindível para o desenvolvimento da pátria, tema este eleito em diversas comemorações realizadas no Grupo José Rangel.

Segundo Ângela de Castro Gomes (1982) em sua obra intitulada “*A invenção do trabalhismo*” o trabalho passou a ser visto na Era Vargas como forma de emancipação da personalidade, algo que valorizava o homem e tornava-o digno de respeito e da proteção da sociedade. Assim, o trabalho passou a constituir um dos traços definidores da política varguista, edificando assim, uma nova cultura política trabalhista.

Para Capelato (1998), a mensagem propagandística de exaltação do trabalho foi feita através de discursos, textos de caráter didático, festas cívicas, fotografias e cartazes, “que tinham como destinatários as classes populares em geral e os

trabalhadores em particular (p.176)”. Como exemplo do didatismo desta concepção, podemos citar uma passagem da publicação infanto-juvenil “O Brasil é Bom” (1938), em que se lê: *“um operário é um bom brasileiro? Sim, menino, um operário é um bom brasileiro, porque é um brasileiro que trabalha”*.

Segundo afirma Hobsbawn (2000), a força da repetição das palavras e a transmissão da mensagem feita através de uma linguagem didática, clara e precisa. Sob esta ótica, o Grupo José Rangel promoveu um Auditório comemorativo a esta data.

O “Dia do Trabalho” feriado nacional sempre comemorado solenemente em todo o País, foi também festivamente lembrado pelos alunos do grupo José Rangel que p celebraram com entusiasmo e alegria num auditório bem orientado e significativo. Presentes as autoridades do estabelecimento, prôfessoras e alunos, foi aberta a sessão por uma aluna previamente designada, tendo sido hasteada a nossa Bandeira sob calorosos aplausos e cantado por todos o Hino Nacional que deu início ao programa que se segue: I- O Trabalho- Olavo Bilac- poesia; II- O trabalho- Leitura- sala 17; III- Hino ao Trabalho; IV- O Lavrador e seus filhos- Fábula; V- O trabalho(...). Perfeitamente desempenhados, todos os números foram alegremente saudados pelos presentes. Servindo-se da palavra-livre, a Sra. Diretora fez ligeira mais concisa preleção aos alunos sobre a data celebrada, referindo-se também á conduta irrepreensível dos mesmos durante a apresentação do Auditório(...) (ATA DE AUDITÓRIO, 1944, p.09).

Esta cerimônia demonstra a presença de uma cultura escolar propagandística, mesclando símbolos nacionais à exaltação do “trabalho” como instrumento de dever e união nacional. Os calorosos aplausos descritos na referida Ata nos permite reconhecer a valorização dos preceitos estatais no cotidiano do Grupo Escolar, fazendo com que os alunos reconhecessem os trabalhadores do Brasil como beneficiários da política trabalhista de Vargas. Era o processo de “invenção do trabalhismo” redimensionado na cultura escolar, através de um ritual cívico educacional que relacionava o engrandecimento da nação à política trabalhista do Estado-Novo.

A construção de uma sociedade harmônica, preceito fundamental para o projeto de reconstrução da identidade nacional brasileira, foi além da necessidade de cooptação da sociedade em prol da política trabalhista estabelecida. Era necessário “solucionar” a questão da diversidade racial, questão crucial nos debates políticos e sociais do país, desde os idos coloniais.

Tal projeto foi redimensionado na cultura escolar, como demonstra o Auditório comemorativo ao Dia da Raça, a seguir.

Aos 06 de setembro de 1945 realizou-se no pátio do Grupo José Rangel um auditório em comemoração à data – 5 de setembro – Dia da Raça(...) tendo lugar a cerimônia em que foi executado o seguinte programa: I- Hino Nacional; II- Saudação à Bandeira; III- Juventude Brasileira- poema; IV- Grito da Infância – Poesia; V- Hino à Bandeira; VI- Raça Forte; VII- Canto Orfeônico(...). (ATA DE AUDITÓRIO, 1945, p.22).

É importante destacar que a questão étnica e racial brasileira foi redimensionada na Era Vargas, atribuindo, a partir de então, um novo significado à mestiçagem. Novos atributos à raça brasileira, tais como sua singularidade, índole pacífica, força, coragem, firmeza, perseverança e espírito contemplativo passaram a constituir os novos discursos políticos e culturais acerca da questão racial no país.

A afirmação das correntes nacionalistas, algumas anteriores a Vargas, promoveram exaltações aos traços específicos de nossa nacionalidade. Para Capelato (1998) *“é preciso salientar que houve mudança significativa no discurso sobre as raças na década de 1930”* (p.229). Segundo a autora as teses baseadas nas ciências biológicas e na sociologia evolucionista que justificaram, durante muito tempo, a “política do branqueamento” foram substituídas por outras que passaram a valorizar a miscigenação.

Com certeza, a necessidade de aproveitamento do trabalhador nacional pode ser um dos fatores explicativos pela mudança discursiva de Vargas; aqueles que antes eram responsabilizados pelo atraso do país, passaram a ser enaltecidos e vistos como parte integrante da comunidade nacional.

Nesse sentido, comemorar a raça forte brasileira no Auditório escolar pressupunha a divulgação de um ideal pautado no princípio da harmonia entre as raças brasileiras, cada qual trazendo sua contribuição para o desenvolvimento do país. É importante ressaltar que este discurso ainda permanece no ensino de História do Brasil, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os manuais didáticos apregoam a ideia de que o índio contribuiu com seus alimentos agrícolas e com o conhecimento da terra; os brancos, com sua bravura e defesa do território e os negros, com sua força e trabalho. Assim nasceu o Brasil!

Coube, então, a necessidade de reinterpretação da história e da memória do povo brasileiro, demonstrada por Resnik (1992) ao analisar uma passagem de um livro didático produzido por Joaquim Silva, em 1943, sobre a ordem no processo abolição da escravatura no Brasil. Diz o manual: *“ Nos Estados Unidos da América, a emancipação dos escravos custou a terrível luta civil (...) No Brasil foi feita sem derramamento de sangue, com indescritível entusiasmo ( JOAQUIM SILVA apud Resnik, 1992, p.225).*

Nesse sentido comemorar o Dia da Raça na escola era formar nos jovens não mais uma adesão à política do branqueamento; pelo contrário, era levá-los a valorizar a força das três raças formadoras do povo brasileiro e suas contribuições para o desenvolvimento político, econômico, social e cultural do país.

Mais uma vez, o referido Auditório fez uso de símbolos nacionais, elementos aglutinadores, definidores e característicos da identidade de um país. No entanto, para celebrar a raça forte brasileira conclamou a infância e a juventude, os quais deveriam ser, segundo Francisco Campos, objetos de “cuidados e garantias especiais por parte do Estado(...) promover-lhes a disciplina moral”. Para Horta, foi por isso que Campos incluiu, em capítulo da Constituição de 1937, “um dispositivo tornando obrigatórios, em todas as escolas primárias, normais e secundárias, o ensino cívico(...)” (HORTA, p.205).

Dois outros temas tiveram presença marcante nas sessões anuais dos Auditórios do Grupo José Rangel: “O Dias das Mães” e o “Dia da Professora”, roteirizados da seguinte forma, respectivamente.

(...) Ao se hasteada a Bandeira Nacional, foi cantado o Hino Nacional por todos os presentes. Em seguida, o aluno Manoel Marques Faria saudou o Pavilhão Nacional. Logo após foi convidada a Professora Leontina para falar sobre a data. Seguiram-se: I- Mãezinha – poesia; II- Mãe- Leitura; III- Leitura de uma composição por Juarez Carlos; IV- Hino às Mães; V- Honrar Pai e Mãe por Diva Gomes; VI- Mamãe – Leitura(ATA DE AUDITÓRIO, 1943, p.02).

(...) O programa cuidadosamente organizado foi o seguinte; I- Hino Nacional; II- Saudação à Bandeira; III- Hino à Prófessora; IV- Composição; V- Quadrinhas; VI- Saudação às Prófessoras(...) A seguir os alunos homenagearam a Exma Sra. Diretora ofertando-lhe ramalhetes de flores, gesto que se estendeu também as profsessoras do estabelecimento (ATA DE AUDITÓRIO, 1944, p.13).

Destacamos que a figura feminina passou a constituir o imaginário político brasileiro a partir da Proclamação da República, em 1889, uma alusão ao modelo francês, visto que a Monarquia era sempre representada, naturalmente, pela figura do rei (CARVALHO, 1990). De acordo com os positivistas, a mulher representava o ideal da humanidade, sendo a base da convivência e da união familiar. “Nesse sentido, uma das obras plásticas que representa a República Brasileira é “A Pátria” de Pedro Bruno”, uma pintura que retrata mulheres confeccionando a nova bandeira republicana brasileira: ordem e progresso.

Nesse sentido, a mãe era reconhecidamente como aquela responsável pelos laços de família, instituição social sempre presente nos discursos de Vargas. Era a criadora

daqueles que seriam o futuro da nação Brasil. Era a educadora do lar. Revelamos que foi Getúlio Vargas que, em 1932, oficializou o segundo domingo do mês de maio, como Dia das Mães no Brasil. É importante ressaltar que, atualmente, com o processo de reconfiguração da família brasileira, em muitas escolas, tal celebração foi substituída pelo “Dia da Família”.

No entanto, a educação fora dos lares, deveria ser função também das mulheres - as professoras, que ministrariam aulas para os indivíduos de tenra idade. Tais professoras eram aquelas mulheres que se formavam nas Escolas Normais e que deveriam, com zelo e carinho, educar as crianças, ensinar as primeiras letras - “o bê -a bá”. Tal símbolo foi homenageado por Ataulfo Alves em sua célebre canção: “Que saudades da professorinha”, de 1938.

Notamos nos referidos Auditórios que os símbolos da “Mãe” e da “Professora” eram homenageados juntamente com símbolos pátrios. Daí serem elementos essenciais para a construção de uma nação pautada em princípios familiares, unitários e homogêneos.

Alguns elementos constitutivos dos roteiros destes Auditórios merecem serem analisados. Inicialmente destacamos que em todas as sessões, não importando o tema, o Hino e a Bandeira Nacional se fizeram presentes. O uso destes símbolos tinha como objetivo formar a consciência patriótica do pequeno cidadão, pois sua apresentação e veneração pública possibilitavam a identificação e união de todos em torno de um projeto nacional. São símbolos patrióticos que traduzem e forjam nos indivíduos o sentido e a importância do pertencimento a uma pátria, objetivando, muitas vezes, camuflar as diferenças em prol de um ideário e de um projeto político nacional comum. É a pretensa possibilidade de construção de uma identidade nacional pautada em princípios aglutinadores e escamoteadores das diferenças identitárias. Cabia, então, na Era Vargas, a escola decifrar para seus alunos seus significados simbólicos, através da profusão de rituais cívicos e patrióticos que deveriam deixá-los fascinados e mobilizados.

Outro elemento que merece destaque é a uniformidade das sessões. Quase todas eram realizadas no mesmo espaço (o pátio) e na mesma hora ( 10 horas). A repetição do ritual marcado por roteiros, previamente definidos e aplaudidos, instituía uma impressão teatral e gloriosa à comemoração cívica. Representavam o nascimento de uma nova ordem, de um clamor nacional e, conseqüentemente, na importância de todos para a realização plena daquele espetáculo. Para tanto, era necessário manter a ordem e a disciplina, tantas vezes manifestas nas palavras finais da Direção do Grupo Escolar.

Além dos símbolos, da repetição, da ordem e da disciplina coube à música, através

dos cânticos permear as sessões cívicas do Grupo José Rangel. Esta tendência teve seu representante máximo no Canto Orfeônico (PCN, 1997), projeto preparado pelo compositor e maestro Villa-Lobos, na década de 30, que objetivava difundir nos espaços escolares uma educação musical fomentadora da coletividade e do civismo, princípios condizentes com o projeto político de Vargas. No entanto, para muitos, o referido Canto esbarrou em dificuldades práticas e acabou transformando as aulas de música no espaço escolar em memorização de canções folclóricas, cívicas e de exaltação nacional.

Tais celebrações, enaltecidas de elementos nacionais reiteravam a necessidade de valorização patriótica, seja naquilo que se refere a aspectos naturais, como também a elementos políticos, sociais e culturais. Esses Auditórios podem ser vistos como festas escolares, que imbuídas de um caráter cívico e patriótico, caracterizaram-se como uma propaganda política do Estado varguista. Tais propagandas estiveram presentes nas escolas com grande força, reafirmando o papel da educação como defensora dos valores nacionais. Os Auditórios eram estímulos aos sentimentos patrióticos, especialmente úteis e eficazes ao jogo político, pois a festa cívica se constitui em lugar de memória, lembrança, legitimação e identificação de um povo com sua nação. Era um espetáculo de poder, associando, educação, ufanismo e esperança no futuro.

Com base nestes preceitos formativos cívicos o governo Vargas fez uso da escola como espaço de formação do cidadão-patriota, objetivando reconstruir uma identidade coletiva e nacional brasileira através de apelos emotivos, reconhecendo a importância e a possível eficácia da pedagogia da memória e da tradição no processo de legitimação de seus projetos políticos, econômicos e sociais.

## **CAPÍTULO 04- EDUCAÇÃO E IDENTIDADE NACIONAL: REPRODUÇÃO E CULTURA ESCOLAR**

(...) A educação física e o ensino cívico serão obrigatórios em todas as escolas primárias(...) (Art. 131, CF. 1937).

“De volta às escolas: hino nacional é cantado de novo na rede pública” (O Globo, 02/06/2009).

Ao elaborar esta tese e definir sua apresentação busquei me afastar de uma perspectiva metodológica que tende separar as referências teóricas de suas bases documentais e empíricas. No entanto, verifiquei que duas concepções necessitavam

serem analisadas para que pudéssemos elucidar o tema em questão. Concepções essas que traduzem (i) a educação pública como estrutura social instituinte de um sentido político e pedagógico e (ii) a identidade nacional como um projeto histórico que somente pode ser analisado em sua dimensão contextual.

Ressaltamos, porém, que as referidas concepções teóricas não foram expressas de forma explícita nos capítulos anteriores pelo receio de que esta tese incorresse em uma visão histórica anacrônica ou, até mesmo, teleológica. Tal visão, muitas vezes, feita no campo da História da Educação, vai ao encontro do pensamento de Warde (1990) quando afirma que,

*[...] na sua gênese e no seu desenvolvimento, a História da Educação Brasileira carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter nascido para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar, mas pelo que oferece de justificativas para o presente (WARDE apud CARVALHO, 1990, p.27).*

Assim, imbuído do papel de historiador e de professor-pesquisador é que apresento uma análise do processo de (des)construção histórica acerca daquilo que a modernidade denominou de identidade nacional e a importância da educação pública brasileira/mineira no desenvolvimento e crise deste processo. Como historiador, porque busquei conceber a identidade nacional na Era Vargas como um elemento político e cultural de dimensão histórica; como professor-pesquisador por estar atento ao sentido político da educação pública no período em questão, o qual se manifestou através de práticas e ações didáticas e pedagógicas, cívicas e nacionalistas, que constituíram a cultura escolar do Grupo Escolar José Rangel.

Ao levantar e analisar as fontes constitutivas deste trabalho me deparei com duas vertentes que impressas em contextos distintos, revelaram o papel e a importância da escola no processo de formação da identidade nacional brasileira. Uma primeira, manifesta na primeira metade do século XX, reconhecedora do civismo como elemento essencial para a formação cidadã, ilustrada através de um relato oficializado em Ata de Reunião de Leitura do Grupo José Rangel(1942), a qual dizia às professoras que a

“Semana da Pátria” deveria ser uma festividade cívica obrigatória, de acordo com as prescrições publicadas no Diário Oficial de Minas Gerais. Esta prescrição demonstra que as celebrações patrióticas constituíram-se, na Era Vargas, em práticas escolares oficiais, devendo ser realizadas em prol de um sentido/projeto nacionalista, patriótico e ordeiro.

Já uma segunda vertente, manifesta na primeira década do século XXI, nos revela uma ruptura acerca da referida instrução cívica e patriótica escolar como assinalou, em entrevista informal, um professor contemporâneo de História da mesma instituição. Para este docente,

*o mastro que ergue a bandeira nacional ainda existe no pátio; mas não somos obrigados a cumprir estes rituais(...) A Educação Moral e Cívica não faz mais parte do currículo escolar, são disciplinas da Ditadura Militar (...). ( João Cunha da Silva, 2009)*

Através deste depoimento percebemos uma ruptura conceitual e prática acerca daquilo que governos/períodos ditatoriais brasileiros (Estado-Novo e Ditadura Militar) instituíram como projeto de formação de nossa identidade nacional. Ou seja, uma resistência a projetos educativos de formação patriótica identificados como instrumentos e tradições de governos autoritários.

Cabe assinalar as diferentes concepções de formação cívica, adotadas pelos dois regimes ditatoriais. No Estado Novo, a formação cívica não se encontrava circunscrita em uma disciplina, unicamente, mas perpassava todas as atividades escolares, abrangendo o currículo das diferentes disciplinas e influenciando as metodologias de ensino, para culminar com as grandes manifestações cívicas nas quais o canto coral, a calistenia e a incrível demonstração de ordem e disciplina dos escolares sensibilizava a todos. Durante o regime militar instaurado em 1964, se criaram as disciplinas Educação moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), na formação básica, além de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), esta última disciplina foi ensinada no ensino superior

Com base nestas duas vertentes é que reiteramos a tese de que a análise de uma expressão, de um projeto político, social, cultural e educacional só pode ser compreendida em sua dimensão histórica. Assim, é que longe de pretensões totalizantes, mas buscando, relativamente, elucidar aquilo que o Estado, a Sociedade e a Educação brasileiras definiram e projetaram, no decorrer de seu processo histórico, como

identidade nacional é que desenhamos este capítulo. Para tanto, estruturamo-lo, cronologicamente, em dois momentos: um primeiro manifesto na primeira metade do século XX, período de emergência e exacerbação de ideários nacionalistas; e, um segundo, que teve sua gênese e desenvolvimento a partir do final da década de 80 do século XX, com o processo de desmantelamento da ditadura militar e a conseqüente emergência de novas concepções identitárias nacionais/culturais manifestas em um contexto histórico marcado sob a égide da globalização.

Ressaltamos, porém, que tais concepções identitárias instituídas no decorrer de nossa história não emergiram e se legitimaram de forma unívoca, mas como projetos que fomentaram um forjar identitário nacional à luz das relações de força e poder – externas e internas – que o contexto e o compromisso político estatal (global/nacional) lhes impeliram. Falar de identidade nacional é revelar seu percurso histórico, pois a análise crítica de qualquer projeto político e cultural requer *“uma crítica desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”* (MAINARDES, 2006, p.48).

Assim, é que buscamos elucidar porque a escola pública brasileira, dentre outras instituições sociais, foi e ainda é reconhecida pelo Estado como força política formadora e reprodutora daquilo que a modernidade denominou de identidade nacional.

#### **4-1- A Educação Pública/ O Grupo Escolar e seu sentido político e pedagógico**

Ao analisarmos a criação e a dinâmica política, cultural e educacional do Grupo Escolar José Rangel na primeira metade do século XX, especialmente na Era Vargas, nos deparamos com um conjunto de práticas pedagógicas forjadoras de um projeto de reconstrução da identidade nacional brasileira. Através da transmissão de conteúdos curriculares identificados com os preceitos da História-Pátria, da instrução moral e cívica e de rituais cívicos e nacionalistas coube às escolas, em geral, e à referida instituição educacional pública mineira inculcar nos educandos a necessidade de cooperação com a União, pois *“o espírito das crianças brasileiras só poderia tender para a pátria de origem”* (SCHWARTZMAN, 2000, p.195).

É tomando por base este pretense projeto de reconstrução da identidade nacional e seu redimensionamento na referida instituição escolar que nos deparamos com a seguinte questão: por que a escola pública foi eleita, na Era Vargas, como espaço de formação das almas nacionais futuras, tomando de empréstimo a expressão de José Murilo Carvalho (1992).

A obra intitulada “*A Escola Imaginária*”, de Lilian do Valle (1997), suscita uma reflexão importante acerca da Escola Pública, de seu poder de criação e de sua disposição para construir valores, procedimentos e práticas sociais e culturais. Para a autora, contar sua história é,

investigar seu papel em face do conjunto mais amplo das significações imaginárias na sociedade, é passar em revista suas contribuições específicas para o constructo social e político das sociedades em que se instala, e também as relações que entretém com esse todo (VALLE, 1996, p.41).

Nesse sentido reiteramos a tese de que é impossível separar a Escola Pública do sentido eminentemente político que está investida sua criação. Nota-se que tal premissa apresenta-se expressa nas epígrafes deste capítulo que, mesmo inscritas em contextos distintos, representam algo em comum. Ou seja, a importância da escola pública no processo de formação da virtude cívica, patriótica e cidadã do povo brasileiro.

Assim, é que notamos, no decorrer de nossa história republicana, que a educação pública escolarizada não é mero produto de desejos e paixões individuais, heróicas, reformistas e setoriais, mas também e, sobretudo de uma prática política e cultural eminentemente ligada à concepção e gestão da nação e de seus cidadãos. O fato é que se tratanto de Escola Pública a questão da formação para a cidadania sempre estará presente, seja nos discursos mais conservadores, tanto nas críticas e projetos que lhes são opostos.

Tomando por base este redimensionamento histórico é que nos reportamos à edificação dos Grupos Escolares, instituições públicas de ensino que pretenderam dar sentido e forma à existência social e à construção futura de nossos cidadãos. Projetado na primeira república, sob um projeto de forças políticas e sociais dominantes, estas instituições educativas representaram um espaço social formador e garantidor da ordem republicana, cuja tarefa era inculcar nos futuros cidadãos o poder e a ordem estabelecida, servindo de espelho a todos os segmentos sociais. Tal afirmativa pode ser ilustrada na Ata de Auditório do Grupo Escolar José Rangel que, em 1946, em comemoração ao primeiro ano de término da Segunda Guerra Mundial, fez o seguinte registro sobre a “palavra- livre” dizendo,

usou dela a Sra. Diretora, que com palavras carinhosas, comovidas

e patrióticas sobre esta data que será sempre lembrada por toda humanidade, terminou agradecendo as crianças, ao mesmo tempo incentivando-as que fossem sempre boas e patriotas para a grandeza do Brasil (p. 29).

Foi sob esse sentido de divulgação do engrandecimento da pátria que o forjar identitário nacionalista na escola pública brasileira e, em nosso caso específico, no Grupo José Rangel, foi apropriado por esta comunidade escolar, como demonstra, também, o Decreto-Lei de 1939, em que Vargas dispôs que,

a bandeira, o hino, o escudo e as armas nacionais são de uso obrigatório em todos os Estados e Municípios, proibidos quaisquer outros símbolos de caráter local (art. 53). (...) Todas as escolas, públicas ou particulares, são obrigadas a possuir, em lugar de honra, a bandeira nacional, e prestar-lhe homenagem nos dias de festa oficial (...) ( DECRETO FEDERAL, 1939, -Parágrafo único).

Ressaltamos que as descrições e análises dos Auditórios realizadas nos capítulos anteriores nos permitem verificar a constante presença dos símbolos nacionais. Independente do tema comemorativo (Dia das Mães, Professora, Raça etc.). Entoar o Hino e hastear a Bandeira Nacional constituíram-se nos primeiros elementos presentes nos rituais cívicos do Grupo Escolar José Rangel. Nesse sentido, é que notamos que o referido decreto varguista concebia a escola como lugar ou “*cena do desejo*” (VALLE, 1996), visto apresentar-se como espaço de instituição simbólica dos projetos nacionalistas pretendidos. Espaço de investimento de ideais e expectativas de um Estado que necessitava inculcar e construir, nas gerações futuras, a crença no progresso da “nova” nação. Assim, cabia à escola (re)produzir cidadãos que se espelhassem neste projeto, “conscientes” de que um “novo país” se tecia. Para tanto, em 12 de outubro de 1943, um Auditório foi realizado no Grupo Escolar em comemoração ao “Dia da Criança”:

com convidado um aluno para dirigir os trabalhos, estes tiveram início o hasteamento da Bandeira Nacional, entusiasticamente saudada pelos presentes. Seguiu-se o programa abaixo descrito: I- Marcha escolar; II- Criança, és o Brasil!; III- A voz das crianças; IV- Hino Infantil; V- A nossa mão; (...) VII- Hino Nacional.

Na citação, podemos verificar a identificação que se estabelece ente as crianças e a pátria, o Brasil, que, marchando e cantando com suas vozes, são saudadas pelos assistentes com entusiasmo e, dessa forma, passam do hino infantil ao Hino Nacional, comungando infância e futuro nacional numa só manifestação.

Destacamos que nesta mesma comemoração houve a palestra de uma professora organizadora do evento que *“foi apreciadíssima por todos os assistentes, falando às crianças em palavras simples e delicadas (...) ela sonha em atingir com prosperidade o coração de todas”* (p. 05).

Se, anteriormente, nos referimos a escola pública brasileira, como estrutura edificante e propagadora de tradições e significações imaginárias coadunadas com o projeto político nacionalista do Estado Vargas, pretendemos como historiadores que somos, abordar as questões relativas à continuidade e descontinuidade histórica, relacionando este projeto e estas práticas à estrutura educacional contemporânea.

O ano de 2009 do século XXI, imerso em um mundo globalizado, nos faz perceber um redimensionamento do projeto de (re)construção de nossa identidade nacional projetado por Vargas, o qual pode ser ilustrado a partir desta cerimônia escolar realizada em uma escola pública do município do Rio de Janeiro. .

Enfileirados de frente para as bandeiras e ao lado do prefeito, muitos dos alunos não cantaram o Hino Nacional na solenidade antes das aulas. João Vitor Ferreira Brito, de 11 anos, no entanto, além de cantar, pôs uma das mãos sobre o peito. Já Marcele Beatriz da Silva Santos, de 9 anos, admitiu que não sabe o hino: '- Eu não lembro. Acho que a última vez que cantei tinha 4 anos' ( O GLOBO,02/06/2009).

Esta cerimônia cívica, com a presença de autoridades municipais nos revela que entre o governo autoritário varguista dos anos 30 e 40 do século XX e a democracia brasileira da primeira década do século XXI, a Escola Pública ainda pode ser concebida como um espaço de formação identitária nacionalista, pois representa, segundo Valle(1996), um espaço de controle e formação de valores públicos.

É sob a instituição concreta e imaginária, inventora de tradições e reconstrutora daquilo que o contexto histórico e suas relações de força e poder lhes impõem que a estrutura educacional, como instituição do político, se arrefece. (Re)construindo identidades individuais e coletivas, nacionais e culturais, é que referendamos o princípio de que a educação escolarizada, sob a égide estatal, ainda persiste no seu objetivo de

antecipar o processo formativo identitário dos indivíduos/alunos/cidadãos.

E sabemos, como historiadores, que esse foi o papel historicamente atribuído à instituição escolar. Foi esta função de braço do Estado, de espaço de socialização, de criação de sociabilidades, de imposição e generalização de comportamentos, mentalidades, gostos, gestos etc que justificou e animou a sua criação, a sua expansão e a consolidação de seu modelo de organização, de seus objetivos e mecanismos. Esse processo tem início com a formação dos Estados nacionais na Europa Ocidental e se consolida no século XIX em nível mundial. Mas, contudo, é evidente que em cada contexto histórico, as formas de externalização desse modelo, as estratégias de inculcação de ideias, bem como a sua seleção e organização em um corpo de conhecimentos escolares, aliada à definição de metodologias de ensino e de orientação das atividades escolares em geral corresponderam aos determinantes sociais, políticos, ideológicos etc. de contextos históricos específicos.

Nesse sentido, analisar os significados e os objetivos que compõem os projetos políticos e sociais de uma dada realidade histórica e social é desvelar a seleção de saberes e conhecimentos legitimamente reconhecidos como válidos, instituídos como verdades e sentidos, representados numa perspectiva concreta, simbólica e imaginária. No entanto, a construção e produção destes saberes e conhecimentos encontram na Escola o seu *locus* de excelência. Legitimada como estrutura e espaço político-institucional de proposição de síntese, de objetivação de conhecimentos, variedade de intenções, crenças e subjetividades, a Escola ergue seus ideais, seus projetos, seus anseios e seus desafios. Veicula valores, constrói conhecimentos, resiste, reproduz, transmite e traduz. Edificada como instituição social eminentemente subjetiva e histórica, idealizada e intencionalmente construída, revela, no entanto, uma dinâmica interior, com coerência e lógica próprias, que fixa um contexto de idéias que marca uma sociedade e uma época. É, então, nela que emergem as utopias dos diferentes grupos e classes sociais como projetos coletivos, instalando uma hierarquia de saberes e tradições.

Assim, se considerarmos que o Grupo Escolar José Rangel, entre os anos de 1930 a 1945, foi utilizado pelo Estado varguista como lugar ou “cena de desejo” para a reconstrução de seu projeto identitário nacional, cabe a seguinte questão: qual concepção de identidade nacional o Estado varguista projetou? Que outros sentidos de identidade nacional podem vigorar? É o que pretendemos abordar na próxima seção.

#### **4.2- Identidade nacional: um forjar histórico**

Mario Alighiero Manacorda (2002), em sua obra intitulada *“História da Educação: da antiguidade aos nossos dias”* e em prefácio direcionado ao leitor brasileiro escrito por Paolo Nosella(2002), enuncia que *“nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social” (...)* e que *“revolver o leito pedregoso das palavras e dos documentos nos faz restituir os traços vivos da história dos homens”*. Assim, é que podemos perceber a relação dialógica e dialética entre o antigo e o moderno, pois, ao mesmo tempo, em que somos interessados em compreender o homem de hoje, entendemos que seu sentido só pode revelar-se plenamente quando visto em sua historicidade. *“Foi isso que Platão tentou dizer, através da idéia de “PANTAKHOU” ( a sociedade como um todo educante). (MANACORDA, 2002, p.01-02)*

Revolver o projeto de reconstrução da identidade nacional brasileira na Era Vargas e seus redimensionamentos na cultura pública do Grupo Escolar José Rangel não significa apenas restaurar e descrever as linhas originais referentes ao tema em questão, mas também suas apropriações contextuais, tal como demonstram os Auditórios Escolares e as Reuniões de Leitura da referida instituição, que objetivaram operar um saber e viver social ensinado, pretensamente homogêneo, de cunho cívico, patriótico, nacionalista.

Historicamente, é importante destacar que o referido projeto político teve sua gênese e desenvolvimento a partir do processo de formação dos Estados Nacionais europeus (séculos XV e XVI), sendo redimensionado nos movimentos revolucionários burgueses que emergiram nos séculos XVIII e XIX, ganhando assim, novas formas e contornos no decorrer do processo histórico, além de instituir a relação existente entre identidade nacional, civilização e progresso. Neste contexto emergiu o princípio identitário do sujeito nacional unificado sob uma representação política, social e cultural fixa, estável e homogênea.

Para Santos (2000), este projeto identitário moderno foi responsável pela derrota da subjetividade e do contrato entre o indivíduo e o Estado fazendo com que,

um riquíssimo processo histórico de contextualização e recontextualização de identidades culturais fosse interrompido violentamente por um ato de pilhagem política que impôs uma ordem que, por se arrogar o monopólio regulador das consciências e das práticas, dispensa a intervenção transformadora dos contextos, da negociação e do diálogo. Assim se instaurou uma nova era de fanatismo, de racismo e de centrismo (SANTOS, 2000, p.139).

Dialogando com o autor podemos constatar que este contexto representou a emergência de um nacionalismo exacerbado, principalmente nas três primeiras décadas do século XX, legitimando e fortalecendo Estados Nacionais ditatoriais nos mais distintos espaços e configurações territoriais/nacionais como comprovam, por exemplo, as ascensão do nazismo na Alemanha e do fascismo na Itália. No Brasil, a emergência do Estado-Novo (1937-1945) também se enquadra nesse processo.

No contexto de emergência e de expansão das ideologias e regimes políticos de tendências totalitárias, a escola pública passa a abrigar em sua organização uma feição disciplinar e formativa de preceitos cívicos de caráter nacionalista, realizando cerimônias legitimadoras do projeto estatal vigente. Foi sob esta ótica que, em 10 de novembro de 1943, realizou-se um Auditório no Grupo José Rangel em comemoração “ao sexto aniversário do “Estado-Novo”, sendo homenageado o Presidente da República, Exmo. Sr. Getúlio Vargas (ATA DE AUDITÓRIO, 1943, p.07).

Tal Auditório nos leva a verificar que o princípio de Estado-Nação preconizado por Vargas somente se tornou válido a partir da união e legitimidade nacional em torno de seu projeto comum. Ou seja, um projeto que contemplasse, de forma convergente, interesses políticos, econômicos, sociais e culturais diversos o que fez tornar possível “*pensar uma identidade simétrica ao Estado, global e idêntica como ele – a sociedade*” (SANTOS, 2000, p.143). A busca desta simetria pode também ser vista no referido Auditório, visto que no seu roteiro os alunos celebraram o aniversário de implantação do regime ditatorial varguista, o qual outorgou a Constituição Federal de 1937, estabelecendo a censura, cassando mandatos políticos e instituindo um departamento estatal (DIP) responsável pela propaganda do governo e do regime político estabelecido.

Estas ações políticas foram ao encontro do projeto varguista de que para existir uma identidade nacional seria forçoso a existência de uma consciência comum entre os elementos e os indivíduos sociais que a formam, o que faria com que um indivíduo se identificasse, nacionalmente, com o outro. Nesse sentido, este argumento caracteriza a identidade nacional a partir de,

um grupo de pessoas que falam a mesma língua, que têm a mesma cultura, mesmo território, que tiveram um passado coletivo, comungam dos mesmos valores e costumes e pretendem construir um futuro comum” (GONÇALVES, 2008, p. 03).

Como demonstramos no capítulo dois desta tese, embora este projeto tenha tido

início já no século XIX, ele vem a ganhar força no Brasil, com a Proclamação da República, o que fez com que o novo regime político buscasse imiscuir nos cidadãos brasileiros um sentimento de nação adequado aos novos tempos republicanos, ou “*de pertencentes a uma pátria da qual deveriam ter o desejo de defender e se orgulhar*” (SARMENTO, 2009, p.08). Foi, então, o Estado Nacional republicano que tomou para si, de forma sistemática e institucionalizada, através da Educação, o projeto de reconstrução de nossa identidade nacional, a luz dos preceitos formativos do homem-cidadão moderno, mesmo reconhecendo, que era difícil, visto considerarmos o fato de que o Brasil é um país marcado por uma diversidade racial e cultural.

Se analisarmos a passagem do Império para a República brasileira, tomando por base as análises de Carvalho(1990), este novo regime político se fez a partir de lutas e conflitos políticos e ideológicos mantendo, no entanto, como objetivo comum, a construção de um conjunto de significações imaginárias e sociais responsáveis pela formação de um indivíduo-cidadão identificado com um sentimento identitário nacional. Tal premissa pode ser verificada nos discursos dos Secretários de Interior de Minas Gerais nas primeiras décadas do século XX (vide capítulo dois) que concebiam a educação pública como espaço fundamental de formação da ordem política e nacional.

Assim, a necessidade da formação nacional fez Alberto Torres denunciar que, nas duas primeiras décadas do século XX, o Estado brasileiro não poderia ser concebido como formado, já que na opinião do autor, não existiam ainda, no Brasil, “*uma nacionalidade*”; considerando, ainda, que *este país não é uma sociedade; esta gente não é um povo. Nossos homens não são cidadãos* (TORRES apud CARVALHO, 1992, p. 33). Notamos, através deste discurso, uma urgência do Estado de uniformizar as condutas e as formas de pensamento; homogeneizar a cultura em prol da formação de uma identidade nacional republicana brasileira, objetivando instituir um forjar identitário sob sua vigilância e ordenamento, cabendo à educação cumprir este objetivo, como afirmou Oliveira Vianna, em 1921, dizendo sobre,

o risco de que uma educação individualizada, sem a tutela do Estado, não contribuiria, para a formação da nacionalidade(...). Assim era necessário introjetar na vida dos cidadãos a consciência da vida comum, a consciência cívica. (SCHWARTZMAN, 2000, p.91).

É importante destacar que se no processo de legitimação da república brasileira diversas forças políticas e ideológicas se enfrentaram (jacobinos, liberais, positivistas) no

sentido de reconstruir a identidade nacional brasileira, na Era Vargas outras forças também se debateram (tenentes, católicos, liberais, nacionalistas, comunistas). No entanto, formar o indivíduo-cidadão-brasileiro à luz de projetos, ideários, anseios, crenças e demandas necessárias à formação de uma identidade nacional homogênea foi um projeto político republicano, o qual preconizava a reconstrução de um novo modelo político de nação.

No entanto, foi no governo Vargas que se instituiu, efetivamente, uma relação política, cultural e ideológica entre educação e autoritarismo, desenhando um projeto reconhecedor da importância da formação das almas das crianças, adolescentes e jovens a partir de uma educação escolarizada moral, cívica e patriótica.

(...) completará o governo um sistema articulado de educação mental, moral e higiênica, dotando o Brasil dos instrumentos imprescindíveis à preparação de uma raça empreendedora, resistente e varonil. E a raça que assim se formar será digna do patrimônio invejável que recebeu. (VARGAS apud HORTA, 1992, p.39).

Tal citação demonstra um apelo do Estado varguista ao patriotismo, uma glorificação da pátria que somente seria alcançada pela reconstrução de uma identidade nacional impressa em um modelo varonil e educado do povo brasileiro. Foi em consonância a este preceito identitário homogêneo que fez a Direção do Grupo Escolar José Rangel orientar a comissão responsável pela entrega dos diplomas dos alunos do quarto ano sobre a roupa que deveria ser adotada e os hinos a serem cantados na cerimônia (ATA DE AUDITÓRIO, 1938, p.34).

É sob esta mesma ótica que em conferência realizada na Escola do Estado-Maior do Exército, no ano de 1939, Lourenço Filho, pronunciou que o projeto identitário nacional do governo Vargas tinha,

como fito homogeneizar a população, dando a cada nova geração o instrumento do idioma, os rudimentos da geografia e da história pátria, os elementos da arte popular e do folclore, as bases da formação cívica e moral, a feição dos sentimentos e idéias coletivos, em que afinal o senso de unidade e de comunhão repousam (SCHWARTZMAN apud LOURENÇO FILHO, 2000, p. 93)

Era o processo de abasileiramento, sob um modelo formativo cívico e patriótico, a

ser rigidamente cumprido, projetando, organizando e exercendo, de forma centralista, a formação e inculcação de normas, valores, símbolos, saberes e conhecimentos que introjetassem na vida política, social e cultural de todo o corpo social, princípios coadunados com um sentimento de orgulho, grandeza e unidade nacional.

Tais princípios ordeiros e uniformes iniciaram, de forma sistematizada, em Minas Gerais, como apresentamos anteriormente, a partir da substituição das escolas isoladas pelos Grupos Escolares, projeto iniciado, em 1907, com a inauguração do Grupo José Rangel, que saiu do pardieiro (referência às escolas isoladas) para o palácio (referência ao palacete Santa Mafalda/JF/MG). Foi nesse sentido que a Diretora desta instituição, em 30 de agosto de 1941, solicitou que as professoras aconselhassem,

as crianças que se apresentassem ao público de maneira correta, livrando assim da censura dos espectadores. Achou que os alunos devem decorar os hinos patrióticos para que fossem cantados com mais convicção. A Senhora Diretora pediu para aconselharmos aos alunos que comparecessem ao desfile, demonstrando assim, o caráter e patriotismo de cada um(...) (ATA DE REUNIÃO DE LEITURA, 1941, p.75).

No entanto, tomando por base a concepção de Manacorda (2002) acerca da necessidade de análise dos redimensionamentos de suas linhas originais, é que destacamos que o projeto identitário nacional de Vargas tomou novas formas e sentidos, no decorrer do processo histórico, principalmente a partir da emergência daquilo que denominamos de globalização e neoliberalismo, efetivamente desenvolvido no Brasil, a partir da década de 80 do século XX. Tal ideário vai ao encontro de uma premissa que defende a mundialização dos projetos políticos, sociais e culturais, a partir daquilo que denomina-se Estado Mínimo, ou seja, o afastamento do Estado dos projetos constitutivos do mundo político e econômico.

É sob esse sentido que agora buscaremos descrever e analisar a atual crise do preceito unitário e homogêneo constituidor da identidade nacional projetado por Vargas, visto que seus marcadores nacionais, tais como a língua, a pátria, a religião, os costumes, a raça, a etnia, dentre outros, têm sido vistos, na contemporaneidade, em sua forma híbrida; impossível, então, de serem concebidos, a partir de uma identidade mestra (CANEN, 2000).

No entanto, esses marcadores, como algo característico e necessário à constituição uniforme de um povo/nação, como apregoava Vargas, ainda se apresentam

como algo essencial pelos defensores de uma cultura política nacionalista moderna, ou seja, os partidos políticos e grupos sociais que apregoam a importância do Estado no processo de regulação das forças políticas, econômicas e sociais. Ou seja, por forças diversas, estabelecidas tanto em regimes democráticos, quanto ditatoriais, já que tal concepção identitária não deve ser vista somente como algo oriundo do Estado, mas também por outros organismos sociais (sindicatos, instituições religiosas e militares) que constituem política e socialmente a realidade política vigente. Como forma de exemplificação de tal premissa destacamos a emergência de movimentos separatistas e xenófobos (Chechênia, políticas de imigração nos países centrais etc.) dispersos na atual configuração geopolítica mundial

Porém, o que aqui buscamos elucidar é que foi sob uma ótica moderna que os princípios e as práticas identitárias nacionalistas tomaram formas e contornos efetivos entre os anos de 1930 a 1945. Foi nesse período que a escola pública brasileira, principalmente através da instrução moral e cívica, passou a ser objeto de investigação minuciosa, devendo *“ser ministrada em todos os ramos de ensino (...) tratando dos fins, das vontades, dos atos do homem, das leis naturais e civis”* (SCHWARTZMAN, 2000, p.198).

No entanto, é válido ressaltar que a medida que este processo identitário e nacionalista foi se institucionalizando e se legitimando, em suas diversas formas e contextos históricos – internos e externos – principalmente a partir de suas grandes e graves consequências políticas, econômicas, sociais, ideológicas e bélicas de caráter mundial, movimentos de resistência a estes projetos identitários e, especificamente, ultranacionalistas, fizeram com que identidades subordinadas e colonizadas, resistentes à uniformidade nacional, passassem a questionar suas posições frente ao modelo político e identitário vigente.

É sob esta ótica que pressupomos que a concepção identitária nacionalista moderna apresenta-se em crise, pois dificultou e ainda dificulta, no mundo contemporâneo, certos indivíduos e grupos sociais de se reconhecerem sob uma mesma bandeira, uma mesma nacionalidade, com um passado e tradições históricas e culturais comuns. Ressaltamos, porém, como afirmamos anteriormente, que tal tradição, ainda impressa em projetos políticos de diversos Estados-Nação, tem contribuído para a emergência de grandes e atuais conflitos nacionalistas, culturais, étnicos, raciais e religiosos como, por exemplo, os movimentos separatistas que ainda ocorrem na ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

No entanto, é importante anunciar a tese, vista sob a ótica dos Estudos Culturais

(HALL,2000; BHABHA,2000), que o intenso processo de hibridização cultural, que traduz o mundo atual, fruto de elementos globais, tem feito emergir a desconstrução dos modernos projetos identitários e nacionalistas ainda vigentes, pois para Giddens (1990),

à medida em que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra - e a natureza das Instituições modernas ( p. 06).

Foi assim, no decorrer deste processo histórico, alicerçado sob o contexto da globalização, que temos assistido, a partir da década de 80 do século XX, a desconstrução dos discursos e práticas identitárias nacionalistas modernas, fazendo emergir novas significações imaginárias e sociais à luz dos desafios contemporâneos. Para Santos,

*o processo de descontextualização das identidades e de universalização das práticas sociais é muito menos homogêneo e inequívoco do que antes se pensou, já que com ele concorrem velhos e novos processos de recontextualização e de particularização da identidades e das práticas. A propósito da reemergência da etnicidade, do racismo, do sexismo e da religiosidade, fala-se do novo “primordialismo”, do regresso do direito às raízes (SANTOS, 2000, p.144)*

É neste contexto de desconstrução da identidade nacional moderna que Listz Vieira (2009), também afirma que *“as identidades nacionais enfraqueceram e as identidades culturais ressurgiram”*. Tal princípio confirma as proposições de Giddens (1990), quando diz que *“as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter.” (p.37-38)*

Ressaltamos, porém, que concepções modernas acerca dos princípios norteadores daquilo que foi denominado/projetado como identidade nacional brasileira, mesmo que reconstruídas à luz das novas demandas que a sociedade atual lhe impõe, ainda permanecem, sob novas formas e configurações, nos discursos e na cultura política de forças e grupos sociais hegemônicos como, por exemplo, o retorno da obrigatoriedade do hasteamento da bandeira e canto do hino nacional, uma vez por semana, em diversas escolas da rede pública do país. .

Nesse sentido, notamos que o forjar identitário nacional moderno ainda representa um elemento essencial na agenda política de diversos governos, instituindo, no entanto, a educação escolar como estrutura social legítima e responsável pela “formação das

almas” da juventude nacional.

### **4.3- Grupo Escolar José Rangel: Reprodução e Cultura Escolar Nacionalista**

Os capítulos anteriores objetivaram demonstrar o projeto realizado pelo Estado varguista acerca da reconstrução de nossa identidade nacional e seus redimensionamentos na cultura escolar do Grupo José Rangel. Notamos, porém, que as diversas ações escolares - materiais e simbólicas - buscaram formar e inculcar nos educandos um ideário de nação pautado no princípio da homogeneidade política identitária em prol do desenvolvimento e da unidade nacional.

Porém, coube ao Estado varguista reconhecer a importância e legitimidade da escola como estrutura social formadora da “alma nacional”. Tal acepção pode ser referendada nos dizeres de Francisco Campos, o qual afirmava que o ensino escolar era *“um instrumento em ação para garantir a continuidade da pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam. (Horta apud Campos, 1994, p. 160)*

É nesse sentido que abriremos uma reflexão acerca daquilo que denominamos de Reprodução e Cultura Escolar, pois partimos da ótica de que ao mesmo tempo em que o Grupo José Rangel reproduziu os valores nacionais do Estado varguista, o fez a partir de elementos, práticas e saberes que eram próprios e específicos de sua dinâmica escolar. Assim, ao analisarmos o papel do Grupo Escolar como estrutura política, social e cultural edificadora do projeto nacionalista de Vargas é que percebemos que esta estrutura social foi representada como uma *“imagem e reflexo de uma realidade que cronologicamente, ontologicamente, a precedeu (Silva, 1999, p.45)”*. Tal concepção é válida visto que o projeto de reconstrução de nossa identidade nacional permeou os debates políticos desde o período imperial.

Assim, analisar a escola como espaço de reprodução e/ou produção cultural, sob a ótica de sua dinâmica estrutural externa e interna, permite-nos interpretar e elucidar seus elementos constitutivos e suas múltiplas relações e interfaces com os outros campos que compõem a realidade social. Ou seja, um espaço de formação social singular que processa formação de subjetividades, seja para reproduzir saberes e conhecimentos das classes sociais dominantes, seja para produzir saberes e conhecimentos que influenciam o conjunto de práticas sociais. Com base nestas premissas, as descrições e análises anteriores ratificam a tese de Forquin quando diz que a escola,

*“dota os indivíduos de um corpo comum de categorias de pensamento e*

*cumpra por isso uma função de integração lógica o mesmo tempo que de integração moral e social; estando os espíritos assim modelados predispostos a entreter com seus pares uma relação de cumplicidade e de comunicação imediatas.”(Forquin, 1992).*

Ressaltamos, porém, que se a teoria da reprodução de Bourdieu & Passeron (1994) enuncia a concepção de que a escola reproduz os valores culturais dos grupos sociais dominantes, coube a Forquin (1992) nos levar a compreender a partir de elementos internos da dinâmica escolar - estrutura, organização e cultura – como que tal reprodução foi realizada. Tais pressupostos fazem sentidos quando verificamos as apropriações do projeto de Vargas no espaço escolar e que, em nosso caso, foi verificado através dos Auditórios Cívicos e das Reuniões de Leitura, em que os supervisores orientavam e fiscalizavam as atividades do Grupo Escolar, as quais deveriam estar em consonância com o projeto do governo federal.

Reiteramos, nesse sentido, que o Grupo José Rangel, apesar de ter sido utilizado como estrutura social divulgador e forjador do projeto de (re)construção da identidade nacional brasileira, principalmente na ditadura estadovista, não pode ser visto como um mero espaço de transposição imediata do modelo identitário varguista. Tal pressuposto advoga o reconhecimento interno da escola e sua capacidade de produzir um saber próprio, seja legitimando, reproduzindo, ou negando os saberes e conhecimentos impostos, mas irradiando-os por toda a sociedade. Para Chervel, tal afirmativa se manifesta porque, o sistema escolar é detentor de um poder criativo, “ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura global (Chervel, 1990,p.184)”.

No entanto, notamos que a edificação da cultura do Grupo José Rangel tinha como propósito geral produzir novas sensibilidades, sentimentos, valores, comportamentos e também de novas formas de perceber, conhecer e “transformar o mundo” fazendo-se valer, no período varguista, como estrutura social contribuinte para amenizar, superar e eliminar possíveis, reais ou imaginários conflitos políticos e sociais. Conflitos inerentes à cultura, à soberania e segurança nacional, à religiosidade, ao desenvolvimentismo e ao industrialismo, projetando uma identidade nacional coesa, unitária e homogênea.

É nesse sentido que destacamos a importância do conceito de cultura escolar, pois é ele que põe em relevo o conjunto das características (...) tipicamente escolares, a materialidade das práticas e os significados simbólicos do universo escolar (...) (Souza apud Filho, p. 46). Esta premissa foi verificada quando percebemos na dinâmica do Grupo José

Rangel uma série de práticas e rituais cívicos e patrióticos que envolviam a comunidade escolar em torno de um projeto comum, ou seja, de valores nacionais. Para tanto, a escola ensinou aos alunos a biografia dos heróis oficiais, comemorou as datas históricas, celebrou os feitos de Vargas, representou de forma didática a importância do exército e da religião como elementos fundantes de uma nova cidadania.

No entanto, ressaltamos, que tais práticas escolares, sob uma forte normatização pedagógica objetivava formar uma alma patriótica para além dos muros da escola, vide o exemplo citado na cartilha distribuída por Vargas às instituições educativas,

*Crianças! Aprendendo, no lar e nas escolas o culto da Pátria, trareis para a vida prática todas as possibilidades de êxito. Só o amor constrói e, amando o Brasil forçosamente o conduzireis aos mais altos destinos entre as nações, realizando os desejos de engrandecimento aninhado em cada coração brasileiro. Getúlio Vargas*

Nesse sentido podemos conceber a escola como espaço de formação que constrói o social e é construída pelo social, definição esta apresentada por Sacristán (2000) como dupla determinação, pois não é um espaço neutro, mas um espaço em que idéias e ideologias se confrontam em seus artifícios de transmissão e construção de conhecimentos, os quais são produzidos numa relação dialética e dialógica com as diversas estruturas sociais que compõem a realidade e o contexto em que se apresenta inserida .

É sob esta ótica que o Conselho Nacional de Educação de Vargas, em 1937, a definia, tendo-a como objetivo,

formar o homem completo, útil à vida social, pelo preparo e pelo aperfeiçoamento de suas faculdades morais e intelectuais e atividades físicas (...) definindo por espírito brasileiro a orientação baseada nas tradições cristãs e históricas da pátria. ( Shwartzman,p.198-199).

Tais preceitos e afirmativas possibilita-nos reconhecê-la como espaço de formação identitária que, através da produção e reprodução de seus conhecimentos, instituídos sob a forma curricular, programática, didática e pedagógica possibilita, estruturalmente, instituir uma comunidade simbólica e imaginária, uma relação de pertencimento e intersecção entre o eu-individual e o eu-social, produzindo sentidos representativos acerca da idéia de nação, tal como objetivava o Estado varguista em seu projeto de

reconstrução da identidade nacional.

É o processo instituinte de uma cultura escolar que, representados em suas especificidades históricas, locais, regionais ou global, enfatiza o caráter nacional como “vicissitudes da história”, como uma homogeneização das diferenças, ou como afirma Wallerstein “um universalismo através do particularismo e um particularismo através do universalismo” (1984, pp.166-7) .

É importante destacar que a reconstrução deste pretense caráter homogêneo nacional, instituído sob diversas significações imaginárias e sociais, foi fruto de invenção das tradições, ou seja, de elementos que constituíam a identidade cultural dos diversos grupos sociais que constituíam a sociedade em questão, como demonstramos no capítulo três pois, *“seu significante sempre ultrapassa a relação rígida com um significado preciso, podendo conduzir a lugares totalmente inesperados(Castoriadis ,p. 147)”*.

Rituais e símbolos cívicos e patrióticos foram inventados, a partir do reconhecimento dos grupos sociais dominantes que constituíam o Estado varguista de que o processo de “formação das almas” somente tornar-se-ia efetivo se a massa urbana se “identificasse” com os projetos estatais, o que fez “valer”, dentre outros, as cartilhas patrióticas, a cultura higienista, o aluno cidadão-soldado, o ensino religioso, dentre outros.

Sob esta ótica a Reforma do Ministério da Educação e Saúde de 1937- Reforma Capanema – institucionalizou o Serviço de Radiodifusão educativa, o qual, segundo o ministro da Justiça Francisco Campos, ex-ministro da Educação,

deveria ser entregue a um professor para caracterizá-la como aparelho de estrita aplicação escolar, além da criação de um cinema educativo, como “projeções de em mais de mil escolas e institutos de cultura, organização de uma filмотeca, intercâmbios internacionais, elaboração de filmes documentais etc. - em marcha progressiva e ascendente, servindo honestamente à cultura do país (Shwartzman, p.107).

Foi neste contexto que a escola pública emergiu como espaço efetivo de reconstrução de significações imaginárias e sociais, sob o controle central e efetivo do Estado varguista e como estrutura social legítima, inculcadora e inventora de tradições. Assim, o referido Ministério, juntamente com outros órgãos oficiais preservou certas instruções pedagógicas sobre os livros de leitura escolares que,

deve conter além das páginas que satisfazem à prescrição dos programas para cada série, matéria de leitura orientada em dois sentidos. Os textos destinados de preferência à atenção das meninas devem encarecer as virtudes próprias da mulher, a sua missão de esposa, de mãe, de filha, de irmã, de educadora, o seu reinado no lar e o seu papel na escola, a sua ação nas obras sociais de caridade, o cultivo daquelas qualidades como que ela deve cooperar com o outro sexo na construção da pátria e na ligação do sentimento da pátria com o sentimento da fraternidade universal. Os excertos que visarem à educação das crianças do sexo masculino procurarão enaltecer aquela têmpera de caráter, a força de vontade, a coragem, a compreensão do dever, que fazem os grandes homens de ação, os heróis da vida civil e militar, e esses outros elementos mais obscuros, porém não menos úteis à sociedade a à nação, que são os bons chefes de família e os homens de trabalho, justos e de bem ( Shwartzamn, p.125).

Assim, analisar a história da educação mineira-brasileira - sob a ótica da cultura escolar não pode deixar, segundo Bernstein(1998) de se perguntar qual o papel da escola no processo de construção e reprodução cultural e social, principalmente, naquilo que se refere, em nosso caso específico, à reconstrução de nossa identidade nacional nos anos imersos sob o governo Vargas, pois ela se fez como um dos terrenos sociais privilegiado de investimento das expectativas sociais; um lugar em que, por excelência, a sociedade se via com olhares de antecipação. Um espaço social que adquiriu, naquele contexto, não somente para o Estado, mas para os diversos grupos e classes sociais, um sentido de renovação da força humana, um motor de mudança, prestígio e privilégio. Um espaço de desenvolvimento da alma e da força desenvolvimentista brasileira, impressa sob um ideário estatal de “modernização conservadora” e instituída sob um “pacto social” em que educação e cultura política nacionalista tornaram-se alicerces fundamentais para a reconstrução da nação- Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar as considerações finais de uma pesquisa acadêmica coloca seu autor reticente e ansioso frente às críticas que porventura virão, visto que toda produção social e cultural, quando publicizadas, passam a pertencer ao domínio público. É através da apreciação feita por leigos ou pelos seus pares que o trabalho do pesquisador passa a incitar a curiosidade, o debate, a reflexão e a crítica, buscando contribuir para a emergência de novas ideias, debates, narrativas, discursos e investigações.

Embasado no preceito de que “a única objetividade que conheço é a subjetividade” (Einstein) desenhamos o primeiro capítulo desta tese intitulado “A trajetória de investigação”. Nele descrevemos o porquê da escolha, seleção e delimitação do objeto investigado, bem como as referências teóricas e metodológicas que nortearam e possibilitaram a elucidação do tema em questão. É válido ressaltar que tal capítulo pode ser definido como um instrumento orientador do caminho a ser seguido pelo pesquisador. Porém, mesmo enfrentando “mares nunca dantes navegados”, objetivamos demonstrar os instrumentos investigativos que possibilitaram elucidar o projeto de reconstrução da identidade nacional brasileira na Era Vargas, a partir de seus redimensionamentos impressos na cultura escolar do Grupo José Rangel.

No capítulo dois “A república brasileira e a reconstrução da identidade nacional” apresentamos, sob o contexto histórico de emergência de um novo regime político, projetos e reformas oficiais (federais e estaduais) que conclamavam a necessidade de “formação da alma” do povo brasileiro, à luz dos desafios políticos, econômicos, sociais e culturais que o contexto impingia. Para tanto, a escola pública e, em nosso caso específico, os Grupos Escolares passaram a ser vistos como espaços formadores e legitimadores da “nova” ordem republicana devendo, porém, estar sob o controle e vigilância dos poderes estabelecidos. Assim, o município do Juiz de Fora/Minas Gerais, inaugurou, em 1907, o Grupo Escolar José Rangel, espaço educativo que se mostrou, no decorrer de sua história, como uma instituição representativa dos projetos estatais. Ressaltamos, porém, que foi na Era Vargas, que tal instituição constituiu um programa educacional estruturado, à medida que acentuou o caráter autoritário do governo, o qual buscou colocar o sistema educacional a serviço da implantação e legitimação de sua política ditatorial nacionalista.

Ao analisarmos o processo de correlação de forças que constituíram a Era Vargas nos

deparamos com uma concepção teórica que identifica o referido governo como um “Estado de Compromisso”. Em consonância com esta premissa é que descrevemos e analisamos no capítulo três, “História Pátria e Auditórios”, os redimensionamentos de tal arranjo político na cultura escolar do Grupo José Rangel. Nesse sentido, ao analisarmos documentos desta instituição (Atas de Auditório e Atas de Reunião de Leitura) nos deparamos com uma série de práticas e ações escolares que, sob um manto pedagógico, representavam o ideário nacionalista projetado por Vargas, principalmente no que concerne ao ensino da disciplina História e nas diversas comemorações oficiais realizadas no ambiente escolar.

Se o tema central deste trabalho consiste em analisar a cultura escolar do Grupo José Rangel durante o governo Vargas como elemento instituidor de um novo projeto identitário nacional brasileiro foi necessário, então, analisar que concepção identitária que o Estado e sua representação no Ministério da Educação definiram neste período. Imbuído desta questão é que apresentamos no último capítulo desta tese, “A Reconstrução da Identidade Nacional no Grupo José Rangel: Reprodução e Cultura Escolar”, um breve ensaio sobre aquilo que denominamos de identidade nacional à luz de suas construções e desconstruções históricas, principalmente naquilo que tange aos seus redimensionamentos na cultura escolar. Tal análise referendou a ótica de que a identidade é algo mutável, ou seja, de que sua constituição só pode ser vista a partir de uma análise contextual e histórica. Se, na Era Vargas, o preceito identitário nacional correspondia a um projeto de homogeneização identitária e cultural, validado por práticas e ações escolares que se esperava fossem uniformes e, ao mesmo tempo produzisse uniformidades, o mesmo não cabe no contexto atual que, marcado por um intenso processo de migração e hibridização, nos conduz ao reconhecimento da existência da diversidade e da pluralidade identitária, conclamando, assim, a substituição de projetos calcados na construção da identidade nacional por movimentos que clamam pela valorização das múltiplas identidades culturais.

Atualmente, a educação centralizada nos organismos governamentais, como impressa na Era Vargas, foi substituída pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, legitimada formalmente na Carta Magna de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB -9394/96.

Assim, várias e ainda presentes indagações finais deste pesquisador revelaram-se de forma intensa (i) o processo de desenvolvimento econômico e social de uma nação se faz a partir dos preceitos políticos e econômicos intervencionistas ou dos anúncios, projetos, discursos e práticas liberais ou neoliberais? (ii) A idéia de Estado-Nação, oriunda da

modernidade, característica do governo Vargas, tem espaço na atual configuração política e econômica global? (iii) Reconhecer e fazer valer o princípio da identidade nacional na escola contemporânea é negar a existência da diversidade e da pluralidade cultural? Tantas dúvidas, tantas questões...

Sabemos, no entanto, que cabe ao leitor a pertinente e necessária indagação: que considerações finais o autor nos apresenta acerca do objeto investigado, ou seja, a reconstrução da identidade nacional nas escolas públicas mineiras na Era Vargas (1930-1945), visto o mesmo ter salientado as transformações e as influências que o contexto vigente lhes impingiu?

Neste trabalho busquei esclarecer que os fatores macro são aqueles identificados com as diretrizes oriundas do Estado varguista acerca de seus projetos e definições referentes à identidade nacional brasileira; micro, aquilo que tange às interpretações, ressignificações ou mediações didáticas expressas na cultura escolar, no cotidiano e nas práticas das escolas públicas mineiras entre os anos de 1930 a 1945.

Para tanto foi necessário conceber inicialmente a escola pública mineira e, em nosso caso específico o Grupo Escolar José Rangel, como estrutura social legítima produtora e reprodutora de saberes e conhecimentos sociais escolarizados que representavam os ideais daquela dada e específica realidade histórica. Mas, também, revelar que as ideias e os projetos do Estado varguista, acerca do processo de reconstrução da identidade nacional brasileira, se fizeram a partir da reconstrução de significações imaginárias e sociais que, sob o prisma da invenção das tradições, utilizou-se de uma série de rituais e comemorações cívicas e nacionalistas no ambiente escolar, no sentido de mobilizar os educandos e a sociedade em geral, em prol de seus projetos nacionalistas e desenvolvimentistas.

A partir da criação de novos feriados, cerimônias e rituais que divulgavam os heróis, os símbolos patrióticos e as ações estatais no cotidiano escolar, o referido governo se apropriou da escola pública mineira para fazer valer seus espetáculos de propaganda e exaltação nacionalista. Tal afirmativa pode ser revelada nos auditórios realizados no Grupo Escolar José Rangel entre os anos de 1930 a 1945, os quais nos permitiram descrever, analisar e elucidar os diversos e constantes rituais escolares que, através de “homenagens auspiciosas” (termo utilizado nos documentos), buscaram expressar, cotidianamente, a busca de reconstrução de uma nova nação, guiada por um presidente e líder trabalhista, a qual “cabia as merecidas e honrosas celebrações”.

i Aos 19 dias do mês de abril de 1944, executou-se no pátio do Grupo José Rangel, um auditório

- comemorativo à passagem do aniversário natalício do Presidente da República- Dr. Getúlio Vargas. (p.7)
- ii O dia do trabalho feriado nacional sempre foi comemorado solenemente em todo país, foi também festivamente lembrado pelos alunos do Grupo José Rangel que o celebraram com entusiasmo e alegria num auditório bem orientado e significativo (p.08).

Destacamos que, como foi citado, anteriormente, muitos trabalhos já tinham revelado a relação intrínseca existente entre Estado, Educação e Identidade Nacional na Era Vargas. Porém, o que esta tese, em suas considerações finais, vem revelar é que a utilização de novos referenciais teóricos e metodológicos, recortes e fontes documentais acerca de um mesmo objeto investigativo nos permitem contribuir não somente para negar ou ratificar as pesquisas anteriores acerca da história da educação mineira/brasileira, mas também reconstruí-la a partir das influências, discursos, demandas e desafios que o contexto impõe ao pesquisador.

A formulação de políticas educacionais nacionalistas na Era Vargas e seus múltiplos redimensionamentos na escola pública mineira possibilitou-nos revelar o contexto de influência em que foram concebidas, seu contexto de produção e, principalmente, o contexto da prática em que foram interpretadas. Ou seja, a escola pública mineira e, em especial, o Grupo Escolar José Rangel- Juiz de Fora- Minas Gerais (1930-1945), espaço institucional de reinterpretação das políticas educacionais nacionalistas do governo vargas, o qual exerceu um papel ativo, complexo, codificador e forjador de reconstrução de um projeto identitário e nacionalista, o qual apresentava-se imerso numa complexa trama da história, da memória e do poder.

Novas significações imaginárias e sociais foram inventadas sob a luz da tradição; sob a luz de elementos constitutivos da história, da memória e da cultura nacional. A importância da escola pública, dos grupos escolares e das escolas normais se fez presente; a cultura escolar mineira, seus rituais, sua dinâmica, seus saberes e fazeres próprios, produtores e reprodutores de um mundo pretense modelo identitário e nacionalista se constituiu.

Porém, mesmo buscando fugir de uma análise histórica teleológica, podemos afirmar, à luz de novos aportes teóricos e históricos, que a construção ou reconstrução de uma identidade nacional não se deve ser feita sob pretensões ou projetos homogeneizantes, mas sim a partir do reconhecimento do princípio da igualdade, que pressupõe, necessariamente, o reconhecimento das diferenças, da diversidade e da pluralidade cultural.

Sabemos que professores e alunos(as) que frequentaram as escolas públicas mineiras na Era Vargas, mesmo que formados e seduzidos pela história e memória oficial, tiveram

que, muitas vezes, silenciarem sobre sua singular, híbrida e complexa formação identitária, cedendo às pretensões de projetos homogeneizantes e silenciando as possibilidades de dar vez ao reconhecimento das diferenças, da diversidade e da pluralidade cultural. Assim, finalizamos este trabalho afirmando que a cultura escolar pública mineira, entre os anos de 1930 a 1945, objetivou homogeneizar, sob o princípio da reconstrução da identidade nacional, corpos e almas. Mas, no entanto, não o finalizou, visto não ter reconhecido que a identidade individual e coletiva não é algo coeso, unitário, singular e imutável, mas construída histórica e socialmente em bases diversas e plurais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editora Presença, 1970.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2005.
- ARENDT, Hannah. **A Dignidade da Política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993..
- BABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BRAUDEL, Fernand. **Reflexões sobre a história**. São Paulo:Contexto, 2003.
- BOBBIO, Norberto. & MATTEUCCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília : UNB, 2002.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CAPELATO, Maria Helena. **Multidões em cena- propaganda política no varguismo e peronismo**. Campinas: Papirus, 1998.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. A configuração da historiografia educacional brasileira. In:FREITAS, Marcos César. **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CAPELATO, Maria Helena. Estado Novo: Novas Histórias. In: FREITAS, César Marcos (org). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2000 .
- DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- FARIA FILHO, L. M. **Pesquisa em História da Educação: perspectivas de análise, objetos e fontes**. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.
- FARIA FILHO, L.M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (orgs.) **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**.Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FELIX, Loiva. **História e Memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: UPF, 2004.

- FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOBSBAWN, Eric e RANGER, Terence. **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro Paz e Terra: 1997.
- HOBSBAWN, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX : 1914-1991** . Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995
- 
- HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Porto: Imprensa Nacional: 1984.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro & MACEDO, Elizabeth (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, 1997
- LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2000
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves & GEWANDSNADJER, Fernando. **O Método ns Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MIRABEAU. Discurso Revolucionário. In: **Bicentenário da Revolução Francesa**. Editora Abril: Rio de Janeiro, 1989
- ORTIZ, Renato. **Globalização, Modernidade e Cultura**. Revista Semear, nº 06. Rio de Janeiro, 2002 .
- REVEL, Jacques. **Jogo de Escalas: A experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Difel, 2005.
- ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

- SCHWARTZMAN, Simon & BOMENY, Helena Maria Bousquet & COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SKIDMORE, Thomas. **De Getúlio a Castelo**. São Paulo: Paz e Terra, 1975.
- VALLE, Lilian do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

### **Fontes Primárias:**

- Diário Mercantil e Diário da Tarde – 1937-1945.- Biblioteca Municipal de Juiz de Fora
  - Atas de reuniões, cadernos, atas de visitas (1937-1945) – Escola Estadual Prof. José Rangel, Escola Estadual Duque de Caxias e Instituto Estadual de Educação- Juiz de Fora- Minas Gerais. Arquivos das Escolas Estaduais e Centro de Referência do Professor- Belo Horizonte/Minas Gerais
  - Legislação, reformas educacionais, livros, cartilhas e propagandas nacionalistas produzidas na Era Vargas (1937-1945) pelo Ministério da Educação e Saúde e pelo Departamento de Imprensa e Propaganda. CPDOC- Fundação Getúlio Vargas- Rio de Janeiro.