



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ARILDA ARBOLEYA

**EDUCAÇÃO NOS ANOS 1930
E OS DILEMAS DA MODERNIZAÇÃO NO BRASIL**

CURITIBA

2017

ARILDA FORTUNATA ARBOLEYA

**EDUCAÇÃO NOS ANOS 1930
E OS DILEMAS DA MODERNIZAÇÃO NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Alexandro Dantas Trindade

Curitiba

2017

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Arboleya, Arilda Fortunata
Educação nos anos 1930 e os dilemas da modernização no Brasil
/ Arilda Fortunata Arboleya – Curitiba, 2017.
278 f.; 29 cm.

Orientador: Alexandro Dantas Trindade
Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas
da Universidade Federal do Paraná.

1. Sociologia - Cidadania - Educação. 2. Assembleia
constituente - Brasil. 3. Educação – Modernização - Sociologia. I.
Título.

CDD 370.115



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação SOCIOLOGIA

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ARILDA FORTUNATA ARBOLEYA** intitulada: **EDUCAÇÃO NOS ANOS 1930 E OS DILEMAS DA MODERNIZAÇÃO NO BRASIL**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 12 de Junho de 2017.

ALEXANDRO DANTAS TRINDADE
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

MARIANA MIGGIOLARO CHAGURI
Avaliador Externo (UNICAMP)

CARLOS EDUARDO VIEIRA

Avaliador Externo (UFPR)

VERA ALVES CEPEDA

Avaliador Externo (UFSCAR)

RENATO MONSEFF PERISSINOTTO

Avaliador Interno (UFPR)

Para meu pai José (in memória)
e minha mãe Fortunata.

Agradecimentos

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, pela estrutura formativa ofertada.

À política de investimento público em formação de pessoal de nível superior, realizada através da CAPES, sem a qual não seria possível concretizar esta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa em Produção e Circulação do Pensamento Social Brasileiro, cujas reuniões e atividades ao longo dos últimos quatro anos foram ambientes de formação intelectual e de conforto, acolhimento e pertencimento acadêmico.

Aos familiares que entenderam e perdoaram a distância e minhas ausências.

Aos amigos queridos que acompanharam minha trajetória, dando apoio, sustentação, conforto afetivo e prático e criando situações alegres que aliviaram as tensões cotidianas, devendo um carinho especial à Fernando Ciello, Iara Maria Silva, Livia Moura e Hilton Costa.

À professora Simone Meucci por ter acolhido o projeto de pesquisa no ato de minha candidatura, estimulado e enriquecido minhas descobertas e acompanhado a produção dessa pesquisa e o desenvolvimento das hipóteses iniciais, sempre solícita e competente em suas ponderações.

Ao professor e querido amigo Alexandro Trindade que, sem reservas, assumiu a orientação da pesquisa, prestando apoio intelectual e prático, e acalento nas angústias acadêmicas.

À Celso que, mesmo à distância, me deu o carinho e o aconchego restaurador e fortalecedor.

A todos devo as alegrias dessa conquista!

“As ideias, as opiniões e os entendimentos
não são propriamente do indivíduo, são da época”.

(Assis Brasil, 1934)

RESUMO

Este trabalho analisa o debate acerca da questão educacional na Assembleia Nacional Constituinte de 1934 (ANC 34), tomando-o como expoente empírico dos dilemas do projeto de modernização nacional enfrentados no período: formatação da identidade nacional, do modelo político e do desenvolvimento econômico correspondente. Gravitando em torno deste tripé, ideários grupais reunidos naquela arena de reformulação institucional do país se constituíram como forças sociais atuantes na configuração de um projeto de Nação, que se fez especialmente tensionado pelo conflito renitente entre *organicistas* e *regionalistas* – matrizes político-intelectuais divergentes que expressavam percursos modernizadores diferentes. A formulação da legislação educacional assume particular valor heurístico para a compreensão dos impasses daquele momento na medida em que a educação é construída semanticamente como resposta àquela tríade de tensões e, ao mesmo tempo, vai se constituindo como um elo de conjugação destas matrizes no entendimento social de um projeto de Brasil. As estratégias metodológicas empregadas na execução desta pesquisa compreendem técnicas de Análise de Conteúdo dirigida aos Anais da ANC 34 de modo geral e, particularmente, à atuação de alguns atores que se fizeram relevantes naquela arena, como os católicos organizados na LEC, os gaúchos, os paulistas, os cariocas e fluminenses.

Palavras-chave: Nação, Assembleia Constituinte, Educação, Modernização.

RÉSUMÉ

Ce travail analyse le débat sur la question de l'éducation à l'Assemblée Nationale Constituante de 1934 (ANC 34), le prenant comme exposant empirique de dilemmes du projet de modernisation nationale rencontrés dans la même période: mise en forme de l'identité nationale, d'un modèle politique et du développement économique correspondant. Gravitant autour de ces trois pôles, idéaux du groupe réunis dans cette arène de réformes institutionnelles du pays de ce trépied, constituait comme forces sociales actives pour la mise en place d'un projet de Nation, qui est devenu spécialement à rude épreuve par les conflits obstinés entre *Organicistes* et *Régionalistes* - principes politico-intellectuels opposés expriment différentes orientations modernisatrices. La formulation de la législation éducative a une valeur heuristique particulière à saisir les difficultés du moment que l'éducation est construite sémantiquement en réponse à cette triade de tensions et, en même temps, elle constituera une conjonction de ces matrices afin d'établir un lien pour la compréhension sociale d'un projet de Brésil. Les stratégies méthodologiques employées pour l'exécution de cette recherche comprennent des techniques d'Analyse de Contenus dirigées vers les Annales de l'ANC 34 en général et, en particulier, des actions de certains acteurs qui ont fait remarquables en ce domaine, comme les Catholiques organisés dans le LEC, les Gauchos, les *paulistes* et les *cariocas*.

Mots-clés: Nation, Assemblée Constituante, Education, Modernisation.

ABSTRACT

This thesis analyzes the debate about the educational question in the Brazilian National Constituent Assembly of 1934 (ANC 34). The analysis is based upon the empirical exponent of the dilemmas of the national modernization project faced in the period: national identity's construction, such as of the political model and the economic development about it. Revolves around this triad, some ideological groups met in that national field of institutional reform and constituted themselves as acting social forces in the Nation project configuration. From this resulted an obstinate conflict between *organicists* and *regionalists*, who constituted themselves as divergent political and intellectual matrices that having expressed different ways for the modernization. On this journey, the formulation of educational legislation assumes a heuristic value for understanding that period's impasses, because the education becomes ideologically constructed as a response to that triad of conflicts and, simultaneously, constitutes these matrices' link of conjugation for the social understanding of a Brazilian nation plan. To carry out this research, it was used Content Analysis directed to Annals of the ANC 34 like a methodological guideline and, particularly, the performance's analysis some actors who became relevant in that arena, such as the Catholics organized in the LEC, gauchos, the paulistas, the cariocas and fluminenses.

Key words: Nation, Constituent, Education, Modernization.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AC	Análise de Conteúdo
Art.	Artigo
ANC 34	Assembleia Nacional Constituinte de 1933/34
AT	Anteprojeto Constitucional
ATL/AM	Aliança Trabalhista Liberal do Amazonas
BOC	Bloco Operário Camponês
CC	Comissão Constitucional (ou Comissão dos 26)
CCBE	Confederação Católica Brasileira de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
Chapa Única/SP	Chapa Única “Por São Paulo Unido”
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Comissão de Polícia
DF	Distrito Federal
FUG	Frente Única Gaúcha
LC/RJ	Lista Constitucionalista do Rio de Janeiro
LEC	Liga Eleitoral Católica
Lista/PI	Lista Hugo Napoleão do Piauí
PA/DF	Partido Autonomista do Distrito Federal
PC/MT	Partido Constitucionalista do Mato Grosso
PCB	Partido Comunista do Brasil
PD/DF	Partido Democrático do Distrito Federal
PE/DF	Partido Economista do Distrito Federal
PL	Partido Libertador
PLM/MT	Partido Liberal Mato-grossense
PLav/SP	Partido da Lavoura de São Paulo
PLC/SC	Partido Liberal Catarinense
PLP/PR	Partido Liberal Paranaense
PNE	Plano Nacional de Educação
PP/MG	Partido Progressista de Minas Gerais
PP/PB	Partido Progressista da Paraíba

PPR/RJ	Partido Popular Radical do Rio de Janeiro
PR/MA	Partido Republicano do Maranhão
PRL/RS	Partido Republicano Liberal do Rio Grande do Sul
PRM/MG	Partido Republicano Mineiro
PRR	Partido Republicano Rio-grandense
PSB/SP	Partido Socialista Brasileiro de São Paulo
PSD/PE	Partido Social Democrático de Pernambuco
PSD/BA	Partido Social Democrático da Bahia
PSF/RJ	Partido Socialista Fluminense
PNS/PI	Partido Nacional Socialista do Piauí
PSR/GO	Partido Social Republicano de Goiás
RI	Regimento Interno
Sind. Patronal	Sindicado dos Empregadores
Sindi. Operário	Sindicado do Trabalhadores
SFP	Sindicato dos Funcionários Públicos
SPL	Sindicato dos Profissionais Liberais
UCA/AM	União Cívica Amazonense
UF	Unidade da Federação
UPF/RJ	União Progressista Fluminense
URM/MA	União Republicana Maranhense
Vol.	Volume
§	Parágrafo

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E IMAGENS

CONJUNTO I	Formas jurídicas necessárias à universalização escolar.....	95
CONJUNTO II	Incumbências dos órgãos da Federação.....	96
CONJUNTO III	Princípios e Conteúdos educacionais.....	97
GRÁFICO 1	Composição Geral da ANC 1934.....	31
GRÁFICO 2	Composição da ANC 1934 por Unidade da Federação.....	32
GRÁFICO 3	Pautas Continuadas da ANC.....	69
GRÁFICO 4	Emendas Sobre Educação (1ª Fase).....	100
GRAFO 1	Repertório Dinâmico 1ª Fase A.....	54
GRAFO 2	Repertório Dinâmico (2º Recorte).....	63
GRAFO 3	Repertório Dinâmico 1ª Fase B.....	68
GRAFO 4	Repertório Dinâmico 2ª Fase.....	71
GRAFO 5	Repertório Dinâmico (5º Recorte).....	75
GRAFO 6	Campo Gravitacional Desenvolvimento.....	133
GRAFO 7	Campo Gravitacional Democracia.....	145
GRAFO 8	Repertório Dinâmico Educação (Geral).....	231
QUADRO 1	Maiores Bancadas por UF.....	33
QUADRO 2	Mesa Diretora da ANC 1934.....	33
QUADRO 3	Mesa Diretora da Comissão Constitucional.....	36
QUADRO 4	Fases da Constituinte.....	52
QUADRO 5	Reformas Educacionais nos Estados (1920-1930).....	82
QUADRO 6	Conferências Nacionais de Educação (1927-1932).....	86
QUADRO 7	Escolas de Ensino Primário por Estados (1931).....	89
QUADRO 8	Imagens da Identidade Nacional na ANC 1934.....	160
QUADRO 9	Competências Educacionais: Variantes na 2ª Fase.....	192
ORGANOGRAMA GERAL DA TESE	171
TABELA 1	Emendas Relativas à Matéria Educação (1ª Fase).....	109
TABELA 2	Principais Proponentes de Emendas (2ª Fase).....	112
TABELA 3	Proposições por Temas e Partidos.....	112

SUMÁRIO

Introdução	14
1. A ANC 34 como objeto de estudo sociológico	29
1.1. Grupos, contexto, conflitos: opções de uma abordagem teórico- metodológica.....	38
1.2. Os Anais da Constituinte: procedimentos de pesquisa.....	46
2. Construindo um “novo tempo”: temas e tensões de um contexto	53
2.1. Mandala legislativa: o debate Constituinte num plano geral.....	54
2.2. O Projeto, os debates, as reações.....	63
2.3. A matéria constitucional e a orquestração política.....	71
3. Educação na Constituinte: propostas e debates	79
3.1. “Descomprometimento” e “inorganicidade”: o cenário Educativo pré-Constituinte.....	80
3.2. A “evidente oportunidade”: formatando a legislação educacional....	92
3.3. Produtos e projeções: a educação como meio e fim.....	115
4. A Educação e os dilemas da modernização	126
4.1. O atraso nacional e a educação como antídoto.....	127
4.2. A educação entre os caminhos da democracia.....	144
4.3. Por uma “unidade espiritual”: a identidade nacional e a educação....	158
5. A Educação e os impasses do pacto federativo	173
5.1. Entre o regionalismo e o organicismo.....	174
5.2. Os grupos, o impasse e a educação.....	187
5.3. Um “corolário do regime federativo”: elocuições e significações.....	208
Educação e modernização - notas finais	227
Fontes e Referências	236
Anexos	258

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa o debate acerca da questão educacional na Assembleia Nacional Constituinte de 1933/34 (ANC 34), tomando-o como expoente empírico dos dilemas da modernização nacional enfrentados naquele período. Inscreve-se na dinâmica de investigação acerca da produção e circulação do Pensamento Social Brasileiro, clássico campo da produção sociológica voltado à captação das tradições intelectuais, socioculturais e políticas brasileiras. Seja ao focar trajetórias de intelectuais e seus produtos ou ao abordar as macroestruturas do arranjo societário, o traço característico desta linha de investigação é a busca por interpretações da formação social brasileira em suas várias dimensões e processos, fazendo perceber como as maneiras de pensar a realidade social num dado contexto são reversivamente constituintes desta mesma realidade e de seus desdobramentos (ARRUDA, 2004).

Tomar assim, a Assembleia Nacional Constituinte de 1934 como objeto de análise, não implica produzir um conhecimento pretérito sem contato com os impasses do presente. Ao contrário, esta pesquisa está implicada numa busca pela compreensão do curso da modernização nacional expondo o modo como momentos cruciais de nosso passado dialogam em perspectiva com tensões contemporâneas. Tal aspecto tanto mais se reafirma quando o foco do estudo é a educação, eixo profícuo para a análise do intercurso modernizador, dado seu potencial de pôr a descoberto os meandros da mudança social, evidenciando como opções históricas produziram certas realidades sócio-políticas de efeitos marcantes sobre a engenharia societária nacional.

Nessa perspectiva, um primeiro imperativo da pesquisa diz respeito à demarcação de um campo conceitual: o que é modernização? Quais as condições institucionais, culturais e políticas necessárias para a constituição de contextos modernos? Qual o percurso de desenvolvimento de sociedades modernas e o que assim as define? Tais inquietações podem parecer sociologicamente obtusas em tempos em que a identidade do sujeito num cenário global, tido por muitos como pós-moderno, ocupa a primazia das preocupações científicas. Cabe lembrar, porém, que os processos sociais contemporâneos são operações formatadas em cadeias macro-históricas, na conjugação entre determinantes estruturais e ações sociais. Logo, entender as mudanças de uma sociedade ainda hoje requer considerar a volição, a

ação e a estrutura social, traçando um diálogo entre as realidades nacionais e a história universal, uma vez que as escolhas dos agentes sociais criam “possibilidades alternativas para mudanças futuras levando a um determinado fim” (SKOCPOL e MISKOLCI, 2004, p. 8)¹.

O tema <<modernização>> é, assim, investido de centralidade sociológica ao demarcar o modo como as escolhas dos sujeitos no correr do processo histórico concorrem para a configuração de um modelo sócio-político estrutural articulado entre transformações econômicas e dinâmicas de deslegitimação de uma dada ordem social, que incide sobre as relações de poder e dominação.

De modo raso, modernização referencia uma era social iniciada no século XVIII, com as inovações tecnológicas que forneceram base à industrialização. Genericamente, pode ser entendida como “o processo de mudança para os tipos de sistemas social, econômico e político que se desenvolveram na Europa ocidental e América do Norte entre os séculos XVII e XIX, espalhando-se, então, por outros países [...]” (EISENSTADT, 1969, p. 11). Compreende um dinamismo do campo econômico somado a uma reformulação do campo político, em geral marcada pela criação do Estado-nação, abertura democrática, universalismo de procedimentos e estabelecimento de direitos que fornecem a noção de cidadania. Atrelado a isso, pode-se indicar um processo concomitante de mutação da ordem social e das instituições que a mantêm.

Como nos lembra Bendix (1996, p. 375), referenciando-se em Nisbet (1965, p. 20), a generalização deste modelo originário fomentou a percepção do moderno como uma espécie de “senso de súbito”, ou seja, “o convulsivo desvio da sociedade de um caminho que ela seguira durante milênios”. Resulta dessa leitura uma visão teleológica do curso de desenvolvimento social: estágios unilineares que resultam na eliminação da tradição. Por isso cabe ressaltar que modernização é um processo histórico de longo alcance que afirma questões universais em territórios geo-sociais particulares, os quais respondem de forma particularizada aos estímulos modernizadores, dado que lidam com escolhas e interesses sociais em disputa. Compõe-se, assim, numa interação complexa e imbricada entre o moderno e o

1 Como em Weber (2012), as volições individuais, de sentido subjetivo reciprocamente estabelecido, levam os atores sociais a escolher alternativas de ação circunscritas por condições histórico-estruturais particulares. Também a chamada sociologia histórica, “devotada para a compreensão da natureza e dos efeitos de estruturas de larga escala e processos fundamentais de mudança” (SKOCPOL e MISKOLCI, 2004, p. 11), empreende esforço explicativo na mesma direção.

tradicional, na qual a tradição age como um conjunto de pré-condições para a modernização e não como o oposto negativo dela.

Nessa base compreensiva, as vias da modernização não estabelecem exatamente uma ruptura, mas uma aceleração da mudança social continuada, enredada entre contingências estruturais e ações sociais, que encontra pontos culminantes nas condições fornecidas por dadas sociedades em dadas épocas (BENDIX, 1996; EISENSTADT, 1969; FERNANDES, 1981; TILLY, 1996). Partindo daí, Bendix (1996) propõe uma distinção entre modernidade – fenômeno de alcance totalizante – e modernização – fenômeno fragmentário, marcado pelo descompasso entre as várias esferas de uma mesma sociedade, donde resulta uma multiplicidade de estruturas modernas possíveis, já que cada contexto particular empreende percursos modernizadores diferenciados em termos de ritmo e de abrangência, desencadeados pelo eixo estrutural comum da expansão produtiva capitalista, que negocia com as peculiaridades locais em atenção às suas necessidades.

Rejeitando, assim, uma disjunção simplificadora, os atributos distintivos da modernização, enquanto características globais, perpassariam, primeiramente, a *mobilização social*² e a *diferenciação social*, ou seja, o movimento pelo qual se dá a mudança socioeconômica no cotidiano prático das pessoas, acrescido de um processo de especialização de papéis e de estruturas institucionais, alto grau de interdependência pessoal e estratificação social acentuada (EISENSTADT, 1969; BENDIX 1996). Soma-se aí, a inserção tecnológica, que alicerça o desenvolvimento do sistema industrial, permitindo ampliação e diversificação da produtividade.

Na esfera política, destaca-se o fortalecimento de instituições de poder alicerçadas num direito estatutário, na administração burocrática e na reconfiguração dos status com base no critério da meritocracia (EISENSTADT, 1969; BENDIX 1996, WEBER, 1982). O suporte deste modelo seria o Estado-Nação, aproximando-se de um recorte importante: abertura democrática, pluralidade de interesses, liberdade de opinião e organização partidária. Diretamente relacionado a essa dimensão, no campo cultural, registra-se alto grau de alfabetização, disseminação da educação secular e formação de um sistema intelectual autônomo a partir de normas culturais relativamente reduzidas (EISENSTADT, 1969; BENDIX, 1996; FERNANDES, 2010).

² O termo <<mobilização social>> diz respeito ao “processo pelo qual se dão a erosão e ruptura dos agregados principais das antigas vinculações sociais, econômicas e psicológicas, deixando os indivíduos disponíveis para novos padrões de comportamento e socialização” (DEUTSCH, 1961 apud EISENSTADT, 1969, p. 12).

Correlacionado a estas duas esferas (política e cultura), Eisenstadt (1969) destaca o surgimento reiterado de novos grupos sociais que pressionam a organização vigente em busca de novas mudanças intrinsecamente relacionadas aos novos problemas que vão surgindo no curso da transição. Trata-se da diversificação e sofisticação da sociedade civil que tensiona o contexto institucional, processo esse, em geral, atrelado ao próprio fortalecimento dos centros urbanos como polos dinâmicos organizacionais, na medida em que a “urbanização está geralmente relacionada à ruptura de alguns dos critérios prescritivos mais tradicionais de status [...] e com o desenvolvimento de uma grande variedade de formas de organização social” (EISENSTADT, 1969, p. 24). Ao mesmo tempo, abre-se uma reconfiguração na engenharia de mobilidade, pela desarticulação da mecânica de unificação de propriedade, poder e status sob um mesmo signo em favor do universalismo de procedimentos como critério.

Em vista desse portfólio geral, pensadores como Prado Jr (1961, 1984), Holanda (2009), Fernandes (1981, 2010), Faoro (2012), Werneck Vianna (1976, 2004) e Ianni (1983) entre outros, analisaram o percurso sócio-histórico brasileiro acentuando a disparidade no fluxo de desenvolvimento entre as esferas econômica, social e política. Esse traço não quer dizer que estivemos alheios ao processo modernizador, mas que aqui ele se fez incompleto, parcial, diacrônico, pois esteve contido numa imbricação entre as dinâmicas econômicas demandadas pelo avanço paulatino do capitalismo internacional e as formas de dominação tradicionais do patrimonialismo que internamente o serviam³.

Tal arranjo conduziu a forma de acumulação primária de capital no país mantendo a própria expansão urbana vinculada à economia colonial, sendo cruzada aos poucos por um movimento de diferenciação de papéis sociais e momentos de readequação política. Nesse sentido, o caso brasileiro denota o circuito em que,

A história se recompõe simultaneamente a partir de dentro (dominação burguesa) e a partir de fora (dominação imperialista), produzindo sempre novos modelos de desenvolvimento capitalista que exigem a conciliação do arcaico, do moderno e do ultramoderno – ou seja, a conciliação de antigas

³ Fernandes (1981, 2010), demonstra como o desenvolvimento do capitalismo negocia com as forças nacionais, operando-as dentro de uma engenharia de necessidades do mercado internacional no curso do imperialismo. Nesse caso, as elites brasileiras, internamente dominantes, aderiram ao papel que lhes cabia no arranjo capitalista internacional – economia periférica, dependente, agroexportadora –, o que, contudo, garantia manutenção da posição internamente dominante.

estruturas coloniais bem visíveis com novas estruturas coloniais disfarçadas. (FERNANDES, 2010, p. 30).⁴

Desta forma, evidencia-se a relação entre a estrutura intrínseca e o cenário externo das sociedades, de modo que, além da dinâmica determinante da divisão internacional do trabalho, é preciso observar também os interesses, valores e ideologias que informaram as opções históricas de nossas elites, demarcando o ritmo e os limites das transformações experimentadas ao transmitir suas visões de mundo para as estruturas institucionais. Nisso, as escolhas por determinadas práticas econômicas internas parecem ter sido guiadas pela dinâmica funcional do patrimonialismo: os valores de status estamentais patrocinados pelo grande latifúndio estabeleciam a reprodução daquelas práticas econômicas em atenção aos interesses materiais, mas também aos interesses sociais de distinção, inserindo elementos que os pudessem fortalecer.

Para Fernandes (2010, p. 68), esse foi o cerne de uma política de concentração de poder pela posse e propriedade da terra que “não criou apenas um latifúndio. Ela excluiu, *ab initio*, a massa da população livre da posse da terra e, por aí, do controle do poder local e do direito de ter vínculos diretos com o Estado”. Teria iniciado aí o sistema de desigualdade social e política quase inerente à ideia de Brasil: pelo monopólio de terra, se erigia a base material de perpetuação da arraigada estrutura de privilégios e da própria dominação patrimonialista, engendrando no plano comunitário relações que se desenharam em torno do símbolo Casa-Grande e Senzala.

Acomodado nessa base de significados, o plano macroestrutural se organizou num acerto de ganhos entre dominantes locais, dominantes metropolitanos e interesses econômicos gerais, o qual guiou o curso histórico nacional, mesmo quando o passo político parecia seguir no sentido de ruptura. Tome-se como exemplo a Independência, a Abolição, a proclamação da República, eventos que respondiam às pressões dinâmicas decorrentes da expansão do capitalismo mantendo, contudo, a

⁴ Este mesmo aspecto é também destacado por Bendix (1996, p. 42), mobilizando o conceito de diferenciação social com o qual conclui que “as sociedades industriais retêm aspectos de sua estrutura social tradicional que foram combinados com o desenvolvimento econômico de várias maneiras” sem, contudo, eliminá-los. Também Eisenstadt (1969, p. 127), através do conceito de dualidade estrutural, demarca a “coexistência, sob condições de mudança social contínua, de diferentes setores sociais, especialmente um desorganizado e tradicional, e outro moderno, similarmente desequilibrado e não integrado”. O autor denota assim, a dificuldade da engenharia moderna em situações periféricas abranger a totalidade das esferas formadoras da sociedade num movimento modernizador unívoco, reagindo, portanto, de modo adaptativo.

mesma plataforma de condensação de interesses da ordem societária senhorial: monopólio da terra, controle político, distinção social (FERNANDES, 2010). Assim, avanços políticos não reverberaram de uma ruptura no modelo econômico e, avanços econômicos não se refletiram simultaneamente na estrutura política, arrastando esses padrões de dominação no correr histórico da modernização brasileira.

De modo geral, entre condições e contradições, esse movimento se conduziu numa opção pela não ruptura, “ajustando-se à situação segundo uma linha de múltiplos interesses e de adaptações ambíguas, preferindo a mudança gradual e a composição a uma modernização impetuosa, intransigente e avassaladora” (FERNANDES, 1981, p. 241)⁵. Assumiu, assim, um caráter de convenção em que as mudanças se processaram recorrentemente num arranjo de forças entre os grupos sociais que foram se mobilizando em torno de causas geradas no recurso dessas mudanças, cujos efeitos se tornaram sensíveis em nossa estrutura econômica, política e social.

Complementarmente, os grupos de interesse, pela pressão que exercem no sentido de se fazerem contemplados, são atores capitais, pois revelam os problemas formulados pelo próprio movimento modernizador, reclamando soluções (EISENTADT, 2001). Sua presença, a diferenciação de papéis e a complexificação social que ela produz são, portanto, inerentes ao movimento histórico das sociedades e sua importância para a engrenagem histórica é, de longa data, reconhecida pela teoria sociológica. A variação se dá no espaço de legitimidade que os grupos dispõem dentro das estruturas institucionais em cada contexto específico para exercer essa pressão, bem como, no mecanismo adotado para sanar as demandas: revolução insurgente ou ajustamento de interesses. De qualquer forma, a importância

⁵ Essa configuração peculiar levou muitos pensadores, especialmente os de linhagem marxista vinculados ao PCB, como Basbaum (1975) e Werneck Sodré (1942), a recusar ao Brasil o expediente de capitalista, denotando-lhe um caráter feudal expresso pela grande propriedade, por assumir um esquema analítico linear: escravismo, feudalismo, capitalismo como etapas sucessivas. Careceríamos então, da revolução burguesa para posterior revolução proletária. Noutra chave, também Gorender (1978) renuncia a existência do capitalismo no Brasil ao focar a questão do trabalho: sem trabalho livre e assalariado não haveria capitalismo, mas apenas um modo de produção escravista colonial. Para os historiadores marxistas da USP, como Fernando Novais (1995), o capitalismo seria um sistema polvo, que abarca tudo, e o Brasil estaria integrado nesse abraço pela lógica imperialista presente desde seu início, embora com relações de produção escravistas que estariam também a serviço do sistema. Já Franco (1997), entendia que o Brasil nasce integrado ao capitalismo porque Portugal, que era uma potência comercial e militar, inseriu-nos em quadros da expansão do comércio mundial, introjetando a Colônia num sistema de produção onde o latifúndio constitui uma unidade produtiva local em atenção às necessidades do mercado europeu, combinando, num arranjo pitoresco, escravismo e capitalismo no mesmo tempo histórico, num movimento integrado complexo, mas não dual e nem etapista.

permanece localizada em seu potencial de sensibilizar para as mudanças que o tempo histórico requer, de trazer problemas à dinâmica política, forçando um movimento no sentido de solucioná-los⁶.

Alguns porquês

Dentro desse campo compreensivo abrangente, alguns marcos se impõem. Ao final dos anos 1920, o colapso no sistema financeiro internacional expôs a fragilidade do modelo produtivo agroexportador brasileiro, acirrando a crise de superprodução do café e o esgarçamento da engenharia política da Primeira República, organizada em atenção aos interesses das oligarquias cafeeiras. Forte implicativo dessa ossatura político-administrativa foi a marginalização de forças regionais não integradas neste núcleo econômico, resultando na formação de polos geográficos de interesses, o que propiciou a formação no país de “uma estrutura regional de classes [onde as] oposições de área geográfica a área geográfica, no interior da classe dominante, ganharam maior importância do que as divisões setoriais” (FAUSTO, 1972, p. 5), e produziram uma crescente regionalização das disputas políticas.

A dinâmica funcional da economia agrária – ocupação territorial dispersa, estrutura latifundiária, dificuldade de comunicação e transporte, pauperismo da população – formatada em atenção a interesses intrínsecos e extrínsecos que estabeleceram a *vocação* mercantil, refreou a formação do mercado interno. No entanto, à sombra das chamadas crises cíclicas de produção do café, formava-se a indústria nacional, tanto através dos excedentes cafeeiros quanto dos efeitos reflexos que algumas medidas adotadas pelo governo central, em resguardo aos interesses oligárquicos, produziam⁷. Some-se aí o refluxo de imigrantes que, por uma série de fatores, acabaram se instalando nos centros urbanos e aquecendo a industrialização, seja como mercado consumidor, seja como mão-de-obra qualificada (FURTADO, 2007 e 1983; CARONE, 1978; VILLELA e SUZIGAN, 1973).

⁶ Para Tilly (1996) as revoluções são causadas quando os grupos se organizam e se mobilizam em luta pelo poder político, de modo que o autor coloca o Estado em posição analítica central e relega um lugar secundário à questão econômica e social.

⁷ Trata-se do movimento em que, favorecidos pela política estatal, os produtores alcançavam grande volume de produção, gerando excedentes no mercado, logo, queda dos preços que eram controladas por novas medidas estatais de socorro que os elevavam e geravam novo reinvestimento na produção cafeeira o que, por consequência, gerava novas colheitas recordes, reiniciando o ciclo. Essas medidas político-econômicas de socorro muitas vezes encareciam os produtos estrangeiros internamente, favorecendo a industrialização nacional.

Entretanto, ao mesmo passo em que se formavam os centros urbanos, fermentavam também os problemas sociais, desencadeando conflitos sócio-políticos e a organização de grupos de pressão, como sindicatos, associações e partidos políticos, dentre os quais merecem destaque a criação do Partido Comunista do Brasil em 1922, o Bloco Operário Camponês (BOC) e as ações do movimento Tenentista e da Coluna Prestes (PINHEIRO e HALL, 1981; DE DECCA, 1981).

Todos estes fatores agiram de forma contínua na derrocada das estruturas institucionais então vigentes, acelerada de modo inequívoco pela formação da Aliança Liberal⁸. Embora não fosse diretamente um aporte de ruptura do sistema político, mesmo porque parte expressiva de sua composição estava visceralmente comprometida com ele, esse grupamento apresentou uma plataforma política calcada na defesa de aspirações regionais concorrentes ao epicentro do poder cafeeiro, como o fortalecimento do mercado interno, a reforma dos sistemas político e eleitoral, a reforma Constitucional e uma legislação social e trabalhista (CHACON, 1985). E, uma vez derrotado na campanha eleitoral, assumiu então, a radicalização do conflito, desencadeando o movimento revolucionário de 1930.

Fruto desse agregado contínuo de controvérsias internas acirradas pelas implicações do cenário financeiro mundial, a Revolução de 1930 aparece como marco na história nacional a partir do qual tiveram curso transformações expressivas, dialogando com alguns pontos da pauta modernizadora, especialmente o progresso econômico e a industrialização, a racionalização político-administrativa e a morfologia do Estado, o nacionalismo e a identidade nacional, as questões sociais e trabalhistas. Por isso mesmo foi, muitas vezes, caracterizada como veículo de produção de condições materiais e simbólicas para a “rápida expansão do capitalismo no Brasil [...]” (SANTOS, 1963, p. 21), ou, como sugere Prado Jr (1984), como o momento de migração do capitalismo mercantil para o capitalismo industrial, dada na redefinição das hierarquias entre os grupos dominantes.

Pelo traço peculiar do terreno social brasileiro, autores como Fausto (1972), Weffort (1968), Diniz (1978), Carone (1978) caracterizaram esse movimento como uma “revolução pelo alto”, ou seja, embora tenha sido um passo importante a mais no curso da modernização, foi conduzido pelo Estado demiurgo e não pelo protagonismo

⁸ Agremiação política montada para lançar a candidatura Vargas à presidência da República em 1929, cujo traço principal era a heterogeneidade: gaúchos, mineiros, paraibanos, tenentistas, industriais, setores da classe média paulista do Partido Democrático e classes populares urbanas (FAUSTO, 1972).

de uma classe revolucionária, sagrando nosso padrão conservador de modernização⁹. Isso, porém, não reduz a acuidade daquele momento: fomento industrial e reforma econômica; guinada política centralizadora que promoveria a reconfiguração da relação região/Nação e atuaria numa formatação da identidade nacional; repaginação das questões sociais e trabalhistas na dimensão dos direitos de cidadania; complexificação social e emergência de novos atores, verificada no crescimento contínuo da estratificação social, da urbanização e das organizações sociais. A Revolução de 1930 representou, portanto, um ponto culminante – época e condições socioestruturais – no delongado processo de transformação histórica do país, fornecedora de um *lócus* privilegiado para esta pesquisa dentro da abordagem reflexiva que se propõe (os dilemas da modernização nacional).

Como se pode aferir em Fernandes (2010, 1981), em Carvalho (1980, 1990, 2013), em Holanda (2009), em Werneck Vianna (2004) e tanto outros pensadores, a “construção da Nação”, do Estado-Nação brasileiro, é um processo dilatado que permeia a história nacional desde o marco da Independência. Ainda assim, na virada do século XX, as tensões acumuladas no decênio de 1920, radicalizadas no movimento revolucionário de 1930, e as atitudes políticas daí desencadeadas, colocam como pauta irrevogável os temas da identidade nacional, do desenvolvimento, da democracia, atrelados à busca de superação da pobreza e do modelo societário habitual.

Aceitando as particularidades deste processo, o percurso da modernização brasileira encontra no palco histórico dos anos 1930 um lugar de confronto entre o ideário *conservador*, que passa ser significado enquanto atraso, e um ideário de reforma nacional *progressista*. A revolução de 1930, assim, acelerou a

⁹ A Revolução de 1930 é um dos eventos mais analisados na história nacional, alvo de controvertidas e importantes interpretações. Apenas apontando algumas dessas leituras, Santa Rosa (1976) apresenta 1930 como uma revolução burguesa em seu sentido estrito: a burguesia, condutora e beneficiária do levante, toma o aparelho estatal e institui as bases para o livre desenvolvimento capitalista. Noutra chave, De Decca (1981) atribui a 1930 um caráter contrarrevolucionário, apresentando a luta de classes como seu fator propulsor: tratava-se especificamente da necessidade burguesa de conter a ascensão política da classe trabalhadora, pelo que os grupos dominantes teriam encetado o golpe, adotando uma série de medidas de cooptação operária, silenciando-os pelo discurso da modernização e progresso nacional. Para Fausto (1991), não se tratava de revolução, mas de realocação das elites no poder, na medida em que o comando político teria deixado as oligarquias rurais. Diniz (1978) e Carone (1978) apresentam leituras semelhantes, acentuando a fragilidade do setor industrial no período, impotente para sujeitar a sociedade a seu projeto, sugestionando um período de vácuo que permitiu o arbitramento personalista de Vargas. Também Furtado (1983) aponta a importância da mediação exercida pelo Estado, mas entende que o governo Vargas esteve dirigido a evitar o colapso total do setor cafeeiro, tendo mobilizado intervenções econômicas que beneficiaram o desenvolvimento da indústria nacional através de efeitos reflexos.

engrenagem das mudanças emergentes e da posição de força dos grupos sociais, impondo um reordenamento sócio-político e jurídico à Nação.

Na sequência dos acontecimentos pós-revolução, três fatores são investidos de grande relevância: a heterogeneidade do grupo vitorioso; o movimento de centralização e burocratização do Estado; e a insatisfação das matrizes políticas regionalistas tolhidas nessa reformação da arquitetura estatal. A orientação centralizadora assumida no Governo Provisório fomentou um conflito de interesses políticos e financeiros imediato, dado que a solidificação do poder central estava complexamente relacionada ao enfraquecimento das oligarquias regionais, muitas delas partícipes do próprio movimento revolucionário. As diversas forças que compunham a Aliança Liberal possuíam, então, objetivos diferentes que não puderam desfrutar de igual prioridade e acabaram por engrossar, separadamente, as fileiras de grupos que concorriam pela conversão de seus interesses em questão nacional.

Dois fatos derivaram dessa configuração: de um lado, a ausência de um grupo diretivo hegemônico e a arbitragem dos conflitos no poder pessoal de Vargas; de outro, a revolução constitucionalista de 1932, mobilizada por grupos paulistas mais diretamente afetados pelas ações centralizadoras, que passaram a reclamar um espaço institucional e legítimo para o conflito político. Nesse marco de acontecimentos e circunstâncias instalou-se a Assembleia Nacional Constituinte de 1933/34 (ANC 34), ambiente da reconstrução jurídica da Nação para o qual foram canalizados o embate político e o esforço de elaboração de um projeto de Brasil na tentativa de conversão dos ideários grupais em política estatal.

Nesse sentido, destaca-se a saliência das Assembleias Nacionais Constituintes enquanto objeto de estudo sociológico. São momentos que clarificam a pluralidade do tecido social e as disputas entre as forças sociais ativas, revelando a face da mudança, as transformações contínuas nas sociedades em conexão com a grande engrenagem do sistema, evidenciando como se processa o arranjo entre o moderno e o tradicional, entre o contexto histórico e a ação social, entre o específico e o geral. Trata-se de um aparato de legitimação social e política pelo instrumento jurídico que faz transparecer a força de cada segmento no exercício de convencimento e construção de significados sociais para explicar o momento vivido.

Considerando toda a conjuntura daquele período, a Constituinte de 1934 se estruturou como espaço de avaliação e legitimação de concepções sociais e práticas políticas tensionadas, na singularidade crítica daquele momento, pelo reconhecimento

do atraso e projeção de um futuro diferente. Nessa chave, a ANC 34 expôs, de modo especial, o processo pelo qual o Estado assumiu o papel de agente da formatação da identidade nacional e da reconfiguração das relações políticas naquele momento. Esta Constituinte guarda, assim, o diferencial de evidenciar os dilemas desse processo de coesão *não espontânea*, que negociava com as particularidades locais e esquadrihava uma readequação em relação ao modelo historicamente experimentado.

Esse problema do todo nacional, hoje aparentemente superado, compunha então o eixo de combate entre as grandes matrizes político-intelectuais do período – particularmente articuladas em torno dos ideários *organicistas* e *regionalista* – que concebiam, avaliavam e defendiam diferentes intercursos modernizadores para o Brasil e ofereciam, por conseguinte, resultados igualmente diferenciados¹⁰. Nesta conotação, a ANC 34 é um instrumento de análise do fazer-se da Nação na medida em que oferece luz ao embate das forças sociais que atuaram num momento histórico nevrálgico do país, de modo que estudá-la possibilita perceber o percurso e os esforços de reformação de um ordenamento social, verificando a condição de sua feitura entre transformações e reminiscências. Seguindo Minayo (2003), trata-se de um objeto que projeta uma unidade temporal na qual o presente marca o encontro entre o passado e o futuro, particularmente importante pela singularidade daquele momento.

De outro modo, num acondicionamento entre as formas de entender e explicar a realidade num dado período – os anos 1930 – e o comportamento ou a prática social orientada neste entendimento, sincronizam-se o padrão cultural e o ideal de futuro projetado e sintetizado num documento Constitucional. Nesse movimento, a ANC 34 é também lente privilegiada para a captação do modo como o intercurso político promove aproximações, distanciamentos e reformações político-ideológicas dos

¹⁰ A divergência entre estas duas matrizes de pensamento e ação política, que compunham dois grandes campos de força no período, foi, por assim dizer, o grande duto condutor do processo legislativo na ANC 34, que direcionava os debates acerca dos dispositivos constitucionais. O quinto capítulo deste trabalho tratará detidamente de suas origens e configurações, mas, de modo geral, pode-se entender tais campos de força como sistemas de pensamento que acionavam, do ângulo regionalista, a ambiência local como o espaço legítimo de organização social, referendando um modelo de gestão política descentralista e votado à autonomia dos espaços regionais, tendo em nome como Tavares Bastos e Gilberto Freyre expoentes teóricos; do lado do organicismo, agia a percepção da inexistência da nação, fracionada por este mesmo regionalismo, que requeria um processo de gestão política centralizada, guiada pela figura de um Estado nacional forte com um governante forte, que faria da nação um aparelho funcional orgânico, tendo em nomes como Alberto Torres e Oliveira Vianna seus expoentes teóricos.

grupos de interesse e, por conseguinte, à compreensão da própria significação do contexto no encadeamento do macroprocesso histórico, iluminando os problemas gerais fixados sob este arco temático da modernização.

Inserida neste panorama e orientada nesta perspectiva, o diferencial proposto para esta pesquisa é um esforço de interpretação desse processo tomando a educação como eixo analítico para a captação das visões de mundo grupais ativas em torno dele. Como ressalta Einsenstadt (1969), o campo educacional aparece como um dos mais característicos do curso modernizador, pois elementar no que concerne à configuração da igualdade de acessos e de racionalização da produção, requisito para a participação política que, em sua leitura, é o motor do processo contínuo de mudança. E nesse sentido, “é tão típico de países atrasados investir pesadamente na educação para superar o abismo, como para a *intelligentsia* desenvolver uma intensa busca de uma saída do atraso de seu país e nela se engajar” (BENDIX, 1996, p. 376), dado que a educação aparece como o meio de modernização mais prontamente disponível, pois condição de acesso à cidadania e pertencimento social. A educação é também, como lembra Fernandes (2010), condição para o desenvolvimento social e ruptura das cadeias da dependência.

Demanda crescente no Brasil acentuada no correr da década de 1920, a educação compunha o repertório político do período, dialogando com as tensões liberadas no curso das transformações nacionais. Assim, no acirramento do debate Constituinte, ela surge como limite e solução para os mais diversos temas do arranjo institucional em superação do atraso, cruzando a questão do trabalho, da saúde, da ossatura política, do desenvolvimento econômico, da arquitetura jurídica, da política imigracional, entre tantos outros. E, dessa forma, o debate educacional na ANC 34 se constitui, pois, em peça empírica de particular valor heurístico para captação dos dilemas experimentados naquele período, bem como da teia de significados propostos pelas forças sociais na reconfiguração do aparelhamento institucional.

O recorte analítico pela educação exhibe, portanto, os pontos nevrálgicos do movimento do reordenamento jurídico brasileiro, então encetado num diálogo complexo com o eixo reflexivo modernizante. Dado o peso das tradições e a gravidade do momento, tal diálogo aparecia especialmente referido à questão da identidade nacional, do desenvolvimento econômico e da engenharia política, passando dessa forma, necessariamente, pela configuração de uma identidade Brasil. A educação cruza este tripé de sensibilidades iluminando os impasses sócio-políticos de nosso

processo modernizador, afiançados na especificidade do tecido social e nas opções históricas dos agentes políticos.

Trabalha-se, assim, com o pressuposto de que, dada esta cadeia de significados atribuídos à educação – que a converte num sistema gravitacional no qual orbitavam transversalmente desde a construção do sentimento de pertença e identidade nacional até a formação de mão-de-obra para uma sociedade urbana industrial –, sob a formatação de sua legislação regulamentadora se constitui um elo de conjugação das matrizes político-intelectivas em enfrentamento naquela arena em torno de um entendimento social comum, de um projeto de Brasil futuro que só poderia ser positivo se alicerçado na educação.

Para dar curso a essa análise, desenvolve-se aqui a verificação da atuação propositiva e interventiva de diversos grupos no exercício da produção legislativa relativamente à educação e a sua instrumentalização no tratamento dos temas centrais dos dilemas modernizadores. E, tendo em vista evidenciar o mecanismo pelo qual ela se constitui nesse elo de consenso, observa-se particularmente a atuação das bancadas gaúchas, paulistas, fluminenses e cariocas, com denotada atenção ainda aos grupos organizados na Liga Eleitoral Católica (LEC), porque atores políticos expressivamente importantes naquela arena: protagonistas no processo legislativo, em sua heterogeneidade continham, além dos principais advogados da causa educacional na ANC, ávidos defensores da democracia liberal e críticos ferozes dela, francos apoiadores do Governo Provisório e opositores convictos a ele, sólidos representantes das tradições liberais regionalistas e adeptos declarados do centralismo político. Suas atuações sincronizavam, assim, os nós górdios do conflito político-intelectivo que polarizava a ANC entre as correntes ideológicas organicistas e regionalistas.

No intento de dar forma a estas reflexões, o trabalho segue subdividido em cinco capítulos que propõe um alargamento analítico gradativo. Inicialmente, parece importante demarcar a perspectiva teórica que orienta a abordagem do objeto, bem como os procedimentos metodológicos práticos empregados na execução da pesquisa. Empreende-se, assim, no primeiro capítulo, a localização da Assembleia Nacional Constituinte de 1934 enquanto palco histórico para a captação do esforço de elaboração teórica e discursiva da realidade social por grupos políticos concorrentes, permitindo perceber a interação competitiva entre forças ativas, portadoras de projetos diversos que produziram efeitos sobre a sociedade brasileira. Este movimento,

alicerçado nos pressupostos teóricos de Mannheim e Gramsci, pretende salientar a íntima relação entre o contexto, as interpretações sociais e a ação política dos grupos que, na disputa pela preeminência diretiva do processo legislativo, expressam a mobilização de léxicos explicativos para o momento vivido, os quais se intentavam converter em dispositivos legais. Partindo daí, apresentam-se as estratégias de tratamento do material analítico – os 22 volumes dos *Anaes* da Assembleia Nacional Constituinte de 1933/34 – através de Análise de Conteúdo, empregada como veículo de captação destes significados sócio-políticos elaborados.

A par disso, avança-se para um segundo esforço cogente, no sentido de estabelecer um mapeamento geral da produção legislativa na ANC, localizando os temas amplos que ocupavam a atenção das elites naquela conjuntura e as tensões políticas que cercavam o trabalho de reconstitucionalização nacional. Explora-se nesse movimento, quantitativa e qualitativamente, os discursos e emendas ofertados, identificando os nós centrais da amarração da matéria legislativa e buscando perceber como alguns deles emergem enquanto categorias analíticas chaves que se inter cruzam na construção daqueles significados sociais explicativos do momento vivido.

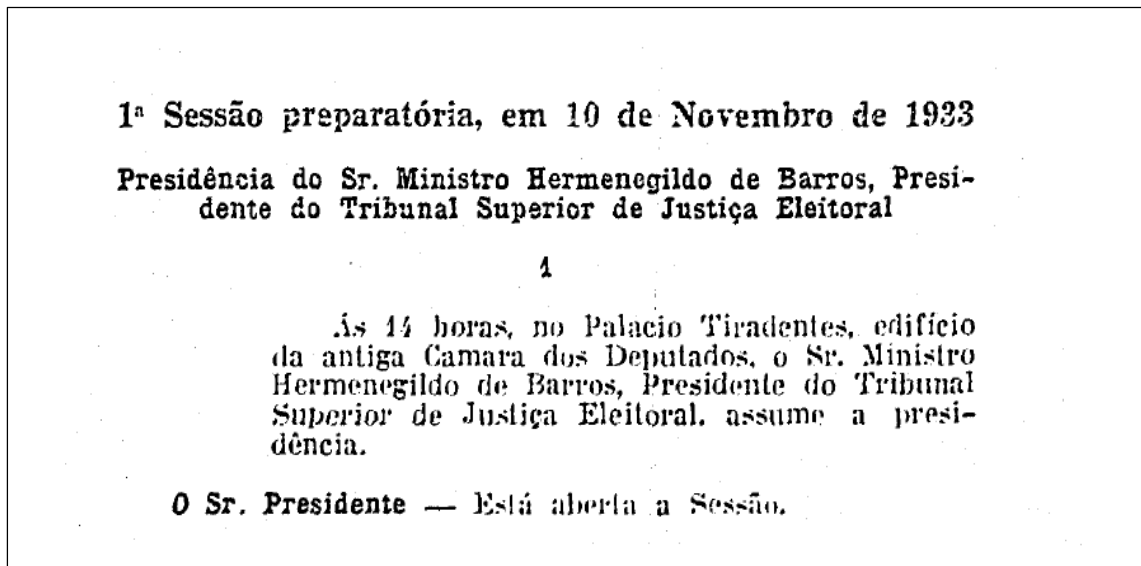
Nesse movimento de pesquisa se revela a importância de que a educação foi investida nessa construção semântica do momento. Por isso, dele deriva o terceiro capítulo do trabalho, voltado e apresentar especificamente a produção legislativa acerca da questão educacional, indicando os temas, os dispositivos, os direcionamentos acionados na sua formatação, bem como seus atores principais e seus impasses abrangentes. Busca-se, por esta via, perceber as interfaces da engenharia educacional então projetada com a crítica à política educacional republicana e com os desafios históricos da nação, bem como intenta-se captar sua relação com os movimentos e bandeiras educacionais anteriores à ANC, localizando as origens, a longevidade e a força que a questão educacional expressava então, pela reverberação em ambiente institucional fundante de um repertório cognitivo acerca do tema.

Desse exercício decorre a percepção de como essa plataforma educacional dialogava com o tripé de sensibilidades do processo modernizador nacional na singularidade daquele momento e, portanto, o capítulo quarto apresenta o modo pelo qual a educação é acionada nos debates acerca do desenvolvimento nacional, da democracia e da formatação de uma identidade cultural comum, como condição e

meio para a solução desses dilemas. E por fim, uma vez que esses dilemas eram tratados dentro do conflito renitente entre as duas principais matrizes ideológicas concorrentes naquela arena (organicistas e regionalistas), o último capítulo deste trabalho se dedica a analisar a forma como a educação, investida que estava da área de instrumento capital para a modernização nacional, se constitui como elemento de formatação do pacto federativo em 1934 – o caminho necessário e seguro para a superação do atraso – configurando um campo semântico transversal e fundamental à compreensão das formas de pensar a nação e do movimento de mutação político-ideológica então experimentado.

Essa parece uma agenda reflexiva adequada para a compreensão de como se construíram os sentidos sociais atuantes naquele momento, na medida em que as mudanças sociais apresentavam novos arranjos nas relações sociais e no campo de ação dos agentes mobilizados em torno de uma determinada pauta e de como essa pauta se relaciona aos processos sociais gerais da nação.

1. A ANC 34 COMO OBJETO DE ESTUDO SOCIOLÓGICO



Fonte: ANAIS da ANC 34, Vol I, p. 2.

Assim tiveram início os trabalhos de reconstitucionalização do país após o importante evento histórico da Revolução de 1930, após três anos de Governo Provisório, após o levante da revolução constitucionalista entre julho e outubro de 1932 em São Paulo.

A presença do Presidente do Tribunal Superior de Justiça Eleitoral conduzindo as sessões preparatórias da ANC poderia, num primeiro olhar, ser um tanto natural, dado que se tratava exatamente da composição de um ordenamento jurídico para uma nação que vinha sendo governada em regime de exceção. No entanto, mais do que o óbvio arranjo burocrático, sua presença era também a insígnia de algo que se faria marcante no correr dos trabalhos constituintes: a ação condutora do Governo Provisório (compreensível em termos de interesses imediatos, mas também de inclinações ideológicas) e o desconforto por ela propiciada no que concerne à autonomia da Assembleia e à tensão em torno da questão democrática.

Por isso mesmo, Hermenegildo de Barros, emérito magistrado, inicia sua fala naquela tarde de novembro se justificando:

Aqui estou, Senhores, em obediência a um preceito do vosso Regimento e, ainda, para corresponder á gentileza da homenagem que o ilustre Sr. Ministro da Justiça quiz prestar ao Tribunal Superior de Justiça Eleitoral, que tenho a honra de presidir. Quando S. Ex. teve a lembrança dessa homenagem, um dos órgãos mais autorizados da imprensa desta Capital, "A Vanguarda", observou que as Sessões Preparatórias não deviam ser presididas por mim, na qualidade de Presidente do Tribunal Superior de Justiça Eleitoral, mas por

um de vós, por um dos eleitos do Povo, á semelhança do que se praticára em 1890, quando o Senado e a Camara dos Deputados de então aclamaram seus Presidentes interinos [...]. Mas, Senhores, a situação era diferente; o sistema agóra adotado é inteiramente diverso. [...] não estou aqui no desempenho de função de que dependesse o reconhecimento ou o não reconhecimento de vosso direito. Minha missão aqui é muito simples. Consiste, apenas, em receber os diplomas, dar-lhes o destino conveniente e presidir á eleição de vosso Presidente efetivo. [...] Desempenho, Senhores, esta função sem constrangimento, em paz completa com minha consciência de juiz, não só porque, como acabei de dizer, a função não tem importância política, como porque estou convencido de que o Regimento, que me deu essa atribuição, de modo nenhum atentou contra vossa independência, contra vossa soberania. (*Aplausos prolongados*). [*sic*]. (ANAIS, Vol. I, p. 2s).

O longo trecho citado destaca, entre tantas coisas, uma peculiaridade do processo que se tornou, já na imediata sequência dessa fala, a primeira pauta de discussão: o Regimento Interno da Assembleia Nacional Constituinte lhe foi outorgado pelo Governo Provisório no Decreto Nº 22.621 de 05 de abril de 1933, ato justificado no fato de ser “um método inteiramente novo para o Brasil” (DOU, Seção 1, 08/4/1933, p. 6995)¹¹.

A base parlamentar de *oposição* – minoritária, mas fervorosa – pediu de pronto a palavra destacando a esquizofrenia de um Regimento Interno estabelecido por um poder estranho a Assembleia, o que feriria de saída sua soberania. Solicitou, por isso, a formação de uma comissão composta por deputados eleitos que elaboraria um Regimento legítimo. Hermenegildo de Barros, recuperando seus argumentos, declarou não figurar no horizonte de suas atribuições o encaminhamento da questão, a qual deveria ser tratada após a eleição do Presidente efetivo. Procedeu, então, a chamada dos diplomados para a entrega dos documentos e declarou encerrada a sessão.

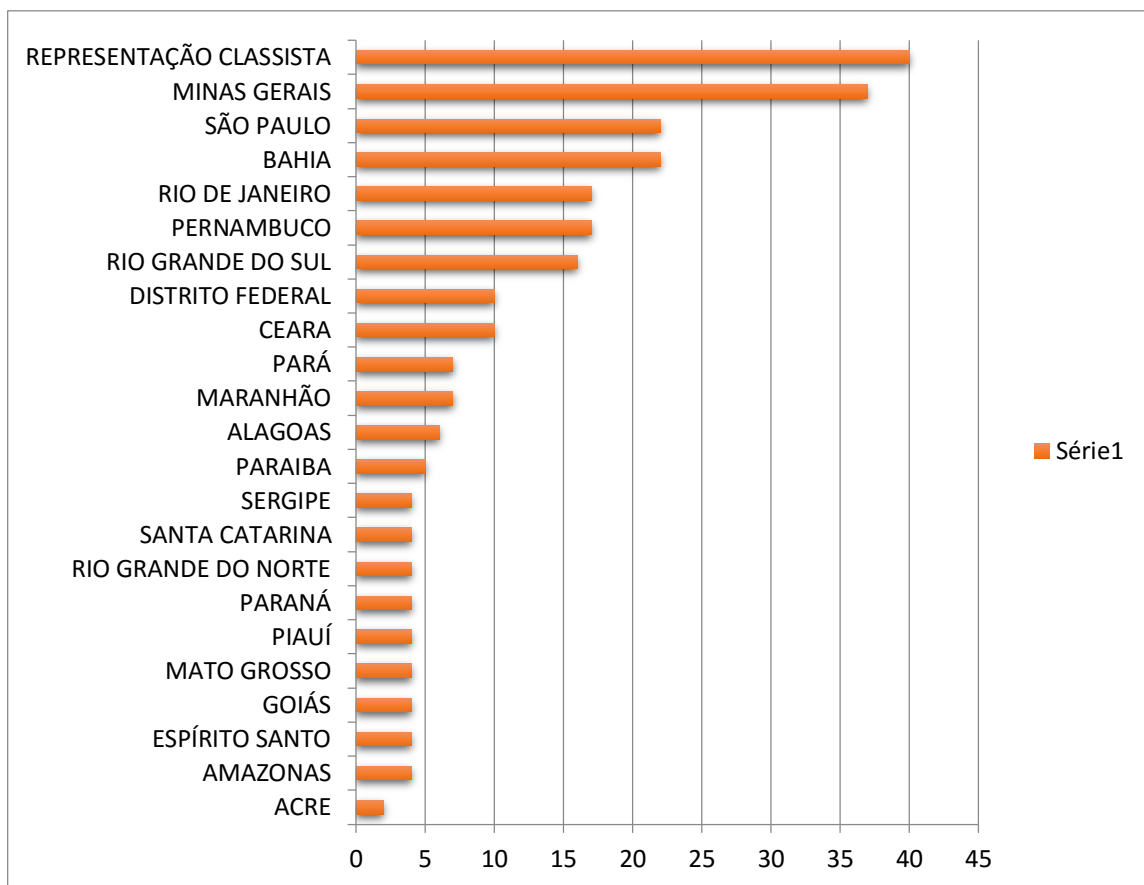
Esse episódio expõe a ambivalência das diversas situações entre as quais a ANC se faria no decorrer dos nove meses que se seguiram. As sessões preparatórias seriam o momento e o lugar para assumir para si a responsabilidade sobre seu funcionamento, caso a Assembleia optasse por sua soberania, mas isso implicaria também em pôr em risco sua própria existência. Assim, essa atmosfera de incerteza que cruzou todo o processo Constituinte exhibe um fator determinante nas ponderações da Casa, tanto de forma quanto de conteúdo, que orientou a opção pela

¹¹ A diferença apontada se refere especialmente à extinção, pelo Código Eleitoral de 1932, da antiga Comissão de Verificação de Poderes do Congresso formada por parlamentares governistas encarregados de validar os votos e diplomar os eleitos, o que recaía sempre no impedimento de representantes da oposição – a chamada *eleição à bico de pena*.

negociação e pelo arranjo entre os diversos grupos de interesses: “uma inclinação para transigir, harmonizar e compor” (Antônio Carlos, PP/MG, ANAIS, Vol. I, p. 24)¹².

No dia seguinte, a 2ª Sessão Preparatória foi direcionada exclusivamente à leitura da lista dos Deputados diplomados que tiveram suas investiduras reconhecidas e validadas pela Justiça Eleitoral, sendo chamados a exercer o mandato na Constituinte¹³. A Assembleia ficou assim composta:

Gráfico 1 - Composição Geral da ANC 1934



Fonte: Anais da ANC 34, Vol. I, pp. 9-16.

Esse quadro foi formado a partir das eleições de 03 de maio de 1933, convocadas um ano antes pelo Decreto Nº 21.402 que igualmente criava uma comissão para elaborar o anteprojeto da Constituição. Tais eleições foram teste de importantes inovações implantadas com o Código Eleitoral de 1932 (Decreto Nº

¹² Deve-se ter em conta que o belicoso grupo tenentista, reunido no Clube 3 de Outubro, não via com bons olhos a reconstitucionalização do país. Importante denúncia sobre isso é feita por Pedro Aleixo (PP/MG) na sessão de 09 de abril de 1934 (ANAIS, Vol. XIII, p. 493ss).

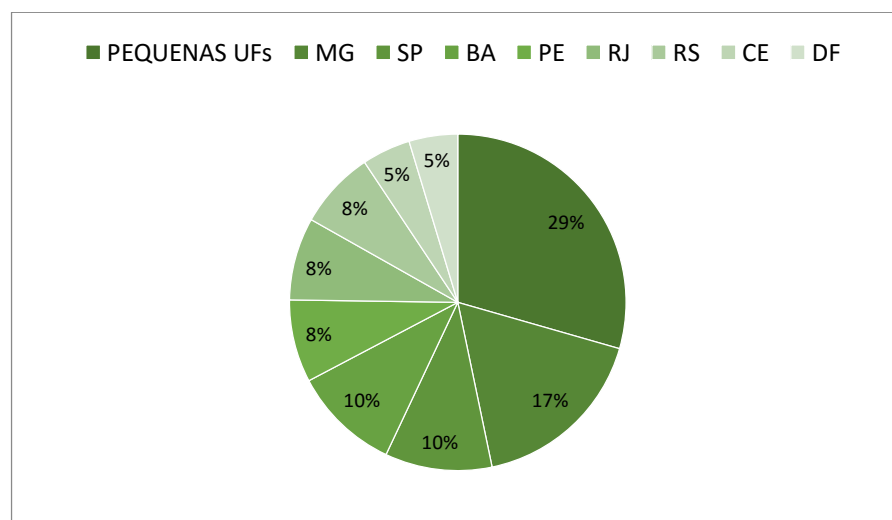
¹³ No Anexo III deste trabalho, lista dos eleitos por estados e suas vinculações partidárias.

21.076 de 24 de fevereiro) como o voto feminino, a representação profissional, o sufrágio universal direto, secreto e por representação proporcional.

O mesmo Código definia em seu Art. 142 que, ao convocar as eleições à Constituinte, o Governo determinaria o número de representantes de cada Unidade da Federação e as formas e condições do pleito. Isso foi realizado no mesmo Decreto Nº 22.621 de 5 de abril de 1933 que aprovava Regimento Interno da ANC. Dado o desacordo que cercava a questão, o *quantum* das representações regionais foi definido em conformidade com o critério tradicional estabelecido já no Art. 29 da Constituição de 1891: o cociente eleitoral fixado segundo o contingente populacional de cada Estado, configurando um mínimo de 4 representantes ou o efetivo de um representante para cada 70 mil habitantes. Acresceu dois deputados para o então reconhecido Território do Acre e 40 representantes corporativos profissionais, na forma de 20 emissários patronais, sendo 3 deles profissionais liberais, e 20 representantes laborais, sendo 2 deles funcionários públicos (Decreto Nº 22.653 de 20 de abril de 1933).

Nesse arranjo, em 19 de agosto de 1933, o Governo Provisório convocava a Assembleia Nacional Constituinte (Decreto Nº 23.102), fixando a significativa data de 15 de novembro para sua instalação. Seu quadro geral ficou composto por um total de 254 deputados provenientes de 20 estados federados mais o Distrito Federal, o Território do Acre e os representantes profissionais, somando 46 legendas partidárias e 4 corporações de ofício. A força das representações regionais ficou assim projetada:

Gráfico 2 - Composição da ANC 1934 por Unidade da Federação



Fonte: ANAIS da ANC 34, Vol. I, pp. 9-16.

Em termos absolutos, pelo critério de representação proporcional à população, embora internamente divididas por conflitos locais e por suas formas gerais de orientação quanto à situação sócio-política do país, as principais forças regionalistas concorrentes no período compuseram as bancadas que dispunham de maior capacidade de pressão, barganha e intervenção nos rumos dos trabalhos:

Quadro 1 - Maiores Bancadas por UF

UF	Nº de Deputados
Minas Gerais	37
São Paulo	22
Bahia	22
Pernambuco	17
Rio de Janeiro	17
Rio Grande do Sul	16
TOTAL	131

Fonte: Anais da ANC34, Vol. I, pp.9-16

Nas 3ª e 4ª Sessões Preparatórias da Constituinte procedeu-se à eleição do presidente da Assembleia e da Mesa diretora, dois importantes eventos relacionados à condução dos trabalhos e igualmente marcados por reclames de ilegitimidade, dada a outorga do Regimento Interno. Resultado do arranjo prévio entre as correntes políticas que encamparam a Aliança Liberal e formavam a maioria governista na Casa, a mesa diretora foi composta por políticos tradicionais que estiveram comprometidos com o movimento revolucionário de 1930:

Quadro 2 - Mesa Diretora da ANC 1934

CARGO	NOME	UF	PARTIDO
Presidente	Antônio Carlos Ribeiro de Andrada	MG	PP
1º. Vice-presidente	João Pacheco de Oliveira	BA	PSD
2º. Vice-presidente	Gal. Christovão de Castro Barcelos	RJ	UPF
1º. Secretário	Thomaz de Oliveira Lobo	PE	PSD
2º. Secretário	Manoel do Nascimento Fernandes Távora	CE	PSD
3º. Secretário	Clementino de Almeida Lisboa	PA	PL
4º. Secretário	Waldemar de Araújo Motta	DF	PA
1º. Suplente	Mario de Alencastro Caiado	GO	PSR
2º. Suplente	Álvaro Botelho Maia	AM	UCA

Fonte: ANAIS da ANC, Vol. I, p. 17-31.

A posse de Antônio Carlos se deu sob os olhares atentos dos parlamentares e da sociedade civil, que abarrotou o Palácio Tiradentes. Em seu discurso de posse, “sob as flores que caíam das tribunas”, o Presidente eleito justificou-se no cargo:

[...] devidamente ponderadas as minhas responsabilidades na campanha da Aliança Liberal e na Revolução de 1930, forçoso foi obedecer ao mandamento dessas correntes políticas, com as quais hei mantido e mantenho, prestigiando aquele grande Chefe [Vargas], constante e firme solidariedade [*sic*]. (ANAIS, Vol I, p. 23).

Partindo dessa localização do posto como produto da Revolução de 1930, sua fala foi o primeiro movimento de mobilização de um arcabouço semântico que se fez transversal na Constituinte, veiculando aquele como o momento de construção institucional de um novo tempo, cingido em ideais de progresso e modernização nacional e de “higienização” política. Essa seria a aspiração do “Povo brasileiro” que à ANC competiria celebrar, como compromisso com o levante de 1930.

Os discursos de aclamação que se seguiram recuperavam essa matriz de sentido, repetindo expressões como renovação, progresso, pureza democrática e rejeição às “práticas viciadas” da Primeira República, as quais teriam provocado toda a ação transformadora e justificavam toda a conduta do Governo Provisório naquele intervalo de tempo. Esse léxico era acionado inclusive nas interposições da minoria oposicionista, ao solicitar novamente a soberania da Assembleia em elaborar seu próprio Regimento, por exemplo. Nesse sentido, mais do que um aceno de conveniência política, tais expressões compunham um repertório para o período, atrelado ao contexto histórico e estabelecido em torno do campo temático ambivalente e multirelacional da modernização, então disputado por diversas forças concorrentes.

O discurso de Vargas na Sessão Solene de Instalação da Constituinte, em 15 de novembro de 1933 (ANAIS, Vol. I, p. 45-125), vem coroar esta plataforma compreensiva. Naquela ocasião, por ele mesmo definida como uma oportunidade de prestação de contas de seu governo à nação, esmiuçou os polos de entendimento de sua engenharia modernizadora, traçando um quadro histórico diferenciador entre as experiências do passado e as evoluções que a Revolução teria suscitado, pelas quais valeria “utilizar medidas excepcionais, enquanto necessárias á manutenção da ordem e na defesa dos ideais que representa” [*sic*]. Enfatizava, nesse sentido, a reorganização política pela reforma eleitoral que, em sua perspectiva, havia propiciado a representação social ampliada e legítima das “correntes diretamente ligadas ao progresso do país”, dando vazão as demandas sociais e reconhecendo a ampla

diversidade de interesses, cujas causas reclamavam espaços para canalização. Esquadrinhou também a reorganização da própria estrutura do Estado em torno da unidade nacional e de seu aparelhamento burocrático para a eficiência administrativa, apresentando medidas de austeridade como ações de racionalização política que permitiriam o desenvolvimento econômico.

Vargas demarcou ali, portanto, uma chave interpretativa que se prolongaria nos trabalhos constituintes na qual imperava como “exigência do momento histórico em que se vivia, destruir um estado de coisas contrário aos interesses da nação e consagrar um **novo** tempo”, que se daria no binômio fortalecer o Estado e promover o progresso nacional. Sintomático disso, a palavra “moderno” é recuperada recorrentemente em seu discurso e atrelada à noção de “planejamento”, expondo um sentido de modernização como programa político a ser implementado e que a ANC teria a função de legitimar. Destacava nesse programa, a consubstancialização da identidade nacional envolta nas questões do trabalho e da economia, a intangibilidade da justiça e um forte acento na questão educacional, tema ao qual dedicou parte suntuosa de sua preleção, definindo-a como “a salvação pública”.

No discurso de Vargas, estes pontos eram elencados como plataforma peculiar dos “países cultos” que, por contraste, demarcavam o atraso brasileiro e quando superados, comporiam a base do reconhecimento nacional frente às demais nações. Foram, por isso, matrizes do Anteprojeto de Constituição elaborado pela chamada Comissão do Itamaraty e encaminhado já no dia seguinte à ANC, como alicerce do qual deveriam partir os trabalhos de reconstitucionalização nacional, conforme previa o Regimento Interno outorgado à Casa¹⁴.

A partir do dia 16 de novembro, portanto, iniciavam-se efetivamente os trabalhos constituintes. Nesse mesmo dia, formou-se a Comissão Constitucional (CC), que trataria o Anteprojeto e as emendas recebidas da Plenária, elaborando o projeto

¹⁴ De acordo com o Decreto Nº. 21.402 de 14 de maio de 1932, a Comissão do Itamaraty era encarregada de elaborar o Anteprojeto de Constituição. Composta por representantes das “correntes organizadas de opinião e classe, a juízo do chefe do governo” (Art. 2), atuou num trabalho que se delongou por muito tempo. Após o encalço do levante paulista, o Decreto Nº 22.040, de 1º de novembro de 1932 regulava os trabalhos dessa Comissão acelerando-o, pelo que se formou uma subcomissão para tratar as indicações recebidas da Planária e das fontes externas, ou seja, “instituições culturais, sindicatos, associações científicas, academias, tribunais judiciários e órgãos representativos de correntes de opinião” (Art. 4). A subcomissão foi integrada por Afrânio de Mello Franco (presidente), Assis Brasil, Antônio Carlos Prudente de Moraes Filho, João Mangabeira, Carlos Maximiliano, Arthur Ribeiro, Agenor de Roure, José Américo, Oswaldo Aranha, Oliveira Vianna e Themístocles Cavalcanti. Após as várias instâncias de emendas e reformulações, o decreto determinava que o projeto receberia, por último, o aval de Vargas.

substitutivo. Comportava um representante por unidade da federação e um para cada categoria de representação profissional, pelo que passou a ser chamada “Comissão dos 26”. No primeiro turno dos trabalhos da Constituinte, este órgão teve importância crucial, dado que ali se dariam mais prontamente as influências sobre o projeto constitucional em produção.

A CC não fugia ao perfil geral da Assembleia: ampla maioria com formação jurídica e herdeiros do tradicional modelo político regionalista. Com raríssimas exceções, estiveram quase todos envolvidos no levante revolucionário de 1930, partilhavam a experiência de partícipes do Governo Provisório em alguma esfera da burocracia estatal e compunham base de apoio à Vargas.

A mesa diretora da CC, lugar de destaque, compôs-se assim:

Quadro 3 - Mesa Diretora da Comissão Constitucional

Cargo	Titular	Bancada	Idade	Formação/atuação
Presidente	Carlos Maximiliano	PRL/RS	60 anos	Jurista
Vice-Presidente	Levi Carneiro	SPL	51 anos	Jurista
Relator Geral	Raul Fernandes	PPR/RJ	56 anos	Jurista

Fonte: Extraído de GODINHO e ANDRADE, s/d.

O cronograma de tarefas seguiu, de início, um ritmo lento. De 16 de novembro a 22 de dezembro de 1933, abriu-se um período de apresentação de emendas ao Anteprojeto, as quais foram então encaminhadas ao tratamento da Comissão Constitucional. Essa foi uma fase muito rica da ANC em termos de debates propositivos que vinculavam formas explicativas da realidade social ao arranjo legislativo configurado nas 1.244 emendas propostas pelas diversas bancadas ao AT. Após encerrar esse prazo, contudo, a Constituinte passou por uma espécie de vazio funcional: embora fluíssem ainda discursos muito ricos para a verificação das formas ideológicas concorrentes, o trabalho constituinte, em si, havia sido transferido para o espaço da CC, deixando o plenário da ANC em um estado de lassidão. Nessa configuração emergiram duas marcas dessa segunda etapa: a conversão dos debates Constituintes em debates político-conjunturais e, ligado a isso, as alterações regimentais destinadas duplamente a atender interesses políticos imediatos e acelerar a elaboração do projeto Substitutivo, que só saiu em 8 de março de 1934.

Isso gerou certa descrença na opinião pública quanto ao sucesso da ANC. No rol dos temas tratados nesse interregno, uma das questões que mais afloraram foi, por certo, a tentativa de inversão dos trabalhos da Constituinte. O Decreto Nº. 22.621 de 05 de abril de 1933 estabelecia no Art. 2º, como tarefas da ANC: I) a elaboração e aprovação da nova Constituição; II) a aprovação dos atos do Governo Provisório; e III) a eleição do Presidente da República, nessa ordem. Dado o esvaziamento da discussão legislativa, ocorreram tentativas reincidentes de inversão deste percurso, justificadas em constantes denúncias de conspirações políticas que, contudo, eram veementemente combatidas pela minoria opositora, que percebia tal intento como estratégia de continuísmo de Vargas.

Nesse sentido, em 06 de março de 1934 foi apresentada uma resolução da Comissão de Polícia (CP) que não invertia a ordem dos trabalhos, mas adotava mecanismos para sua aceleração, prevendo votação em *globo* da matéria constitucional e a redução dos prazos para interposição de emendas pela ANC e de seu tratamento pela CC¹⁵. O efeito dessas medidas sobre os grupos minoritários da Casa assumiu a forma de um *rolo compressor*, reduzindo as possibilidades de debate sobre os pontos de atrito do projeto constitucional. Foi um silenciamento dos grupos opositores que ambicionava eliminar discussões sobre a conjuntura política.

Na nova dinâmica acelerada de condução dos trabalhos, em 13 de março votou-se e aprovou-se o Projeto Substitutivo A e abriu-se a segunda fase de apresentação de emendas e, já em 10 de abril, a Comissão Constitucional apresentava os pareceres parciais para a segunda discussão do projeto (Substitutivo B). Nesta fase, a condução dos trabalhos havia sido praticamente transferida para as Reuniões da Maioria, uma arena paralela na qual figuravam os principais representantes das bancadas pró-governo e algumas correntes fortes, como a Liga Eleitoral Católica e a Chapa Única Por São Paulo Unido. Era ali que se costumavam os acordos políticos para a definição dos conteúdos constitucionais, expressos na formulação das chamadas emendas da maioria, em geral, formatadas na negociação dos interesses distintos, buscando compensações e pontos de equilíbrio.

Tal engenharia acelerou a reconstitucionalização do país, mas limou de vez as possibilidades de participação das minorias, restando-lhes os fervorosos, porém

¹⁵ A Comissão de Polícia era um organismo interno da ANC que tinha a função de analisar e dar encaminhamento às questões regimentais relativas ao andamento dos trabalhos, composta por três membros da mesa diretora da Plenária.

impotentes, discursos nas sessões plenárias. Com essa marca, em 07 de maio a última versão do projeto constitucional entraria num processo de votação denso, finalizado em 01 de junho, quando a matéria foi, então, encaminhada à Comissão de Redação para lapidação final do texto, votado em 30 de junho. No dia 16 de julho de 1934 foi promulgada a Constituição da República Dos Estados Unidos do Brasil e em 17 de julho procedeu-se a eleição do presidente constitucional do Brasil, com larga e tranquila vitória de Vargas.

1.1 Grupos, contexto, conflitos: opções de uma abordagem teórico-metodológica

Uma Assembleia Nacional Constituinte realiza uma relação necessária e delicada entre instituições (em processo de formação e reformação) e o *movimento social* de um dado contexto, no sentido que Charles Tilly confere a este termo, ou seja, a ampla e complexa forma de ação política que anima a sociedade, pontuando “un reto público ininterrompido [que] personifica la interacción contenciosa; implica la formulación de reclamaciones mutuas entre quienes retan y quienes detentan el poder” (TILLY, 1995, p. 4).

Essa relação, no palco histórico da ANC 34, foi tensionada por diversos grupos de interesses e informada pelas mais gerais interpretações da sociedade, configurando um momento de encontro, confronto e negociação por excelência entre Estado e Sociedade, em sua própria engenharia definidora. Expõe, por isso, a transformação das forças vivas da nação, encaminhando-a no arranjo jurídico numa conexão intrínseca entre a esteira das mudanças e a ação dos grupos concorrentes sobre a estrutura institucional.

Partindo deste panorama compreensivo, algumas formulações de Karl Mannheim e Antônio Gramsci parecem oferecer importantes contribuições para a compreensão do fluxo operacional, da dinâmica funcional e da significação que a Constituinte, com as características acima apontadas, assume enquanto objeto sociológico. Tais contribuições estão aqui especialmente fixadas na mobilização instrumental de algumas categorias analíticas e conceituais destes pensadores endereçadas à captação do pensamento enquanto instrumento de ação coletiva – que perpassa a formação dos grupos em atuação política na lógica das ideias-força – e à apreensão do esforço de elaboração conceitual da realidade interconectada aos conflitos políticos.

Nessa chave de leitura, entender a Constituinte no curso do processo formativo nacional implica, primeiramente, uma demarcação do ambiente intelectual, do campo de possibilidades cognitivas, do horizonte intelectual que define os limites de compreensão da realidade num dado momento histórico (MANNHEIM, 1968; LÖWY, 2009). Naquela conjuntura, tal horizonte intelectual estava particularmente informado pela tensão entre aquelas matrizes explicativas da realidade social articuladas no organicismo (defesa ampliada do fortalecimento da ingerência interventora e centralizadora do Estado nação, assumindo-o como entidade promotora por excelência do desenvolvimento e organização social) e no regionalismo (defesa ampliada das autonomias estaduais e das formas radicais do liberalismo, assumindo a ambiência local como espaço legítimo da organização social).

Ressalta-se daí a íntima relação entre o contexto social, as interpretações ou visões de mundo nele operantes e a atuação dos grupos (GRAMSCI, 1982): os atores sociais num ambiente político, tanto mais numa Constituinte, lidam com situações históricas herdadas, com estruturas sociais construídas nas quais operam padrões de pensamento e significados estabelecidos que a situação-problema intenta reelaborar para torná-los mais adequados aos desafios surgidos das mudanças sociais. Desse modo, os termos e significados acionados por um agente social no conflito político

[...] não apenas determinam em sentido amplo os caminhos de abordagem ao mundo que o envolve, mas igualmente mostram, e ao mesmo tempo, de que ângulo e em que contexto de atividades os objetos foram anteriormente perceptíveis e acessíveis ao grupo ou ao indivíduo (MANNHEIM, 1968, p. 30).

Nesse sentido, a dinâmica de afinação dos pensamentos e projetos de Brasil elaborados na ANC 34 responde ao processo histórico nacional e a um campo de possibilidades cognitivas deslindado no cenário dos abalos econômicos, sociais e políticos vivenciados nos anos 1920 que se fundiram na Revolução de 1930, alimentando percepções variadas sobre o fio das mudanças.

O pensamento de um grupo de atores sociais é, então, um complexo interligado às raízes psicoemocionais e à situação contexto de que emerge e procura resolver (MANHEIM, 1968 e 1986; GRAMSCI, 1982). Por este enfoque, o fator crise corresponde a uma abertura das possibilidades interpretativas dada na emergência de novos atores que operam a elaboração de novas visões de mundo. A crise acirrada ao final dos anos 1920, portanto, teria interconectado o contexto, a ação dos grupos e a fragilização de uma verdade estabelecida – a tese da vocação agrária e o modelo de poder localista a ela ligado –, fortalecendo e liberando uma variedade de

explicações e projetos concorrentes. Isso seria propiciado pela intensificação da *mobilidade social* que rompe a cadeia estática do pensamento, conceito empregado por Mannheim (1968) numa conotação bem próxima daquela desenvolvida por Bendix (1996) acerca do movimento de erosão das vinculações sociais, econômicas e políticas que libera os indivíduos para outros padrões de socialização.

A complexificação do tecido social então verificada, apontava este movimento em que “as técnicas de pensar e as ideias dos estratos inferiores estão em condições de se confrontarem com ideias de estratos dominantes em um mesmo nível de validade” (MANNHEIM, 1968, p. 36). Fomenta-se aí um embate entre visões de mundo que reclamam legitimidade explicativa da realidade, abrindo um período de avaliação e superação do monismo de respostas. Neste sentido, os eventos de 1930 deram margem a modificações não só da posição dos atores, mas também da própria base política de fundamentos do poder, estabelecendo um campo de disputa por fazer da visão de mundo grupal, a visão socialmente válida, onde cada grupo atuante no cenário político passa a usufruir da oportunidade de construir um discurso legitimador para uma prática sócio grupal, apresentando seu repertório de significados e sua articulação discursiva.

Por trás de toda essa engrenagem estaria, segundo Mannheim (1968, p. 52), os *ressentimentos* que informam “os estratos inferiores para se emanciparem [...] da dominação de um sistema de valores injusto e para estabelecerem os seus em oposição a estes”. Já pela chave gramsciana, a criação de novas percepções sociais e suas articulações intelectuais, está atrelada a uma mudança no mundo produtivo, uma vez que o ambiente de classe é que fomentaria a visão de mundo, sintetizada e trabalhada pelos intelectuais ideólogos¹⁶. De toda forma, os atores sociais organizados em grupos, desenvolvem respostas às situações vividas em conformidade com sua posição no campo de distribuição do poder, e tais respostas obedecem a um modo de pensar que considera o campo de ação e a esfera de inter-relações práticas, vinculando pensamento e ação (MANNHEIM, 1968). Levando ao extremo essa conformação, a passagem entre a Primeira e a Segunda República teria dado condições aos estratos politicamente marginalizados para se elaborarem

¹⁶ Se voltarmos aos constructos sociológicos clássicos, isso pode ser tensionado em Weber (especialmente 1982, pp. 221-228).

ideologicamente e se lançarem na disputa de poder, munidos de categorias analíticas para significar e explicar o momento vivido.

Neste sentido, reclama atenção o peso de que determinados temas/palavras são investidos na dinâmica do debate Constitucional, o esforço de conceituação e significação que lhe são dirigidos e, na mesma cadência, a mobilização dos grupos em torno deles, coadunados pelos valores, significações e interesses que os cercam:

Vemos cada vez mais claramente que qualquer que seja a fonte de onde extraímos nossos significados, sejam elas falsas ou verdadeiras, todas têm uma certa função psicológico-sociológica, que é fixar a atenção dos homens que desejam fazer alguma coisa em comum sobre certa definição de situação. [...] Pode ser verdadeiro ou falso que um grupo lute somente por realizar uma sociedade fascista ou comunista, mas é só por essa definição, doadora de significado e avaliativa, que os acontecimentos produzem uma situação onde a atividade e a contra-atividade, são passíveis de distinção, e a totalidade de acontecimentos é articulada em um processo (MANNHEIM, 1968, p. 49).

A derivação dos significados desempenha, portanto, o papel indispensável de socializar os acontecimentos no grupo e de agregá-lo em torno de uma causa, demarcando o campo de pertença do indivíduo na dinâmica de ação coletiva competitiva, de modo que as interpretações sócio-políticas navegam entre a percepção de uma realidade e a projeção de um ideário elaborado em resposta ao problema percebido. Tão logo, as leituras de mundo produzidas pelos locutores sociais no processo político (e articuladas pelos intelectuais) não são produções no vazio, mas ao contrário, são projetos políticos que circunscrevem um sentido instrumental às teorias apresentadas¹⁷.

O campo político se faz, assim, na atuação de grupos organizados em correlação com plataformas de pensamento e significação social que localizam oposições e apoios num arranjo interativo de interesses no mesmo movimento em que promovem autoconsciência dos diversos segmentos sociais (GRAMSCI, 1986). Nesse movimento de ação formadora e pensamento legitimador, “de acordo com o caráter e a posição dos grupos a que pertencem”, os agentes sociais ou se empenham na transformação de dada realidade ou em sua manutenção, e “a direção dessa vontade

¹⁷ Esta percepção é tema nuclear na sociologia do conhecimento, denotando a necessidade de pensar a relação entre as estruturas sociais e as ideias, conforme problematizam Burke (2003), Berger e Luckmann (1985), Löwy (2009). Tal discussão recompõe os embates da sociologia clássica, pontuados especialmente em Durkheim (2002), Weber (1982, 2012, 1992) e Marx (2008, 2001, 1997). Entre as principais leituras críticas à Mannheim, destacam-se Merton (1970), Wright Mills (in BERTELLI, 1967) e Parsons (2010). Norbert Elias (1994) desponta também como uma *nova* abordagem da sociologia do conhecimento. Em Villas Boas (2006b), importante leitura sobre a relação entre contexto e pensamento, que destaca a não passividade do receptor de ideias. Sobre os impactos políticos das ideias, uma ampla bibliografia do pensamento social brasileiro pode ser consultada, entre elas: Lamounier (1983), Pécaut (1990), Lima (1999), Alonso (2002), Botelho (2002), Brandão (2007).

da atividade coletiva de transformar ou manter é que produz o fio orientador para a emergência de seus problemas, seus conceitos e suas formas de pensamento (MANNHEIM, 1968, p. 32).

Ou seja, a mesma forma de participação ativa no mundo cristaliza a relação grupal e a interpretação que os atores promovem dos fatos, de modo que o significado atribuído a cada palavra pelos diversos grupos concorrentes reflete uma atitude social sintomática da forma como se relacionam com o contexto. Por esse *lócus*, o conflito entre forças sociais operacionalizado na ANC 34 parece, também, passível de encaixe no esquema analítico de Mannheim quanto à relação entre ideologia e utopia. Acolhendo o caminho de seu argumento, se a experiência social de um determinado grupo estabelece um campo de sensibilidade para determinados conceitos, significações e elaborações intelectivas, numa dada conjuntura de subjugação desenha-se o campo do ressentimento e nutrem-se os desejos de subversão da ordem – no caso específico dos anos 30, a marginalização de algumas forças regionais importantes e a invisibilização das questões sociais emergentes.

Nesta dinâmica, formam-se subgrupos que agem e pensam uns com ou contra os outros, operacionalizando soluções em atenção a seus interesses imediatos. Percebe-se então, na Constituinte, um jogo em que tais concepções de mundo são tomadas como armas de disputa política quando os grupos passam a “dotar seus conflitos de fundamentos e sistematização filosófica [fazendo] de seus objetivos políticos um credo filosófico, uma visão de mundo com métodos de pensamento bem fundados e conclusões prescritas” (MANNHEIM, 1968, p.63). Um esforço de elaboração conceitual da realidade que pretende legitimar seu argumento e deslegitimar a base social e explicativa do oponente.

O embate político promove, assim, um desvendamento da conexão entre a existência social do grupo, suas aspirações particulares e suas construções teórico-explicativas, o que, no tocante à Constituinte, corresponde à possibilidade de localização dos portadores sociais de uma ideia, de sua filiação a perspectivas transformadoras ou conservadoras e de captação da dinâmica de ação do grupo atrelada a seu campo de interesses. Tanto mais porque, o reconhecimento das raízes sociais dos conflitos intelectivos estabelece o campo de disputa entre a matriz de

comando/domínio (ideologia) e a matriz ressentida, que almeja a superação da ordem operante (utopia)¹⁸.

Nesse sentido, a atuação do grupo em colisão com outras formas de experiência possíveis fornece-lhe reconhecimento da motivação que o alimenta e o calcifica em torno de causas sensíveis à suas plataformas valorativas, ainda que sujeitas a variações, tergiversações e incongruências movidas no jogo político. A Constituinte de 1934 expressa este panorama funcional de organização e reorganização dos grupos conforme a fórmula do interesse e da posição que ocupam na estrutura de poder, na expectativa de poder que alimentam e na relação que estabelecem com as temáticas em questão.

Inscrito nesse panorama, o embate entre os grupos regionalistas e organicistas perpassa o próprio diagnóstico do atraso ativado naquele momento pela situação de crise que o país experimentava e a relação que cada grupo estabelecia com o receituário modernizador, promovendo um *lócus* de significação e resignificação do liberalismo, da democracia, do desenvolvimento, rediscutindo por vários caminhos a relação entre política, economia, cultura e sociedade. Expressava-se ali, então, esse movimento no qual o pensamento grupal, formado no trato do processo social e no enfrentamento com outras forças históricas, converte-se em ação política imediata orientada na busca por legitimação.

A produção de uma interpretação social possível para a realidade vivenciada assume importância elementar na disputa prática de poder, como instrumento direcionado à “cambiar, corregir, perfeccionar las concepciones del mundo existentes en cada época determinada y por lo tanto para cambiar las correspondientes y relativas normas de conducta, o sea para cambiar la actividad práctica en su conjunto” (GRAMSCI, 1986, p. 150). Porém, para isso, a interpretação oferecida, originária do *sentimento* comum de um certo agrupamento social, precisa estar em contato com o tecido social geral, socializar-se, convencer e converter-se em “base de acciones vitales, elemento de coordinación y de orden intelectual y moral” (Idem, p. 246), rearticulando as demais concepções de mundo concorrentes.

¹⁸ Pontualmente, “está implícita na palavra ideologia a noção de que, em certas situações, o inconsciente coletivo de certos grupos obscurece a condição real da sociedade, tanto para si como para os demais, estabilizando-a, portanto” (MANNHEIM, 1968, p. 66). Por seu turno, “o conceito de utopia reflete a descoberta oposta à primeira, que é a de que certos grupos oprimidos estão intelectualmente tão firmemente interessados na destruição e na transformação de uma dada condição da sociedade que, mesmo involuntariamente, somente veem na situação os elementos que tendem a nega-la” (MANNHEIM, 1968, p. 67).

Desta forma, a levedação de uma força potencialmente hegemônica extrapola em muito a dimensão restrita da disputa política eleitoral/legislativa, ela abarca um padrão de comportamento social¹⁹. Os grupos se organizam no intento de organizar a realidade a sua volta em conformidade com seus interesses práticos, mas, uma vez de posse da solidariedade corporativa,

se adquire consciência de que os próprios interesses corporativos superam o círculo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados. Esta é a fase [...] em que as ideologias germinadas anteriormente se transformam em “partido”, entram em choque e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma combinação delas, tende a prevalecer, a se impor, a se irradiar em toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral. Coloca as questões em torno das quais se acende a luta não num plano corporativo, mas num plano “universal”, criando, assim, a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados (GRAMSCI, 1984, p. 49).

Dessa forma, o intento de realização de um aparato hegemônico articula, portanto, duas dimensões: a elaboração de uma concepção de mundo que se soma a uma prática pedagógica, esta voltada a tornar aquela operante no cotidiano prático das pessoas, como uma *moral* socialmente válida (GRAMSCI, 1986). Isso depende do encontro entre uma lógica discursiva capaz de convencer e um ambiente culturalmente favorável a acolher este discurso – a abrangência cognitiva do *telos* social de que fala Mannheim que, no enredo dos anos 1930, ambientou-se na intensidade da crise e nas estratégias intelectualmente postas para a modernização nacional.

O itinerário das demandas fluentes e a atuação dos grupos na Constituinte, configuraram-na, então, como um espaço de luta pela tentativa de estabelecer uma hegemonia diretiva e explicativa da realidade social, dotando-a dessa conotação ampliada que excede o domínio político circunscrito e avança para a (re)elaboração de uma cultura geral, então orientada no mote do progresso nacional. Nesse intento, a ANC experimentou aproximações impensadas, negociações e confrontos em que forças estabelecidas e forças emergentes se atraíam e se transformavam, constituindo campos de enfrentamento e tentativa de cristalização de sistemas e contra-sistemas explicativos.

¹⁹ Daí a conotação ampla e expressiva que Gramsci atribui ao conceito de partido político: um difusor e organizador da cultura. Mais que uma organização prática, “instrumento para la solución de un problema o de un grupo de problemas de la vida nacional e internacional” (GRAMSCI, 1986, p. 226); o partido é uma ideologia geral da sociedade que age como fator hegemônico. O autor desenvolve esta análise em *Os Intelectuais e a Organização da Cultura* (1982, p. 14).

A análise da ANC 34, nessa abordagem teórico-metodológica permite, assim, captar como, na interação competitiva entre forças sociais, produzem-se ideias-força que, por sua vez, impactam de formas diversas no ambiente sociopolítico, influenciando a projeção de um futuro para a nação. Ali, tais forças manifestaram suas visões de mundo frente à imaneente necessidade de *tomada de consciência de si*, num momento nevrálgico do longo curso de nossa modernização, possibilitando apreender como os diferentes grupos lidaram com o fluxo das mudanças, como processaram o momento vivido e como o significaram no esforço de normatização da vida social.

Neste sentido, a mobilização dessas categorias conceituais oferecidas por Gramsci e Mannheim, parecem contribuir para o entendimento sociológico da Constituinte: um objeto localizado num tempo histórico em diálogo conflituoso com as forças sociais nele operantes, portadoras, produtoras, assimiladoras e difusoras de formas de pensamentos sociais que se articulavam num esforço de conversão de suas interpretações de mundo em estrutura legislativa. Aponta-se, assim, para a importância do que as palavras significam dentro de dada realidade e para determinado grupo, demarcando o sentido coerente que é atribuído a um termo em um determinado tempo/espaço, possibilitando compreender como um momento da história é significado e projetado num discurso votado a convencer e estabelecer-se como legítimo. Ao mesmo passo, evidencia-se como a formação dos grupos se engendra num campo de sensibilidades temáticas e compreensivas que mobiliza a ação política, fornecendo categorias conceituais estratégicas para a significação da realidade.

Por esse enfoque, tem-se a dimensão da complexidade de formatação de um documento jurídico-institucional para o qual se exige sintetizar um agregado de discussões político-ideológicas divergentes, partindo de situações de confronto e negociação para um compromisso sobre o qual pesa a força de cada grupo envolvido. Concepções teóricas, construções ideológicas, interação entre atores, interesses e contexto cruzada por um léxico temático historicamente localizado: todos estes pontos lançados à ANC enquanto instância regulamentadora de um conflito que não se restringe ao campo trivial da política legislativa, mas se constrói como enfrentamento pela construção de um projeto de nação.

Uma Constituição é, assim, um documento forjado num embate de forças sociais em luta pela consolidação de um projeto político no qual o jogo de interesses não permite falar de homogeneidade, nem tampouco de opressão rasa, e que produz

efeitos sobre a sociedade que regulamenta. A análise de um processo Constituinte, portanto, apresenta o quadro geral de opções, obstáculos e alternativas de projetos e soluções com os quais a sociedade teve de lidar, negociar e optar, localizada num esquadro sistêmico geral e potencializada pela diferenciação dos grupos e de suas visões de mundo.

Aquele era um cenário de transição onde os temas identidade nacional, desenvolvimento e democracia foram mobilizados no esforço de redefinição de significados sociais e posições políticas, dialogando com a herança histórica e com a constatação do atraso nacional. O arco temático da modernidade compunha, portanto, o eixo analítico estrutural da ANC 34, pelo qual se filtraram os principais pontos do debate: a estruturação do Estado, da economia, das questões sociais, foi tratada no contraponto moderno/atrasado. Nutria esse debate, de um lado, a avaliação negativa dos paradigmas políticos liberais e o diagnóstico de inexistência da Nação enquanto um corpo uno (particularmente alinhavadas nas formulações de Alberto Torres e Oliveira Vianna), e de outro, a percepção da essencialidade do federalismo em função da *espontânea* condução das formas de fazer-se da nação provocada no cotidiano da ambiência social (leituras regionalistas sincronizadas nas produções intelectuais de Gilberto Freyre).

Dividida entre estes dois polos político-intelectivos catalizadores, a ANC tratou, igualmente, a questão democrática e sua adequabilidade ao tecido social brasileiro, bem como a tese da *vocação* agrária tensionada pelo crescente ideário industrial-desenvolvimentista, num esforço de justaposição entre política e progresso econômico no delineamento da ossatura fundamental do Estado. Forçados, então, pela peculiaridade de um momento Constituinte, os grupos ali inseridos tiveram necessariamente que trabalhar, de alguma maneira, com as chaves modernizadoras na articulação de suas propostas. Instrumentalizaram, assim, seus discursos na tentativa de significar conceitos dentro do esquadro de seus interesses grupais, operacionalizando-os na forma legislativa.

1.2. Os Anais da Constituinte: procedimentos de pesquisa

Nessa dinâmica funcional e conflitiva, produziu-se um avolumado registro das interpretações da realidade Brasil mobilizadas pelas forças sociais concorrentes naquele contexto. Tais interpretações, encontram-se reunidas nos 22 volumes dos

Annaes da Assembléa Nacional Constituinte de 1933/34 publicados pela Imprensa Nacional, material documental que constitui a base empírica principal dessa pesquisa.

Adotando um olhar endógeno à ANC 34, busca-se em seus movimentos internos chaves explicativas e significados sociais ativos naquele contexto, que permitam captar o engendrar de pensamentos grupais como ação coletiva e forças sociais. Nesse sentido, as estratégias metodológicas aqui empregadas compreendem uma articulação entre técnica e fundamentação teórica alicerçada na ampla metodologia comumente denominada como Análise de Conteúdo (AC) – conjunto de instrumentos metodológicos que envolve análise de discurso, de argumento, de categorias, de temáticas, de documentos, aplicados a discursos (conteúdo e continente) diversos, articulados numa hermenêutica controlada e baseada na busca de inferências (BARDIN, 1977; FLICK, 2004). Voltada a manipular grande volume de informações, abarcando sua historicidade e sistematizando dados brutos produzidos em processos espontâneos, seu predicado elementar reside na localização do latente, daquilo que opera de forma não explícita em uma mensagem dotada de significação, detentora de um objetivo e um pressuposto, efetivando um esforço de identificação ideológica dos atores.

Nessa linha, a metodologia opera como técnica de ruptura com a intuição aleatória, na medida em que se guia de forma metódica, criteriosa e rigorosa, estruturando-se sobre alguns passos técnicos básicos, inerentes ao esforço de mapeamento do material documental aqui analisado: 1) identificar a fonte da argumentação e seus personagens protagonistas na ação política; 2) isolar o eixo central da argumentação pelo tema; 3) localizar os sub-temas principais; 4) identificar as conexões nas diversas proposições e agendas temáticas, que permitam verificar a formação ideológica dos grupos organizados como forças sociais; 5) sistematizar os resultados deste mapeamento em interpretações estabelecidas em conexão com a teoria.

Seguindo este esquema, a manipulação do material documental em tela impõe alguns cuidados específicos, especialmente em atenção à forma culta de escrita no período, à ortografia e à tipografia empregada nos documentos, ao estado de conservação²⁰, ao expressivo volume físico dos materiais e à complexa riqueza de informações neles presentes. Nesse último ponto, a hibridez e ambiguidade de

²⁰ Embora digitalizados, os Anais da ANC 34 possuem vários trechos de conteúdo prejudicado.

princípios presentes em muitos discursos torna complexo o trabalho fundamental de identificação das filiações identitárias entre agentes políticos e grupos de agentes com relação aos temas. Para lidar com tal indefinição, é preciso compreender que esta hibridez é, também por si, uma marca própria ao período vivido e resultante de negociações políticas que circundaram todo o trabalho de elaboração da Constituição. Estes traços são, ao mesmo tempo, problemas para o desenvolvimento sequencial da pesquisa e insumo dela, uma vez que, em tais circunstâncias, a pesquisa se dá via análise daquilo que o objeto produziu e documentou.

A utilização instrumentada da AC, que teve seu início marcado por uma preocupação estatística, é tensionada pelo clássico impasse das ciências sociais entre a perspectiva quantitativa e a qualitativa (BARDIN, 1977). No caminho da observação da frequência de dados à observação das características presentes na mensagem analisada, saiu-se do plano meramente descritivo para a produção de inferências e interpretações propositivas da mensagem. Com o avanço de tecnologias de informação, o tratamento estatístico tomou novo fôlego, mas com maior equilíbrio. Atualmente, o uso de softwares de análise de dados qualitativos – como o Nvivo 11 aqui empregado – permite, no mesmo movimento, produzir dados indicativos gerais quantitativos e acelerar e facilitar a produção da abordagem qualitativa do conteúdo dos documentos. De qualquer forma, “apelar para este tipo de instrumento de investigação laboriosa de documentos é (...) dizer não à ilusão da transparência dos fatos sociais” e implica contrapor-se as evidências do saber subjetivo e das simplificações dos significados atribuídos aos protagonistas sociais e suas ações (BARDIN, 1977, p.28).

Assim, entre o rigor da objetividade numérica e a fecundidade das abordagens interpretativas, a AC permite a compreensão além do imediato, na medida em que se volta à “descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar pela mensagem”, bem como de “elementos de significação suscetíveis de conduzir a uma *descrição* de mecanismos” (BARDIN, 1977, p. 29). Disso, dois traços essenciais caracterizam esta metodologia: a função de descoberta pela exploração criteriosa do material e a função de análise sistemática da descoberta, produzindo interpretação deste material.

Considerando estes fatores, a análise dos documentos citados se volta ao estabelecimento de categorias temáticas percebidas na atuação dos grupos políticos que agiram na reconstrução institucional da nação no contexto dos anos 1930. Busca-

se demarcar suas orientações e compreender o papel por eles assumido, suas ações, opções, motivações, sentidos atribuídos e efeitos na relação que estabelecem com o *projeto nacional*. Esta categorização prioriza, então, os pontos essenciais dos argumentos mobilizados no processo político e visa estabelecer um léxico comparável das demandas que emergem no movimento político.

Assim, relacionando objeto e contexto, produz-se uma análise em que o conteúdo tratado ensina tanto sobre o emissor quanto sobre o cenário e o receptor da mensagem. Dentro dessa lógica, a aplicação metodológica aqui empregada obedece a uma abordagem temática não frequencial dos documentos, disposta em três frentes interdependentes: 1) *pré-análise*; 2) *exploração do material* e, 3) *tratamento dos resultados*. Na primeira etapa, busca-se a localização de indicadores para compor redes categoriais temáticas multi-relacionadas. Tais indicadores são formados pelas problematizações teóricas sobre o período em diálogo com a observação abrangente do material documental. Nesse esforço, submete-se os documentos à ferramenta tecnológica Nvivo 11, visando a obtenção de um panorama geral do conteúdo dos documentos tratados, que assume uma forma semi-frequencial consolidada no desenho de árvores categoriais. O segundo movimento procura produzir um mapeamento profundo dos pontos relacionados aos objetivos e categorias temáticas formadas, explorando as falas e proposições em si dos atores estudados – ou seja, a localização do campo de forças político em que estas categorias temáticas estão contidas. Por fim, a última frente se remete à análise interpretativa dos dados, voltada à apreensão das presenças e ausências na mensagem em termos de suas significações e singularidades. Vale lembrar que o produto que resulta desse movimento não reproduz estes três passos no corpo do texto; são três procedimentos para o tratamento do material documental, dos quais emerge uma análise integrada.

Assumindo essa dinâmica de trabalho, acredita-se controlar o risco de que a categorização orientada por hierarquias externas (teóricas), possa obscurecer conteúdos implícitos nos documentos, ao invés de facilitar a sua sondagem. Dessa forma, entende-se também que uma categorização analítica se constrói em processo interativo entre o material tratado e o conjunto teórico que informa sua análise, de modo que “a teoria e o problema serão responsáveis pela seleção e categorização do material” (BAUER, 2003, p. 195).

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que os argumentos mobilizados nestes documentos pretendem persuadir uma audiência em foco da validade de uma

reivindicação social apresentada e, portanto, traduzem uma orientação grupal como proposição de uma bandeira política que dialoga com a realidade social e, frequentemente, com teorias explicativas da realidade. A argumentação manifesta é, assim, portadora de uma razão, de uma moral e de uma emoção, elementos esses que conduzem a expressão de um interesse e de uma identidade e constroem imagens voltadas à legitimação de uma plataforma propositiva (LIAKOPULOS, 2003). Esta, necessariamente, se estabelece em conexão com o contexto que fornece, na estrutura de identificação temática (ossatura do Estado, orientação econômica, questões sociais), as posições dos atores (tendências *organicistas* e *regionalistas*, neste caso).

A força e o sentido desta base propositiva são resultantes de sua organização, representatividade, capacidade de mobilização e credenciamento institucional da causa, estatuidando uma prática que reafirma convicções na interação social e intelectual, desenhando uma identidade social possível manifesta na agenda política do grupo propositor. Dessa forma, a utilização dos documentos acima citados como meio de mapear o comportamento dos grupos políticos concorrentes, consagra o entendimento de que os materiais textuais contêm e expressam pontos de vista dos atores sobre temas do seu mundo social, especialmente se referidos a um processo de normatização e regulamentação institucional, como a formatação de uma nova Constituição política. E nisso, denota-se também a impossibilidade de tratar o material-fonte isolado do amplo panorama teórico conceitual ativo no início dos anos 1930 no Brasil.

Essa engenharia metodológica é empregada, assim, para a análise dos significados sociais elaborados por determinados grupos em ação política, para temas e problemas essenciais de seu momento que, postos em diálogo com as explicações intelectuais que lhes são contemporâneas, agem como meio de averiguação da mudança sócio-histórica. Busca-se, assim, tornar visível um léxico semântico do período, presente nos argumentos legitimadores que orientaram as elaborações legislativas, uma vez que o repertório verbal dos atores políticos se constrói como elaboração conceitual da realidade e prática geradora de atitudes legislativas. Nesse sentido, cabe ter em vista, ainda, que a formatação da legislação reverbera o contexto histórico e político em que se insere e ressoa as tensões sociais anteriores ao momento (o *passado* que se projeta na lei), mas que também apresenta as expectativas de realização de uma nação imaginada (o *futuro* que se pretende pela

lei). Por isso, ao localizar os significados mobilizados naquele contexto, é importante ter em vista que eles articulam um projeto de nação que impacta sobre o curso histórico, quando as ideias se constroem como forças sociais que constroem realidades sócio-políticas²¹.

Nesse encaixe, a pesquisa explora as estratégias empregadas para a circulação e consagração institucional de ideais e representações de nação no Brasil no contexto dos anos 1930, percebendo como elas trabalham o passado histórico e como, nos debates, discursos, propostas legislativas, decretos-leis se projeta um futuro, particularmente estabelecidos em torno da elaboração da legislação educacional. O foco do estudo se dirige, portanto, à análise das reflexões que os grupos políticos produziram sobre o Brasil de seu tempo, denotando o pensamento (ou mentalidades) registrado nos Anais da ANC 34, expressos pela mobilização de determinados termos em determinadas conexões.

Um último esclarecimento metodológico relativo à exploração dos Anais da ANC 34 através do software Nvivo 11, parece ainda necessário. Embora, como apontado, não se objetive aqui uma abordagem frequencial do material documental, no esforço de localização dos indicadores (Nós) que compõem as redes de categorias temáticas (etapa de pré-análise), optou-se pela submissão da totalidade do material documental ao instrumento tecnológico de análise de dados visando colocar em tela a abrangência geral dos debates da ANC 34, que compõe o cerne da rede semântica a ser analiticamente explorada. Saber quantas vezes determinado termo aparece no todo da ANC não explica a ANC, mas saber quantas vezes e em quais redes conectivas o termo surge, oferece vias de facilitação da análise do conteúdo dos debates em si e das questões essenciais para a compreensão sociológica do objeto²².

Dado, de um lado, o expressivo volume do material em análise e, por outro, a organização endógena dos trabalhos da ANC, composta por fases bem demarcadas, adota-se aqui uma manipulação segmentada dos documentos no software, que

²¹ Nesse entendimento, empreende-se uma apropriação instrumental de alguns contributos da história dos conceitos de Koselleck (2006), no sentido de uso de um instrumental hermenêutico para conhecer o ambiente histórico de produção das ideias e da projeção das expectativas sociais que elas carregam.

²² Existe uma gama variada de softwares voltados a realização de análises qualitativas, que oferecem vantagens no tratamento do material e na possibilidade de acelerar o mapeamento dos textos tratados, permitindo ao investigador editar, visualizar, interligar e organizar documentos, criar categorias, codificar, filtrar e questionar os dados de acordo com os objetivos de pesquisa. Porém, sem os cuidados necessários, especialmente no que diz respeito a produção de explicações, pode-se produzir resultados nebulosos. Sobre os dilemas do uso destes recursos tecnológicos na pesquisa: Costa e Souza (2014); Silva (2016).

obedece estas fases e o conteúdo registrado no material. Dessa forma, submete-se separadamente os recortes documentais das fases da ANC ao recurso tecnológico, buscando obter de cada uma delas sua própria árvore categorial, o que permite perceber também a evolução dos temas no curso do desenvolvimento dos trabalhos da Constituinte. Da mesma forma, pareceu importante metodologicamente submeter, de modo reservado, ao tratamento tecnológico os volumes que contém apenas emendas legislativas e pareceres técnicos, pelo potencial que guardam de expressar a relação entre a dinâmica de circulação e fluidez dos temas e a ação propositiva dos grupos.

Considerando estes fatores (volume, conteúdos e fases), o tratamento dos recortes documentais adotados ficou assim estabelecido:

Quadro 4 - Fases da Constituinte

ORDEM	OBJETO	ATIVIDADE	VOLUMES	PERÍODO
1º Recorte	1ª FASE A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão do Anteprojeto Constitucional; ▪ 1º período de apresentação de emendas; 	I e II	10/11/1933 à 22/12/1933
2º Recorte	EMENDAS AO ANTEPROJETO	-	III e IV	21/11/1933 à 22/12/1933
3º Recorte	1ª FASE B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão do Anteprojeto Constitucional; ▪ Acirramento das divergências políticas; ▪ Elaboração do Projeto Substitutivo A pela CC; 	V ao IX	23/12/1933 à 08/03/1934
4º Recorte	2ª FASE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação e discussão do Projeto Substitutivo A; ▪ 2º período de apresentação de emendas; 	X ao XV	09/03/1934 à 26/04/1934
5º Recorte	EMENDAS AO SUBSTITUTIVO A	-	XVII ao XIX	14/03/1934 à 14/04/1934
6º Recorte	3ª FASE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação, discussão e votação do Substitutivo B 	XVI, XX, XXI, XXII	27/04/1934 à 31/05/1934

Fonte: ANAIS da ANC 34, 22 vols.

Os resultados dessa engenharia metodológica são explorados nos capítulos que seguem.

2. CONSTRUINDO UM “NOVO TEMPO”: TEMAS E TENSÕES DE UM CONTEXTO

Analisando as transformações no plano do sistema cultural brasileiro, Antônio Candido de Mello e Souza (1989, p. 181s) ressalta que o decênio de 1930 tornou-se peculiar na história nacional por catalisar “elementos dispersos para dispô-los numa figura nova”, fazendo sentir que “houve um ‘antes’ diferente de um ‘depois’”. Essa marca distintiva, por mais intrincada que seja, por mais que se sintam as reminiscências do *antes* pressionando a fluidez do *depois*, estaria assentada, ainda conforme o autor, no movimento de unificação cultural gerado naquele período, “projetando na escala da nação fatos que antes ocorriam no âmbito das regiões” (Idem).

Se assumirmos uma perspectiva em que o sistema cultural referencia um complexo de formas de pensar e agir em sociedade que articula a engenharia política e societária, essa leitura de Candido equaciona também o ambiente ideológico conflitivo em que se deu o processo de reconstitucionalização nacional em 1933/34. Reunindo uma diversidade *possível* de forças políticas oriundas do processo eleitoral de maio de 1933, essa arena institucional foi constituída e configurada na complexidade daquele momento em que se dava o “surgimento de condições para realizar, difundir e ‘normalizar’ uma série de aspirações, inovações, pressentimentos gerados no decênio de 1920, que tinha sido uma sementeira de grandes transformações” (MELLO e SOUZA, 1989, p. 182).

Nesse sentido, o debate constitucional apresenta as marchas e contramarchas intelectivas desse processo em curso que se programava na direção da unificação ou coesão nacional, promovendo um enfrentamento entre os grupos político-ideológicos com orientações divergentes e, ao mesmo tempo, pressionados pelos interesses políticos imediatos geridos pelo Governo Provisório. A elaboração legislativa desenhava, então, uma concorrência pela *normalização* de significados sociais construídos e atribuídos aos temas nodais do período, cujas diferenças semânticas apontam os impasses políticos a serem processados na formatação de um projeto de nação viável.

Sob o impacto dos acontecimentos históricos, o esforço por consagrar na lei formas de entendimento sócio-político dialogava com a matriz do *novo tempo*, do novo Brasil a ressurgir dos escombros da Revolução. Disso, o debate constitucional se fez travado num jogo político-conceitual ambivalente que acusa as interações entre o

Este primeiro recorte do material agrega todas as sessões preparatórias, os movimentos iniciais da Constituinte, diversas discussões sobre o Regimento Interno, a formação das comissões internas e o debate primeiro do Anteprojeto Constitucional encaminhado pelo Governo Provisório à ANC, abarcando o período de 10 de novembro até o fim do prazo para interposição de emendas em primeira discussão (22 de dezembro de 1933). Nesse momento, os discursos apresentam um conteúdo teórico abrangente, inclinadamente versando em três linhas argumentativas multireferenciadas: 1) princípios políticos gerais; 2) ações do Governo Provisório; 3) questões estruturais.

Princípios Políticos Gerais: Destacam-se nesse ponto, avaliações sobre o liberalismo (121 referências), corporativismo (163), socialismo (88), republicanismo (465), parlamentarismo (149), federalismo (388) democracia (95), autoritarismo (49). Embora, nessa expressão gráfica, tais conceitos não alcancem lugar no Grafo acima exposto, acabam emergindo na análise textual como gradientes intelectivos dentro dos quais se processam variadas discussões, sejam elas referidas diretamente à organização do Estado, ou apenas a questões pontuais. Na sessão de 18 de novembro, por exemplo, a discussão acerca do Regimento Interno expõe um duelo em torno dos valores políticos gerais articulados no par conceitual democracia-liberalismo. Nessa ocasião, Xavier de Oliveira (LEC/CE) inicia seu discurso afirmando sua dificuldade em acreditar que “esse Regimento, que mais parece um código de coerções á manifestação liberal do pensamento” tivesse sido elaborado pelo “espírito liberal” do Sr. Maciel Junior (Ministro da Justiça) e, estabelecendo comparação com o procedimento anteriormente adotado no Uruguai, “modêlo das democracias americanas” guiado pelo “espírito do liberalismo culto e do democratismo integral”, destaca seu pessimismo em relação ao curso experimentado pela ANC: “o contraste é desolador. Do nosso Regimento, ressalta o espírito coercitivo. Não se coaduna com a índole do Povo brasileiro essa tendência á restrição da própria liberdade, da manifestação livre do pensamento dos seus mandatários” [sic] (ANAIS, Vol. I, p. 236s).

Os discursos que se seguiram a este, localizavam igualmente princípios políticos amplos para tratar a questão técnica relativa à forma de feitura e ao conteúdo do RI, fornecendo uma profundidade analítica informada nas mais diversas matrizes teóricas, amparando-se na invocação de diversos intelectuais europeus e brasileiros.

Abusando desse estilo, a discussão acerca da forma de composição da Comissão Constitucional crivada no RI (critério de representação estadual), provocou

uma análise acerca do traço antidemocrático do federalismo praticado no Brasil. Os grupos mais afetados pelos “melindres tetanizados de federalismo” valorizavam o dispositivo como resguardo da “igualdade das unidades federativas”, ao que se contra argumentava que os ali presentes eram “representantes de todo o Povo brasileiro e não dos Estados que compõem o Brasil”, de modo que deveria prevalecer no Regimento “a representação das correntes políticas nacionais” (Zoroastro Gouveia, PSB/SP, ANAIS, Vol. I, p. 263). Ao estabelecer o critério de representação estadual na composição da CC, eliminou-se daquele espaço as forças oposicionistas e minoritárias, daí a alcunha antidemocrática vinculada ao critério federalista.

No que tange ao debate diretamente relativo à organização do Estado, essa primeira fase da Constituinte produziu também um balanço crítico acerca da Constituição de 1891, avaliando os mecanismos institucionais potencialmente geradores da falência da Primeira República. Nessa chave, passou-se em revista as relações entre os três poderes estabelecendo longo debate sobre a política dos governadores vinculada à hipertrofia do Executivo e à tangibilidade do Judiciário. Daí derivaram ponderações em torno do melhor regime político e das formas mais adequadas para o exercício do poder em atenção à realidade nacional, colocando em pauta a contraposição entre o presidencialismo e o parlamentarismo.

Desse último era simpatizante assídua a Frente Única Gaúcha (grupo de oposição à base governista), mas sua principal defensora e propagandista era mesmo a bancada pernambucana, especialmente na figura de Agamenon Magalhães (PSD/PE). Em 04 de dezembro de 1933, o lendário deputado localizava “a causa” dos males políticos brasileiros na engenharia presidencialista, pois “separar funções que devem ser coordenadas é evidentemente estabelecer conflitos; criar obstáculos ao exercício dos órgãos de direção de govêrno, dos quais a complexidade da vida moderna exige actuação pronta, imediata”. Para fundamentar essa questão, analisou a experiência norte americana acionando nomes como Alex Tocqueville, Murray Butler, James Beck, Woodrow Wilson, para enfim concluir que “ali é que se formou o sistema [presidencialista], e ali é que o princípio da separação dos poderes faliu totalmente” (ANAIS, Vol. II, p. 68s).

Acalorada discussão sucedeu a essa fala, envolvendo grandes personalidades políticas e intelectuais do período. Clemente Mariani (PSD/BA) incorporou nesse debate um dos principais argumentos em defesa do presidencialismo: “o mal não está no sistema, mas na irresponsabilidade dos homens”, ao que Agamenon Magalhães

contra argumentava que “o sistema é que produz a irresponsabilidade” e Odilon Braga (PP/MG) introduzia o principal argumento contra o parlamentarismo, definindo-o como o regime que “conduz á instabilidade, á irresponsabilidade do plenário” [sic.] (ANAIS, Vol. II, p. 71s).

O tema reverberou ainda por várias sessões dos trabalhos constituintes, nas quais os oradores passaram a mobilizar intelectuais nacionais na análise da questão, especialmente Oliveira Vianna, Manuel Bomfim, Joaquim Nabuco, Borges de Medeiros, Aurelino Leal, Silvio Romero, José Maria dos Santos, Assis Brasil, Pedro Vergara, Moitinho Dória, cujas obras eram usadas tanto em defesa quanto em ataque às propostas parlamentaristas. Contudo, já nessa discussão inicial se acentuava também a tendência ao hibridismo presente no Anteprojeto que, por fim, seria consagrado no texto final da Constituição. Algumas falas são modelares: “alguma cousa também me diz que nem o parlamentarismo integral, nem o presidencialismo puro (*apoiados*), poderão subsistir na época presente” [sic] (Cristóvão Barcelos, UPF/RJ, ANAIS, Vol. II, p. 124); ou ainda: “V. Ex. deveria procurar um regime aplicável á realidade brasileira; quer dizer, tirar do presidencialismo e do parlamentarismo aquilo que nos servisse a nós no Brasil, pela experiência que já temos” [sic] (Cardoso Melo Neto, Chapa Única/SP, ANAIS, Vol. II, p. 211).

As formas sugestionadas para isso emergiram igualmente muito variadas, com tendência à responsabilização dos ministros de Estado, Câmaras Corporativas, interdependência entre os Poderes e mecanismos de controle do Executivo. Alguns definiam essa engenharia como presidencialismo corrigido, outros como parlamentarismo controlado.

Ações do Governo Provisório: No que tange às práticas governistas, o Grafo 1 evidencia a clara centralidade da figura de poder exercida por Vargas no período, destacada na saliência de termos como “Chefe”, “Govêrno”, “ação”, “pessoal”, “interesses”, “acordo”, que se interconectam na análise textual nos polos de sentido “poder” e “soberania”. Embora o Decreto Nº. 22.621, que convoca a Constituinte, estabelecesse que a análise dos atos do governo só seria realizada após a conclusão da Constituição, ela se fez presente no correr de todo o trabalho, seja invocando uma direção valorativa – o papel fundador atribuído à Vargas e às ações por ele desencadeadas, que legitimavam sua manutenção no poder – seja numa dimensão

negativa – o caráter antidemocrático que a minoria oposicionista vincula à sua imagem.

Na primeira chave, o caminho semântico assumido conectava a figura de Vargas à Revolução de 1930, à qual se atribuía um sentido de salvação nacional, visto que teria permitido a inserção de uma série de medidas necessárias ao país, que a engenharia política da Primeira República impedia. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, do Código Eleitoral de 1932 e a adoção de medidas de reajustamento econômico que agiriam para a recuperação da estabilidade nacional, são comumente tomadas nessa linha.

Dois pontos importantes sobressaem na direção dotada para esse repertório. O primeiro diz respeito ao fato de que esse sentido atribuído a 1930 como via de redenção nacional é propalado pelas forças ligadas a Vargas, mas pouco questionado pelos grupos não governistas na Constituinte. Estas forças demonstravam um reconhecimento acentuado dos princípios motores da revolução (caracterizando-a como “a reação nacional” aos males da Primeira República), mas também afiançavam um questionamento de seus produtos, compreendendo que as promessas revolucionárias não foram empreendidas após a vitória. Nesse sentido, reivindicavam à Revolução Constitucionalista de 1932 os méritos de consecução dos princípios da Aliança Liberal: “A convocação da Assembléia Constituinte custou ao Governo a assinatura de um decreto, mas custou a São Paulo a vida dos paulistas independentes. [...]. Esta é a verdade: se estamos hoje aqui reunidos, muito devemos a São Paulo!” [*sic*] (Henrique Dodsworth, PE/DF, ANAIS, Vol. I, p. 171).

Essa leitura era veementemente combatida pelos governistas que significavam 1932 como uma sangria à obra aberta em 1930. Mas, além do embate ideológico e dos interesses imediatos, outro fator que explica essa dinâmica argumentativa é o fato de que boa parte da minoria oposicionista à Vargas fora adepta dos ideais revolucionários de 1930, porém, frustrada com os acontecimentos pós-30. Vinculado a isso, o segundo ponto que suscita atenção é a maneira como esse conjunto de argumentos pró-governo, nutrido em matrizes intelectivas autoritárias, trabalhava para a consagração do poder pessoal do chefe, em legitimação de práticas discricionárias, numa conexão de sentido em que a revolução salvadora se faz pela ação pessoal do

chefe salvador da pátria, homem forte, tutor necessário a uma nação dilacerada e ainda imatura para emancipar-se politicamente.

Nessa senda, a força da palavra “homem” no Grafo acima apresentado, expõe a forma como na Constituinte vai se desenhando uma perspectiva autoritária. Embora seja necessário reconhecer o traço societário do patriarcalismo historicamente implicado na política brasileira, que imprime a figura do homem-Senhor nos dirigentes políticos de modo geral, a análise atenta dos argumentos mobilizados pelos Constituintes permite perceber como, naquele momento, está em curso uma normalização do pensamento autoritário:

O Govêno Provisório, pela presença e pela palavra do seu grande Chefe, acaba de dar-vos o testemunho dessa segurança e dessa autoridade, entregando-vos, sem reservas, a elaboração do estatuto fundamental e o exame dos seus próprios atos [sic] (Oswaldo Aranha, Ministro da Fazenda, ANAIS, Vol. I, p. 169).

De mim para mim, e para a Baía, se apenas tivesse de resolver, preferiria transformá-lo num voto de aplausos á maneira serena, inconfundivelmente serena, porque o Chefe do Govêno Provisório vai conduzindo os destinos do País [sic] (Medeiros Neto, PSD/BA, ANAIS, Vol. I, p. 171).

Tem estado a soberania do Brasil nas mãos de um ditador que se revelou mais liberal do que todos os Presidentes constitucionais que temos tido! (*Palmas*). A soberania do Brasil reside ainda na alma indômita do sul, magnanima na sua grandeza e sublime no seu perdão [sic] (César Tinoco, PSF/RJ, ANAIS, Vol. I, p.355).

Em sentido contrário, os termos “liberdade”, “imprensa”, “opinião”, “pensamento”, “maioria”, “decreto”, “representação”, “direito”, “autoridade”, “respeito”, avultam no mesmo Grafo 1 pela atuação combativa de grupos minoritários, que denunciavam a censura aos meios de comunicação e reclamavam anistia ampla aos exilados políticos:

[...] a minha alma de brasileiro recusa-se a admitir possível, eficiente discussão do projeto constitucional, enquanto existirem brasileiros com direitos políticos cassados, fóra das fronteiras do país, e muitos outros tendo cerceada a manifestação livre de sua opinião através a imprensa ainda hoje censurada. [...] Só a anistia ampla e irrestrita resolverá satisfatoriamente a questão [sic] (Sampaio Corrêa, Avulso - DF, ANAIS, Vol. I, p. 173s).

Os principais condutores dessa dotação negativa em relação a Vargas eram alguns representantes mineiros e baianos e, principalmente, oposicionistas fluminenses e do Distrito Federal, onde mais se sentia o peso da censura. A argumentação seguia o elo contestatório poder-soberania-legitimidade: sendo o

Governo Provisório fruto de ação de força, ao instalar-se a ANC, fruto de eleições diretas, esta se teria tornado o órgão da soberania nacional ao qual competiria legitimamente realizar “as aspirações do povo, decretando a anistia ampla e irrestrita, para que voltem ao seio da Pátria os exilados e sejam revogados todos os decretos de cassação de direitos”, subordinando assim, “o Ditador [...] às diretivas que aquella lhe traçar” [sic] (Acúrcio Torres, LC/RJ, ANAIS, Vol. I, p. 175; Joao Vilasboas, PC/MT, ANAIS, Vol. I, p. 180). O contra-argumento da plataforma governista pode ser sintetizado na declaração da União Progressista Fluminense (UPF/RJ):

O Govêno Provisório emanou, diretamente, da vontade do povo e das classes armadas, para a reorganização administrativa e social do País. O triunfo revolucionário de 1930 e a estabilidade de suas instituições confirmam os fundamentos reais do poder público e tornam superfluo o reconhecimento, por qualquer órgão eletivo, das atribuições temporarias e de ação nacional, conferidas ao atual govêno pelo estado de opinião e de força, de que ele se origina e em que se encarnam as aspirações gerais do Brasil! [sic] (ANAIS, Vol. I, p. 188).

Os paulistas, grupamento mais diretamente atingido com as cassações de direitos políticos após 1932, mantiveram posição neutra no debate, assumindo que a promulgação da Constituição solucionaria o impasse. Carlos de Moraes Andrade, eleito pela Chapa Única Por São Paulo Unido, mas originalmente vinculado ao Partido Democrático, foi uma das poucas vozes paulistas a tratar da questão, oferecendo emenda ao RI para que, "no intervalo de tempo destinado ao recebimento das emendas ao projeto da Constituição e enquanto a Comissão Constitucional elaborar o respectivo parecer, sem prejuizo dessa sua função precípua, estudar e votar o projeto de anistia" [sic] (ANAIS, Vol. I, p. 222).

De modo geral, estas vozes dissonantes, muitas delas partícipes da Revolução de 1930, cobravam anistia e liberdade de imprensa como a realização de um dos maiores princípios daquele movimento, frequentemente recuperando as palavras do próprio Vargas durante a campanha eleitoral no memorável comício de 02 de janeiro de 1930 no Distrito Federal “em que agitou como uma das razões superiores da campanha da Aliança Liberal a concessão da anistia e a revogação das leis proibitivas da liberdade de ideias” (Henrique Dodsworth, PE/DF, ANAIS, Vol. I, p. 463). Essa demanda pelas liberdades individuais, num regime de exceção em processo de reinstitucionalização, explicitava os lugares de poder naquele momento em que a

Constituinte era convocada para restabelecer a ordem legal no país, mas o tinha de fazer dentro dos limites prescritos pela força discricionária.

Questões estruturais: A terceira linha argumentativa que se projeta nessa fase da Constituinte é a mobilização de uma pauta de temas a serem discutidos na formatação da nova Constituição. Essa agenda plural é provocada por agentes dos diversos seguimentos político-ideológicos ali presentes e se levanta a partir do entrelaçamento de leituras conjunturais da realidade brasileira nos anos 1930, percepções acerca do processo histórico nacional e reações aos postulados do Anteprojeto Constitucional em análise, promovendo um movimento de diagnóstico dos problemas nacionais e reclamando para a Constituinte a legitimidade de sua resolução através da inscrição de dispositivos constitucionais.

Em geral, o ponto de partida desses argumentos era uma abordagem ufanista ou contra ufanista acerca da realidade nacional, dependendo do caminho que o orador assumia. Nisso, expressões como “nação”, “história”, “brasileiro”, “terra”, “vida”, “campo”, “natureza”, “povo”, “país”, “condições”, “necessidades”, também evidentes no Grafo 1, eram acionadas na introdução de um dado tema que se ia expor, defender ou atacar. É, assim, recorrente nesses discursos a construção de paralelos entre o caso brasileiro e outras nações, especialmente Alemanha, França, Inglaterra, Estados Unidos, tomadas como referências modernas, e alguns países latinos, como Chile, Uruguai e Argentina.

As principais causas que emergem nessa fase inicial da Constituinte, embora ainda com um caráter mais teórico exploratório que propositivo, são: I) questões relativas à organização dos sistemas de poder, nomeadamente, o sistema eleitoral, a garantia de representação das minorias, a organização do legislativo, a organização da justiça, as atribuições das três esferas de governo (União, estados e municípios); II) questões relativas à organização econômica, particularmente o sistema tributário e o reajustamento econômico; III) questões sociais: trabalho e educação; e com força acentuada, IV) o tratamento das causas morais, salientes em termos como “religião”, “igreja”, “religioso” (este particularmente remetido ao ensino, que o Anteprojeto Constitucional estabelecia laico).

De modo geral, esses temas técnicos vão surgindo no debate, interligados a questões conjunturais e históricas, sendo alocados numa ideia de uma ordem social projetada para o futuro da nação. Exemplificando, ao defender o critério de

representação política proporcional, Daniel de Carvalho (PRM/MG) rememorava os postulados da Aliança Liberal, localizando na “garantia da verdade do sistema representativo” o motor da confluência de forças que reverberara na realização da Revolução de 1930. No entanto, essa representação reivindicada não seria a de “um sistema majoritário” e sim a do “sistema proporcional aos vários matizes da opinião”. Disso, se a revolução venceu “foi porque tinha o assenso íntimo daqueles que [...] desejavam se quebrassem os velhos moldes que não serviam mais para o desenvolvimento da querida terra brasileira”. Era preciso, portanto, “tirar consequências” do movimento vitorioso e refundar as práticas políticas, crivar e efetivar mecanismos que respondessem qualitativamente ao problema localizado, “mostrar que entramos na Revolução com o sincero desejo de dotar a nossa Pátria de instituições livres, dignas das nossas tradições, á altura das virtudes excepcionais do nosso povo e das esperanças, que temos no futuro da nossa terra” [*sic*]. (ANAIS, Vol. I, p. 243s).

As abordagens críticas à configuração dos princípios políticos e jurídicos, tais como eram na realidade anterior à 1930, definiam suas causas como alicerces de uma Constituição moderna para uma sociedade moderna. Por outro lado, abordagens ufanistas e conservadoras tendiam, ambas, a reivindicar o status de essencialidade da pátria para a manutenção de dadas configurações que seriam imantes ao povo brasileiro.

Se as duas primeiras linhas argumentativas identificadas nesse primeiro recorte do material formam blocos de interesses mais diretamente identificáveis (adeptos e opositores do liberalismo ou do corporativismo, do parlamentarismo ou do presidencialismo, da democracia ou do autoritarismo, governistas ou contra-governistas), essa terceira linha, contudo, apresenta maior ambiguidade. Os temas transversais tratados criavam uma liberdade propositiva em que não se opunham diretamente grupos de interesses demarcados, possibilitando um diálogo mais fluído entre as correntes de pensamento no endereçamento de apoios múltiplos às causas identificadas como *justas* reivindicações. Ao final, esse movimento crítico estabeleceu uma média de pensamento na Casa sobre temas e problemas abrangentes, nem sempre discursivamente reconhecidos pelos constituintes em sua grandeza, mas que encaminhavam o debate para o tratamento do impasse nodal do curso modernizador nacional. De outro modo, ao processar questões pontuais, os

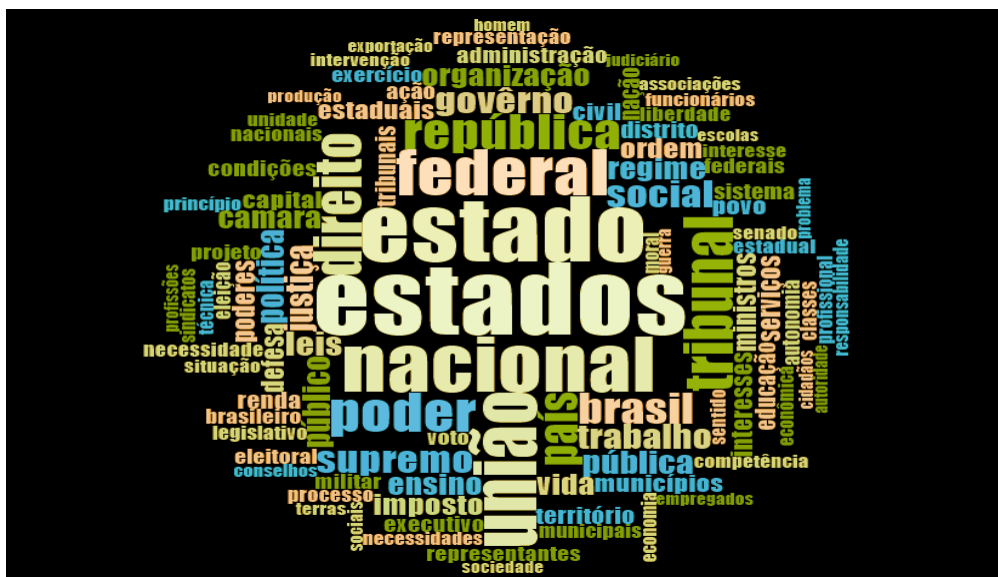
debates localizavam chaves elucidativas da complexa engenharia de pensamento e ação grupal no contexto dos anos 1930.

2.2 – O projeto, os debates, as reações

Nas fases seguintes da ANC, os debates e proposições vão fluindo em reação aos pressupostos do Anteprojeto e a estes movimentos iniciais da Constituinte, problematizados em plataformas intelectivas que fornecem identidades políticas. Foram se desenhando, assim, tendências gerais na Casa ao mesmo passo em que aumentava a pressão governista sobre a condução da matéria nos arranjos de bastidores, estabelecendo afinidades e aproximações grupais. Nesse processo, é interessante notar como os repertórios temáticos e conceituais vão dialogando com os movimentos políticos que surgem em cada etapa dos trabalhos, demarcando na frequência de palavras o impacto dos acontecimentos sobre a expressão das ideias e suas atribuições de sentido.

O segundo recorte do material documental aqui tratado, reunindo as emendas ao Anteprojeto registradas nos volumes III e IV dos Anais da ANC, é instrumento valioso nesse sentido. Por se tratar de emendas, este recorte apresenta um material mais técnico que os volumes que registram discursos e debates, mas é expressivo o modo como o mapa de palavras que dele emerge indica os posicionamentos da Casa frente à tendência centralizadora do Anteprojeto:

Grafo 2 – Repertório Dinâmico (2º recorte)



Fonte: Anais da ANC 34, Vol. III e IV, gerado através do Nvivo 11.

Note-se que saem do centro do Grafo os termos “governo”, “Brasil”, “poder”, “política”, “regime”, “ordem”, “vida”, “tempo” e “povo”, que refletiam as preocupações nos movimentos iniciais da Constituinte e eram acionados num olhar conjuntural e também como recursos discursivos estratégicos, conforme se viu acima. Nesse novo recorte, por outro lado, o termo “estados” (no plural) passa a ocupar a primazia frequencial (repetido 1267 vezes), seguido de “estado” (1126), “nacional” (943), “união” (883), “federal” (760)²⁴, expressões que localizam os pontos sensíveis das emendas apresentadas. De um modo geral, este novo bloco de termos evidencia o desconforto causado pelo movimento centralizador do Anteprojeto, dado que boa parte das alterações propostas se dirigia ao restabelecimento de instrumentos que figuravam na estrutura institucional da Primeira República como resguardo das autonomias regionais, muito embora o diagnóstico comum fornecido acerca do pré-1930 afirmasse a falência institucional republicana e os problemas daí derivados.

Partindo dos indicativos desse segundo Grafo, a análise do conteúdo das emendas deixa perceber, assim, cinco linhas gerais de inquietações nessa fase da ANC. A primeira delas diz respeito à *ossatura geral do Estado* e expõe diretamente esse impasse intelectual, localizando o esforço de refutação ou reforço do centralismo na configuração dos elementos que seguem:

- Poder Executivo - buscava-se corrigir a hipertrofia através de mecanismos de fiscalização e controle administrativo, responsabilização dos ministros, implemento de conselho de Estado (com modelos variados) e do tribunal de contas, pesando as medidas pelo impacto que poderiam causar ao federalismo.
- Poder Legislativo – tratava-se da dualidade ou unidade de câmaras (manutenção ou supressão do Senado como representação regional), das formas de sua composição (representação estadual, partidária e/ou classista), do implemento de conselhos técnicos consultivos, contrapondo o modelo até então vigente ao sistema corporativo.
- Poder Judiciário - pugnava-se em torno das garantias de intangibilidade do judiciário e da dualidade ou unidade do processo e da justiça (justiças

²⁴ Apenas como indicativo analítico, nos volumes I e II, a palavra “estado” (no singular) é contabilizada 721 vezes, e a palavra “estados” (no plural) 564. “Nacional” ocupava a primeira posição com 807 repetições, seguida de “governo” (724), “Brasil” (692) e “poder” (605).

estaduais e federal), argumentando acerca das especificidades culturais de cada região para a decisão jurídica.

- Atribuições das três esferas de governo (União, estados e municípios) - pleiteava-se acerca do uso de símbolos locais e nacionais, das condições de intervenção da União nos estados e municípios, do socorro federal aos estados, das garantias de autonomia estadual, da permissibilidade de empréstimos externos e internos das unidades federadas, das polícias estaduais e municipais, do patrimônio histórico-cultural da nação e da soberania e integridade da pátria, objetando a essencialidade da vida local à artificialidade ou, noutra perspectiva, à necessidade de coesão nacional.
- Receitas e despesas públicas – avaliava-se as formas de discriminação de rendas, particularmente disputando acerca da extinção, manutenção e destinação do imposto de exportação, da racionalização tributária e das receitas privativas da União, estados e municípios.

A segunda linha de inquietações prementes ativadas nas emendas diz respeito às questões de *ordem econômica e social*, que traziam à baila demandas sintomáticas do momento vivido, numa tentativa de normalização institucional de algumas transformações em curso. Engloba assim, grande volume de emendas acerca de:

- Questões trabalhistas – condições de trabalho, salário mínimo, fixação de carga horária, trabalho feminino, menores aprendizes, direitos e pré-requisitos dos funcionários públicos, previdência social, acidentes de trabalho, sindicalização, trabalhadores estrangeiros, direito de greve, regulamentação de profissionais liberais;
- Produção e desenvolvimento econômico nacional – proteção à indústria nacional, proteção à agricultura, empresas agrícolas e urbanas, desapropriação de terras, obtenção de créditos públicos e bancários, usura, monopólios, lucros e falências, organizações patrimoniais, economia popular, concessões portuárias, mineração, riquezas naturais, transportes e geração de energia, navegação de cabotagem e secas no Nordeste;
- Assistência social – proteção à infância, à maternidade e à família, socorro aos pobres e desvalidos, proteção aos emigrantes, educação eugênica;

- Defesa sanitária – plano nacional de saúde, higienização e profilaxia, controle de endemias, saneamento básico; e
- Educação – ensino agrícola, profissional, técnico, cívico, laico, religioso, livre, particular, público, primário, secundário, superior, obrigatório, escolas correcionais, educação de adultos, escolas normais, assistência à estudantes pobres, fixação de verbas para a educação, mecanismos de fiscalização.

Seguindo daí, a terceira preocupação que sobressai das emendas ao Anteprojeto é relativa a *moral social*. Nessa matriz, que também rendeu volumoso número de proposições, agrupam-se temas como a inserção do nome de Deus no preâmbulo da Constituição, organização familiar, casamento civil e religioso, divórcio, assistência religiosa às classes armadas, guarda dos dias santos, exame pré-nupcial, educação religiosa dos filhos, direitos dos filhos ilegítimos, liberdade de associação religiosa, de culto e de crença, representação diplomática na Santa Sé. Nesse ponto, o Anteprojeto apresenta uma tendência a formas de laicização social e estatal, contra o que a LEC elabora um programa inteiro de “combate às legislações consideradas contrárias aos princípios católicos”, defendendo a moral católica como imanente ao povo brasileiro.

O quarto ponto que sobressai na pauta de emendas era a *segurança nacional*, tema que reúne indicações acerca do sistema de comunicação (correios, telégrafos e rádio), em geral pela sua nacionalização, sobre divisas e fronteiras nacionais, dos territórios e da região amazônica, da mudança da capital federal para região central do Brasil e sobre direitos das forças armadas e serviço militar obrigatório. Por último, evidencia-se uma agenda referente aos *direitos gerais do cidadão*. Nesse ponto, destacam-se temas como liberdades civis, elegibilidades e direitos de voto, sufrágio universal e feminino, organização do sistema eleitoral, direitos de cidadania, imprensa, censura e anistia, liberdade de opinião e pensamento, *habeas corpus* e estado de sítio.

O debate travado em torno destas emendas encontra-se alocado no terceiro recorte analítico do material documental aqui proposto, nominado 1ª Fase B por também se remeter ainda ao Anteprojeto. Esse recorte, que abrange os volumes de V ao IX dos Anais, registra um dos períodos de maior eferescência na Constituinte,

na medida em que às divergências acerca da matéria em debate se somam acontecimentos políticos complexos.

No interregno entre o fim do prazo para interposição de emendas (22 de dezembro de 1933) e a entrega do projeto Substitutivo A pela Comissão Constitucional (8 de março de 1934), alguns episódios afluíram na Constituinte: entra em discussão um novo projeto de alteração do RI visando a aceleração dos trabalhos, cujos efeitos eram o alijamento das possibilidade de intervenção no processo decisório pelas minorias; Oswaldo Aranha – homem forte da Revolução, ponto de sustentação do Governo Provisório, que figurava na Casa como o elo de manutenção dos ideais da Aliança Liberal –, descontente com o processo de sucessão na interventoria mineira, renuncia ao Ministério da Fazenda e a liderança da maioria na Casa, deixando-a numa forte sensação de insegurança; seu sucessor, Medeiros Netto (PSD/BA), teve de lidar com a rejeição que sua postura polêmica, combativa e intransigente gerava²⁵; ainda mais, frente ao retardo na entrega do projeto Substitutivo para discussão, alguns grupos governistas apresentam a proposta de inversão da ordem dos trabalhos para eleger o presidente da República antes da promulgação da Constituição. O alvoroço interno à Casa, na imprensa e nas ruas, fez com que a questão se resolvesse em nova reforma do RI, pela qual se mantinha a ordem dos trabalhos, porém com o estabelecimento de mecanismos ainda mais restritivos ao debate, sob o argumento da urgência em reestabelecer a ordem constitucional e tranquilizar a nação.

Assim é que, nessa fase dos trabalhos, o debate de pautas constitucionais de importância semântica capital, no qual os grupos expunham seus motivos, suas leituras de mundo, avaliando as alterações estruturais propostas no Anteprojeto, foi impactado pelo fervilhar de manobras política diversas:

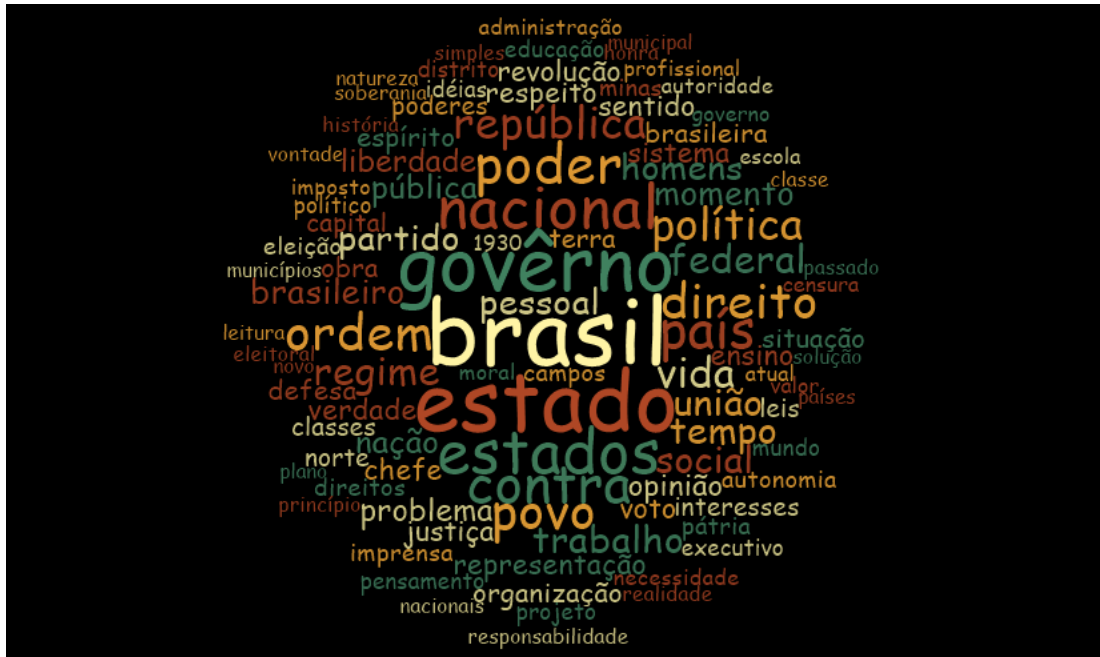
Já inscrito para falar desta tribuna há mais de dez dias, pretendia expor a minha maneira de pensar a respeito do sistema de govêrno a ser discutido e adotado por esta Casa em a nova Constituição. Vim fazer a afirmativa de crença na democracia e no regime parlamentar, único capaz de assegurar o seu desempenho. (*Muito bem*). De ontem para cá, entretanto, a minha sinceridade me ditou o dever de deixar para outro momento mais calmo a questão parlamentar. O que motivou essa mudança foi a certeza de que vai ser trazido a esta Casa um requerimento no sentido da inversão da ordem dos nossos trabalhos, afim de se eleger o Presidente da República antes de promulgada a nova Constituição. Não posso esconder o que sinto, e não seria agora que iria calcar os meus próprios sentimentos para tratar de uma

²⁵ Em 16 de fevereiro Oswaldo Aranha volta a frequentar a ANC ao reassumir o Ministério da Fazenda, embora não mais como líder da maioria.

questão muito interessante, mas que, neste momento, não conseguiria prender a atenção dos nobres Deputados [sic] (João Alberto, PSD/PE, ANAIS, Vol. VIII, p. 244ss).

A expressão gráfica dessa configuração conjuntural pode ser apreciada no quadro abaixo:

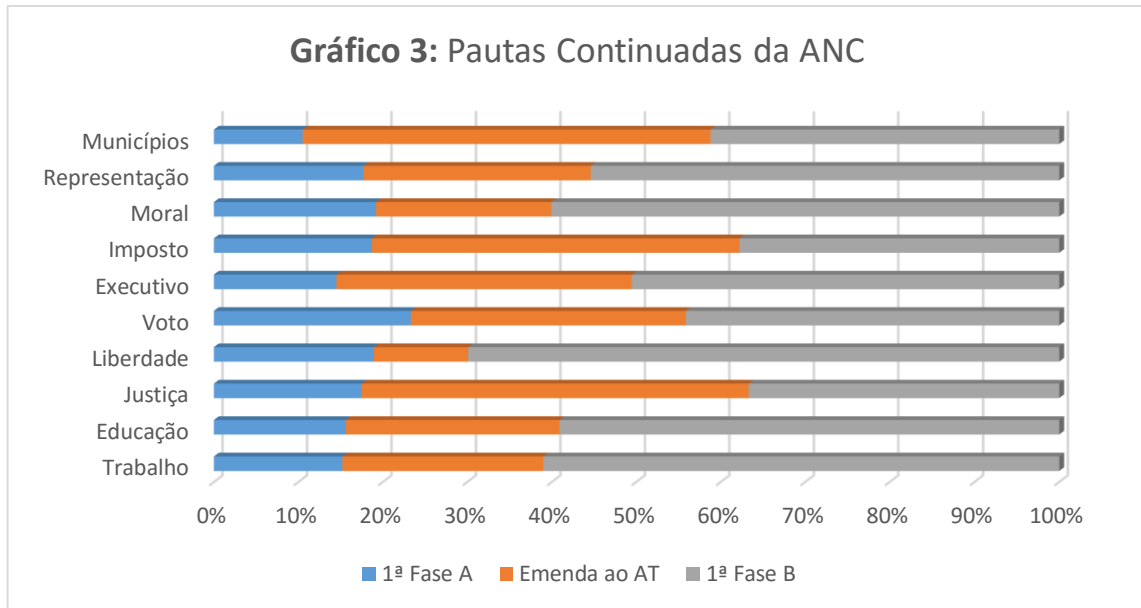
Grafo 3 – Repertório Dinâmico (1ª Fase B)



Fonte: Anais da ANC 34, Vol. V ao IX, gerado através do Nvivo 11.

Observe-se como os temas que compunham as demandas presentes nas emendas registradas no segundo recorte documental voltam a circundar os termos que expõem os conflitos conjunturais desse momento, de modo que repetições como “Brasil” (2286), “Govêrno” (1832), “**contra**” (1206), “povo” (1097) passam a ocupar o centro do Grafo novamente, acompanhados de termos como revolução (469) e pátria (369) que retornam a ele. A análise textual dos volumes V ao IX confirma este indicativo numérico na medida em que tais termos emergem prioritariamente em pontos que registram debates conjunturais, indicando a força dessas questões no espaço da Constituinte.

Por outro lado, chama atenção também o modo como alguns temas se mantêm ao longo dos três recortes documentais até aqui tratados, afirmando-se no repertório de causas nodais daquele período de transformações abertas:



Fonte: ANAIS, Vol. I ao IX, extraído através do Nvivo 11, por termos agregados.

O quarto recorte dos Anais, que agrupa os volumes de X a XV, passa a exibir as discussões relativas ao projeto Substitutivo A, empreendidas entre 09 de março e 26 de abril de 1934. Para sua confecção, a CC dividiu a matéria do Anteprojeto e suas emendas entre subcomissões, visando a produção de pareceres parciais que seriam posteriormente discutidos em plenária para a produção coletiva do Substitutivo. Contudo, a lentidão imposta pelo debate comum foi a justificativa para alteração do procedimento, delegando então “o estudo desses pareceres ao Presidente, ao Vice-Presidente e ao Relator Geral [da CC], aos quais se agregariam os relatores do parecer” (ANAIS, Vol. X, p. 547). Ao cabo desse esforço, os três membros da mesa diretora finalizaram o projeto posto, então, em votação interna.

Um pré-indicativo da posterior falência em que recairia esse trabalho é o fato de que apenas três de seus membros – o Presidente Carlos Maximiliano (PRL/RS), Solano da Cunha (PSD/PE) e Nero Macedo (PSR/GO) – o aprovaram sem restrições. Isso se deve tanto à dificuldade de se estabelecer uma média de pensamento geral entre os atores ali reunidos, quanto às críticas à condução do processo, que denunciavam uma cariz antidemocrática da mesa diretora exposta em manobras não previstas. Sobre isso, Adolfo Soares (PR/MA), relator da matéria *Família e Educação*, assina o projeto substitutivo com a inscrição “com diversas restrições, principalmente com relação ao Cap. 4º do Tit. VI, por terem sido mutilados princípios fundamentais dos substitutivos que apresentei como relator” (ANAIS, Vol. X, p. 607), denunciando que a Mesa teria conduzido a redação do Substitutivo negligenciando o trabalho dos

relatores parciais e privilegiando as fórmulas que, por si mesma, julgava mais adequadas²⁶.

Após a entrega do Projeto para o debate na plenária da ANC, em 15 de março Carlos Maximiliano sairia em defesa da Comissão Constitucional:

Naturalmente, o projeto se ressentia de imperfeições; é obra de homens, não de seres divinos. Tudo fizeram, porém, os 26 para o apresentar o menos evitado possível de falhas graves. Fomos sinceros, impessoais, desapaixonados. Durante 50 dias, sob temperatura abrasadora, nos empenhámos em **conciliar, convencer, corrigir**. Formidável tarefa, insano labor! [...] Somos, pela raça, pela índole, pela educação e pelas preferências de leitura, fanáticos de verbalismo. Pois, sobre isso, desencadeou, implacável, toda a onda de crítica. [sic]. (ANAIS, Vol. XI, p. 362).

Nessa plataforma de raciocínio, ao recomendar o Substitutivo como uma média dos pensamentos correntes e das tendências mais fortes da ANC, seguiu criticando os extremismos das emendas apresentadas, numa e noutra direção, e a falta de técnica jurídica nelas visível, segundo ele, tanto na forma quanto no conteúdo. Se defendeu ainda da acusação de que a CC teria abandonado por completo o Anteprojeto, afirmando que, ao contrário, o Substitutivo restabelecia as fórmulas que haviam sido inicialmente aprovadas na Comissão do Itamaraty, de caráter menos centralizador (ANAIS, Vol. XI, p. 363)²⁷.

De fato, o projeto Substitutivo apresenta uma guinada descentralizadora que converge no sentido da maioria das emendas apresentadas ao Anteprojeto, restabelecendo, em muitos pontos, as prescrições da Carta de 1891. No relatório dos trabalhos da CC define-se: “pareceu-lhe, antes de tudo, que o Anteprojeto centralizava excessivamente os poderes públicos com sacrifício do princípio federativo. [...] A opinião reagiu vigorosamente contra essa *capitis diminutio* dos Estados, e com razão” (ANAIS, Vol. X, p. 548). No entanto, a forma como foi encaminhada essa tendência no texto do Substitutivo não conseguiu agradar nem a gregos nem a troianos. Deixou assim, insatisfeitos os que reivindicavam descentralização que, apesar de ter

²⁶ Sobre isso, a declaração de voto em separado de Sampaio Corrêa (Avulso/DF) é bastante expressiva, acusando diretamente a CC de ter resolvido “fossem incorporadas áquele Projeto, mesmo sem discussão, todas as emendas apoiadas por 14 assinaturas dos membros da dita Comissão”, ou seja, emendas apresentadas fora do prazo regimental e contra as suas prescrições (ANAIS, Vol. X, p. 614).

²⁷ Carlos Maximiliano compunha a comissão que formulou o Anteprojeto como um dos relatores gerais da matéria, mas expôs nesse discurso um certo ressentimento com o fato de ter sido preterido por outro relator (não nominado) que teria convertido um projeto “equilibrado” em um texto centralizador: “não me rebelei contra o trabalho da Subcomissão; ao contrário, corri em sua defesa, reagi contra as mutilações fascistas, indefendidas e indefensáveis, que a obra benemérita sofreu na hora derradeira. O que está no projeto dos 26, é, sob muitos aspectos, na parte nuclear, o que no Itamarati prevaleceu” (ANAIS, Vol. XI, p. 368).

recuperado pontos capitais da primeira engenharia republicana, rebelavam-se contra dispositivos intermediários que resguardavam certo grau de centralização, criticando o ecletismo do projeto. Feriu também os brios dos defensores combativos da centralização, que viam o restabelecimento daquelas formas republicanas como a falência do projeto revolucionário e pleiteavam estruturas de fortalecimento da União. Percebe-se, novamente, na forma gráfica o peso argumentativo desse conflito, deslindado nas palavras mais acionadas na confrontação entre as matrizes de tendências centralistas e descentralistas:

Grafo 4 – Repertório Dinâmico 2ª Fase



Fonte: Anais da ANC 34, Vol. X ao XV, gerado através do Nvivo 11.

2.3. A matéria constitucional e a orquestração política

Nessa fase, as discussões relativas à organização dos poderes, a discriminação de rendas, aos casos de intervenção federal nos estados e autonomias municipais são pontos que marcadamente evidenciam aquela confrontação de tendências no debate que se seguiu à entrega do Projeto Substitutivo A. No que toca à questão da organização dos poderes, os principais pontos do atrito diziam respeito à eleição indireta do presidente da República, prevista no art. 66 do Substitutivo apresentado, e da forma de controle do poder executivo e racionalização administrativa que se estabelecia pela criação de um Conselho Supremo composto por técnicos, cuja forma não foi bem recebida por nenhum dos lados do conflito, gerando um campo de tensão acerca dos princípios e adequabilidade democrática no

Brasil dos anos 1930. Nessa mesma chave se deu larga discussão acerca da organização política dos municípios frente às prescrições do Substitutivo de eleições diretas para os executivos municipais, porém acompanhando-o de Conselhos Técnicos com poder de intervenção administrativa, o que novamente se processa no campo semântico da funcionalidade e abrangência da democracia.

Tanto mais severo se tornou o debate sobre o restabelecimento do Senado com outro nome (Câmara dos Estados): os defensores do unicameralismo e da representação corporativa rejeitaram a fórmula conciliatória proposta, afirmando que esta engenharia era eivada dos vícios maléficos da Primeira República, ao passo em que os adeptos do bicameralismo reclamavam o restabelecimento do Senado em sua forma plena, como espaço de resguardo da representação igualitária dos estados sem a presença de órgãos consultivos, como o projeto estabelecia. Completa o debate a questão da inserção da representação profissional como parte permanente do legislativo com poder de fala e decisão, inovação que provocou reações de louvor e de condenação, fundamentadas em apreciações técnicas e ideológicas das mais diversas perspectivas.

A questão da discriminação de rendas é outro ponto catalizador no debate, pois elemento capital na configuração centralista ou descentralista da ossatura do Estado, na medida em que por ela se forneceriam os recursos que garantiriam, ou não, a autonomia das unidades federadas. O foco central do impasse seguia sendo a destinação do imposto de exportação: originalmente de posse dos estados, o Anteprojeto o havia transferido para a União e o Substitutivo o devolvia para os estados, estabelecendo sua extinção dentro de três anos. O descontentamento foi amplo. Considerando-o um imposto anti-econômico, algumas correntes políticas pleiteavam sua extinção imediata, ao passo que as correntes mais alinhadas com as demandas descentralistas o definiam como a fonte de sobrevivência dos estados e buscavam mantê-lo permanente. Numa terceira via, ainda, as correntes centralistas consideravam que a existência desse imposto só se justificaria se ele pertencesse à União.

Quanto ao judiciário, seguiu também o conflito em torno da dualidade ou unidade da justiça e do processo. Em geral, acusava-se o Substitutivo de conter um centralismo excessivo nesse ponto, ao transferir para o âmbito federal responsabilidades até então de competência estadual. Porém, se de um lado se atribuía um implicativo de morosidade jurídica ao mecanismo proposto para a

organização do sistema judiciário, de outro, ele era defendido principalmente como via de resguardo da intangibilidade do judiciário, uma vez que legá-los aos estados seria colocar os juízes sob a tutela dos poderes políticos locais.

Paralelamente à apreciação de todo esse núcleo estrutural do Estado, que compunha permanentemente os trabalhos constituintes, as pautas anteriormente indicadas se mantiveram na agenda temática. Sem se descolar delas, repercutiu, com grande projeção na análise do Substitutivo, o desconforto acerca dos limites territoriais dos estados, dado que havia muitas disputas em curso, e a questão do uso dos símbolos estaduais. Também sobressaem as demandas relativas às garantias de liberdades individuais reiteradamente pugnadas pelos grupos minoritários, frente à experiência dos últimos os anos da República e do pós-30. Tanto mais, pululam as abrasivas reivindicações do programa católico, com destaque para o ensino religioso, a proibição do divórcio e a invocação de Deus no preâmbulo da Constituição: “Todos aqui representam a Nação, e se todos [...] querem o nome de Deus no preâmbulo da Constituição, é porquê assim o quer a própria Nação” (Augusto Viegas, PP/MG, ANAIS, Vol. XI, p. 366).

No tocante às questões de ordem econômica e social, que seguiram ocupando fortemente a atenção dos Constituintes, sobressai nessa fase uma interessante construção semântica multireferenciada entre a ideia de identidade nacional e as forças do progresso econômico. Nela vinculam-se discursivamente demandas de ordem propriamente econômica (proteção ao café e ao algodão, produção nacional, direitos comerciais, organização bancária, crédito agrícola, dívida externa e déficit orçamentário, economia dirigida, imposto de renda, juntas comerciais, exploração de petróleo) à questões trabalhistas, de povoamento e colonização de fronteiras, da causa indígena, da vida rural e criminalidade sertaneja, da assistência social, emigração, imigração e condições de cidadania para estrangeiros. Na mesma esteira, a educação segue como uma das pautas mais assíduas: denúncia do analfabetismo, ensino obrigatório e gratuito, criação do Conselho e do Plano Nacional de Educação, formação de professores, instrução moral e cívica.

Ao lado dessas agendas, cresceram também as preocupações interconectadas de saúde pública e assistência social (menores abandonados, mortalidade infantil, investigação de paternidade, amparo social, epidemias e defesa sanitária), e se colocaram ainda algumas demandas polêmicas sobre o serviço militar, vinculando de

modo intrigante duas frentes de reivindicações e rejeições: a obrigatoriedade do serviço militar feminino e o direito de voto feminino.

Por fim, um dos principais focos de concentração dos discursos nessa fase dos trabalhos foram as prescrições do Substitutivo acerca das Disposições Transitórias entre o período discricionário e a vida constitucional. Figurando como matéria complementar ao final do projeto, o texto abria a possibilidade de conversão da Constituinte em Assembleia Ordinária e determinava (art. 1º, § 2º) que não haveria casos de inelegibilidade para a eleição presidencial a ser realizada imediatamente após a promulgação da Constituição. Tal medida garantia a candidatura Vargas ao governo constitucional, o que as oposições, de modo geral, e mesmo alguns idealistas da Revolução de 1930, combatiam com veemência: “Não nos iludamos. A eleição do honrado Chefe do Govêrno Provisório seria um dêsses erros marcantes da nossa época”, asseverava Cristiano Machado (PRM/MG), complementado pelo companheiro de partido Policarpo Viotti: “Destruiria, completamente, toda a obra da Revolução. É o que, infelizmente, se vai fazer”. [sic]. (ANAIS, Vol. XIV, p. 32s)²⁸.

Completa o quadro de queixas das oposições o art. 14 dessas mesmas disposições transitórias, que estabelecia aprovados os atos do Governo Provisório e de todos os seus interventores e delegados, “excluída qualquer apreciação judicial dos mesmos atos e de seus efeitos” (ANAIS, Vol. X, p. 606). A medida retirava da Casa uma de suas prerrogativas previstas no próprio decreto de sua convocação e causou ebulição nos debates, especialmente entre aqueles que aguardavam a chance de expor situações vivenciadas em suas localidades.

O debate do Substitutivo correu por trinta sessões plenárias e, frente às configurações que lhe foram postas no trabalho da CC, dele resultaram dois produtos, um de ordem política e outro de conteúdo. Quanto a este, as emendas interpostas ao Substitutivo, registradas nos volumes XVII, XVIII e XIX dos Anais da ANC, evidenciam a ação de força encetada pelas correntes descentralistas na esfera institucional, em defesa de uma ossatura estatal que garantisse as autonomias locais. Nessa senda, essas correntes emendaram mais, discursaram mais, ganharam maior visibilidade no debate, foram mais incisivas. Isso se confirma na projeção que o termo “estados”

²⁸ A bancada paulista foi a primeira a apresentar emenda sugerindo inelegíveis todos os ocupantes de cargos no Governo Provisório em nível federal e estadual, justificada em valores democráticos e na premência de avaliar e punir os atos deste Governo. Apesar disso, ao final, apoiou a candidatura Varga à presidência.

Braga (PP/MG), Agamenon Magalhães (PSD/PE), Clemente Mariani (PSD/BA), Medeiros Neto (PSD/BA) e Raul Fernandes (PPR/RJ), nela se coligavam as principais forças políticas da Constituinte e, em reuniões que antecediam as sessões plenárias da tarde, definia a matéria formatando um projeto próprio de acordo com a negociação de interesses dessas forças. Sem incluir oposições e minorias, os postulados já iam ao plenário com aprovação garantida.

Com essa manobra, o trabalho da CC sofreu alterações estruturais profundas na votação, perdeu a centralidade no debate e a legitimidade nos postulados, e acabou quase totalmente descartado. O fato é que faltava coordenação de ideias e, ao passo em que a ANC rejeitou a forma adotada pela Comissão Constitucional para produzi-la, a tensão gerada em torno dos atrasos na conclusão do trabalho, das ameaças de dissolução da Casa e das articulações eleitorais em curso, a forma extra-regimental empregada resultou ainda mais antidemocrática, sendo mote de grandes tumultos na reta final dos trabalhos²⁹, em alguns casos provocando mesmo a suspensão da sessão.

Em síntese, as emendas de coordenação guiaram, ao final, o projeto de Constituição em direção a uma miscelânea, estabelecendo uma centralização no que tange aos serviços de atenção básica ao cidadão, atenuando a separação dos poderes, incorporando a representação profissional, transformando a Câmara dos Deputados em Conselho Federal, instituindo Conselhos Técnicos e órgãos de fiscalização e responsabilização dos governantes, ao mesmo tempo em que firmava uma ossatura estatal descentralista.

Os registros das sessões finais da ANC (6º recorte documental) demonstram a aproximação e as negociações entre grupos de interesses, mas, de toda forma, nessa articulação política, operava-se a contra demonstração de força da ala abertamente governista que se projetava com base em um discurso nacionalizador: menos incisiva na tribuna, mais forte nos bastidores, a medida que, além de sagrar alguns princípios de fortalecimento do poder central, subjugou o arranjo da matéria à disputa eleitoral. Assim, os postulados constitucionais foram os elementos de negociação da continuidade de Vargas no poder, essa, mais do que a Constituição em si, vista pelos

²⁹ Em 3 de maio Odilon Braga (PP/MG) discursava em defesa da ação coordenadora das grandes bancadas, rebatendo os argumentos de atentado à democracia, afirmando que os trabalhos de coordenação consideravam os interesses das pequenas bancadas e definindo-o como a única forma de dar harmonia ao texto e garantir sua conclusão. Seu discurso aparece crivado por um protesto contra os grupos militares, os principais críticos da forma de condução dos trabalhos (ANAI, vol. XVI, pp. 252-271).

grupos governistas como a forma de consolidar as transformações abertas no pós-revolução (do que é expoente o próprio apoio da bancada paulista ao final).

Dessa forma, o debate dos princípios que deveriam figurar na nova Constituição foi cruzado por esses interesses ideológicos que orientavam as estratégias políticas imediatas, produzindo um repertório temático comum que emerge nos grafos quantitativos, mas cujos sentidos e direções se faziam pelo campo de sensibilidades grupais, esse tensionado pela ambiência sócio histórica da primeira metade dos anos 1930: diagnóstico e prognóstico nacional.

E nisso a chave semântica era a construção de um novo tempo. Como construí-lo? Qual instrumento determinante na refundação nacional num novo signo? Observe-se uma vez mais os grafos acima apresentados e se notará a constância de alguns temas que se constituem como categorias analíticas transversais, porque cruzam toda a matéria sincronizando em si as tensões e experiências do momento. Destacam-se, entre eles, termos como representação, voto, justiça, trabalho, moral, expressões da condição política experimentada no correr da República e desnudada pela Revolução de 1930, bem como do influxo das transformações socioeconômica e culturais crescentes no período. No entanto, essas pautas eram condicionadas sempre pelo imperativo da “realidade nacional”: como garantir progresso econômico pelo trabalho sendo a mão-de-obra totalmente despreparada? Como garantir intangibilidade à justiça numa organização societária assentada na base do poder pessoal e localista? Como garantir a verdade do voto e a representação política legítima num país cuja população desconhecia a ideia de direitos? Como garantir coesão moral num território marcado pela diversidade?

A leitura crítica das configurações nacionais desenvolvida na ANC apontava, então, a necessidade de reconfiguração do tecido social brasileiro, de melhoramento do povo massa para que esses ideais fossem alcançados e, nisso, um elemento se constitui como questão capital em meio as construções de sentido mobilizadas no movimento de diagnóstico e prognóstico da nação: o implemento de um sistema de educação nacional seria fator urgente e inalienável. Dessa forma, se a referência à essa pauta, embora de presença permanente nos grafos, ocupa um espaço quantitativo que não a distingue expressamente em relação a outros temas debatidos, ou não a coloca no centro desses mesmos grafos, todavia, a leitura atenta dos debates registrados nos Anais da Constituinte a constitui semanticamente como elemento nodal para a compreensão dos dilemas abrangentes (sociais, políticos, econômicos,

culturais e intelectuais) que a nação enfrentava e tinha que dar solução através de um arranjo jurídico.

Então, que educação era essa? Como ela se constitui em causa nacional na arena constituinte? Quais as configurações legais projetadas nela? Quais os condicionantes dessa configuração? Como ela foi pensada e planejada em meio ao debate legislativo? À essas questões, o capítulo seguinte intenta responder.

3. A EDUCAÇÃO NA CONSTITUINTE: PROPOSTAS E DEBATES

O direito à educação constitui uma das realizações mais significativas do macroprocesso de modernização das sociedades, quando se empreende um esforço de organização político-administrativa do sistema educacional com vistas a firmar a assimilação dos sujeitos às novas condições de sociabilidade reclamadas pelo arranjo socioeconômico industrial e suas configurações políticas. Compete-lhe amalgamar o sentimento de nação e fazer formar a força política e laboral adequada às exigências do tempo histórico, fixando um tipo de sujeito imaginado para um modelo de sociedade desejado - uma planificação social, como sugere Mannheim (1983). Nesse sentido, a Constituição de 1934 foi um marco divisor de águas quando, pela primeira vez na história nacional, institui-se uma estrutura voltada ao balizamento do sistema educacional que, registrada nos artigos 148 a 158 daquela Carta, inaugurava um Capítulo específico para sua organização.

São de ordem variada os fatores que agiram para essa configuração. De um lado, deve-se ter em conta que esse aparato, associado aos arranjos inscritos no título “Da Ordem Econômica e Social”, denota a influência mundialmente crescente da socialdemocracia como modelo de acomodação dos conflitos sociais naquele contexto, em detrimento do liberalismo clássico, do que a Constituição de Weimar (1919) era a grande inspiração, particularmente ao definir a educação como direito social e dever do Estado. Deve-se lembrar, também, o papel de amortecimento que a fixação de direitos sociais fornecia frente à ameaça comunista ascendente em meio a pobreza popular e demandas trabalhistas. Por outro lado, e sem reduzir o valor desse acento social, para algumas importantes correntes políticas presentes na ANC, focar as atenções na configuração dos direitos sociais cumpria também, além de um recurso ideológico, uma função estratégica: permitia-lhes tratar os impasses do pacto federativo sem enfrentar imediatamente os conflitos vulcânicos acesos na formatação da ossatura rígida do Estado (as definições de papéis e poderes estaduais e federais, que contrapunha tendências regionalistas e organicistas).

A par disso tudo, subleva em importância o fato de que o arranjo educacional firmado em 1934 se constitui naquele diálogo com o longo debate crítico produzido pela intelectualidade nacional e reverberado nas arenas políticas acerca dos dilemas da identidade nacional e seus problemas embrionários. O modelo ali matizado estabelecia uma tentativa de consolidação institucional de um “horizonte de

expectativas”, tornando-se expoente de uma conexão de sentido entre pensamento e ação política e, portanto, lugar privilegiado para a percepção dos efeitos sociais das ideias, na medida em que a organização do sistema educacional e de sua administração é nitidamente acionada como elo da organização social e imbuída da tarefa de “consertar” da nação, alinhando-a na senda modernizadora (econômica, política e socialmente falando).

Importantes movimentos político-intelectuais agiram para aí chegar, debatendo-se entre os limites e as possibilidades de conversão das expectativas sociais em política institucional regulamentada (BOMENY, 2001a; CARVALHO, 1998 e 2003). A formulação da educação como alternativa social à condição de atraso contou, assim, com o protagonismo de vários agentes individuais e coletivos que foram mobilizando esforços para o reconhecimento da educação como “o grande problema nacional” no correr do processo histórico.

3.1. “Descomprometimento” e “inorganicidade”: o cenário Educacional pré-Constituinte

Dentre os vários legados da colonização, o Brasil recebeu também a marca ibérica da educação católica. Por ela, em grande medida, formaram-se alguns elementos de homogeneização nacional em torno do sentimento religioso e da disseminação da língua portuguesa, como também a tradição escolástica no método de ensino, estabelecendo uma identidade educacional que, embora restrita à elite, perduraria longamente como a única forma coesa de educação escolar no país. Outro traço marcante desse funcionamento educacional foi sua configuração descentralizada, institucionalmente fixada desde o ato adicional de 1834, quando o imperador atribuiu às províncias a responsabilidade de legislar e prover a instrução básica, resguardando ao poder central o encargo pelo ensino superior (ROMANELLI, 1998).

Juntando-se as insuficiências orçamentárias e o descomprometimento político com a instrução das massas, o produto educacional do império foi a consignação de alguns centros de formação superior para as elites, mantidos com recursos públicos, e um vácuo no ensino básico e intermediário, ocupado pela iniciativa privada, marcadamente de aceção religiosa (ROMANELLI, 1998; XAVIER, 1980). Nessa conformação, a política educacional da época agia mais para o recrudescimento do que para a superação analfabetismo amplo.

De modo geral, o reconhecimento da educação como elemento indispensável do progresso e melhoramento da nação é transversal e crescente nas formulações intelectuais e nos debates políticos desde a independência. Entretanto, é também transversal sua inoperância: embora discursivamente a educação figurasse sempre no pico das maiores importâncias nacionais, a enunciação do princípio não era acompanhada da materialização em dispositivos legais que lhe conferissem efetividade (BOSI, 1999; FÁVERO, 2005). Exemplo disso, o art. 179 da Constituição do Império, ao estabelecer as garantias de “inviolabilidade dos Direitos Cíveis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”, listava no inciso XXXII, como um desses direitos, “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” [sic], mas não afirmava a obrigatoriedade do Estado em provê-la³⁰.

Esse mesmo movimento se repete vivaz no despertar da República: sob o arranjo federalista e a forte insígnia dos regionalismos, atribui-se um alto valor à educação como recurso de reconstrução nacional frente aos males que assolavam o país, novamente não consagrado na arquitetura institucional legal. Reafirmava-se o encargo dos estados com a instrução primária e profissional e da União com o ensino superior e secundário, reforçando uma descentralização que gerava ausência de coordenação e assimetrias profundas e, o mais complexo, sem fixar as fontes de recursos que fomentariam a política pública. Nesse desenho, acentuava-se o abismo entre a formação das elites e a formação das massas, promovendo na República um quadro educacional anódino em sentido geral e tanto pior nas ambiências locais, pela disparidade econômica entre as diversas unidades federadas (NAGLE, 1974; BOMENY, 2001a; OLIVEIRA, 2004).

A forma legal referente à educação na Constituição de 1891 é, assim, bastante frouxa e dispersa. Pelo o Art. 35 se estabelece como incumbência (não privativa) do poder legislativo federal:

2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal³¹.

³⁰ Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm.

³¹ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm.

Observe-se que, além do significativo resguardo com relação a esfera de agência dos estados, o art. supracitado deixa ainda esse incremento educacional e científico não como dever efetivo da União, mas sob dependência da iniciativa de lei ordinária. No entanto, no tocante a esse aspecto, o preceito constitucional de 1891 que mais capitaneou atenções e polêmicas foi o art. 72, § 6º que, ao inscrever os termos das garantias de liberdade, segurança e propriedade, determinava “leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Essa prescrição se manteve inalterada na reforma constitucional de 1926, apesar da pressão política católica.

Assim é que as poucas regulamentações acerca da instrução pública inscritas nas Cartas Magnas anteriores a 1934 eram dispostas de forma sumária em artigos genéricos espalhados pelo corpo do texto constitucional, misturados ou submetidos a outros temas e dispositivos. Desse aparente desalinhamento entre a marcha das ideias que levantavam as bandeiras educacionais e o expediente legal insuficiente, surgem, em meio ao processo de complexificação social do início do século XX, vários movimentos pró-educação que deram ensejo a uma série de iniciativas institucionais. Embora esparsas, fracionárias, localistas (como as define Bomeny, 2001^a), elas foram aquecendo a esteira das transformações, culminando em reformas importantes em vários estados no correr dos anos 1920, como segue:

Quadro 5 – Reformas Educacionais nos Estados (1920-1930)

Período	Estado	Reformador
1920	São Paulo	Sampaio Dória
1922-1923	Ceará	Lourenço Filho
1924	Bahia	Anísio Teixeira
1925-1928	Rio Grande do Norte	J. A. Bezerra de Menezes
1927-1928	Paraná	Lisímaco Costa
1927-1928	Minas Gerais	Francisco Campos
1927-1930	Distrito Federal	Fernando Azevedo

Fonte: CPDOC/FGV - Dossiê “A Era Vargas”: dos anos 20 a 1945³².

Também em nível federal foram ensaiadas algumas ações reformadoras marcantes. Ainda no correr do governo provisório republicano, ao assumir o recém-criado Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant inscrevia, a par da regulamentação do ensino primário no Distrito Federal, medidas para ampliar o cientificismo, fixar currículos seriados e criar centros de

³² Disponível em [http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/Reformas Educao nais](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/ReformasEducao nais).

aperfeiçoamento do professorado, com vistas a dar maior organicidade ao sistema educacional (CARTOLANO, 1994); e logo em seguida, pelo Decreto n.º 3.890 de 01 de janeiro de 1901, estabeleceram-se as regulamentações do ensino público e particular, correntemente conhecidas como Código Epiácio Pessoa. Dez anos mais tarde, a reforma Rivadávia Correia (Decretos: n.º 8.659 a n.º 8.663, de 05 de abril de 1911) caminharia em sentido contrário, suprimindo o caráter oficial do ensino e atribuindo ampla autonomia aos estabelecimentos educacionais, o que perdurou até 1915, quando a reforma Carlos Maximiliano o reoficializou (Decreto n.º 11.530). Já no governo de Arthur Bernardes em 1925, ocorreria a reforma Rocha Vaz, estabelecendo programas curriculares oficiais e seriação do ensino a eles adequada, organizando o Departamento Nacional de Ensino e reformando os níveis secundário e superior. Por ela também se firmava um acordo entre estados e União para alavancar o ensino primário (Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925)³³.

De modo geral, faltava as essas várias iniciativas um sentido de política pública nacional que lhes dessem coerência ampla, solidez, durabilidade e unidade (BOMENY, 2001a). Ainda assim, elas projetam duas características muito importantes: 1) a vitalidade política de que é investido o tema educação no período; 2) o traço elementar de inorganicidade e assistemática que as cruzam, como expressão do próprio processo sócio-político nacional. Ambas as marcas conformam o que em Carvalho (2003) se define como campo de consenso e como limites do consenso em torno da “causa-cívico educacional” nos anos 1920 e 1930.

O consenso estaria assentado no ideário partilhado de prefiguração da instrução pública como veículo de redenção nacional: adequar o povo moral e intelectualmente para consolidar a nação e a fazer progredir. Por ele se teceram as condições de congregação da intelectualidade numa importante agenciadora da causa educacional nos anos 1920: a Associação Brasileira de Educação (ABE). Criada em 1924 como “órgão legítimo da opinião das classes cultas”, traduzia entre suas finalidades “colaborar em perfeita harmonia com os governos”, aplaudindo seus acertos e apontado, “quando necessário, os erros e as lacunas de suas leis de educação”, para assim “defender vigorosamente nesse terreno os grandes interesses do Brasil” (SILVA, 1925, p. 233, apud CARVALHO, 2003, p. 77). Dentro desse marco

³³ Detalhes em: CPDOC/FGV, Verbetes “Reformas Educacionais”. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>.

de entendimento, a ABE reunia intelectuais de distintas matrizes ideológicas, mobilizados em torno da “campanha cívica pela causa educacional” como instrumento para alcançar a organicidade social, a higienização e saúde, e a moralização dos costumes, forjando os instrumentos de contraposição aos males históricos da nação, estes icônicamente sincronizados na figura do “Jeca Tatu” – indolente, adoentado, dependente. O produto final seria o alavancar das forças produtivas e da organização do trabalho para o progresso (CARVALHO, 1998; 2003).

No entanto, os limites desse consenso estariam assentes nas disputas estratégicas em torno das dimensões de “como” materializar essa redenção (os métodos e caminhos) e de “quem” controlaria esse poderoso aparelho moldador de sujeitos (a orientação ideológica dominante). É nessa linha tênue que a ABE cresce em importância ao longo da década de 1920, atingindo um pico de projeção política em 1931, quando recebe de Vargas o pedido de formulação de diretrizes para embasar as medidas educacionais do governo. Mas é aí também que seus conflitos internos alcançam ponto extremo, cujo êmbolo residia particularmente no impasse entre os intelectuais católicos e os adeptos da Escola Nova (CARVALHO, 1998, 2003)³⁴.

O desacordo entre tais grupos girava em torno dos pressupostos de universalização, gratuidade, obrigatoriedade e laicidade do ensino, reclamados pelos escolanovistas como indispensáveis para uma reformulação educacional ambientada no ideal de formação do sujeito para a autonomia – cerne da pedagogia pragmática embasada nos constructos de John Dewey. Tal perspectiva se articulava num conjunto de princípios pedagógicos inovadores, orientados particularmente à aproximação entre comunidade e escola e ao ensino prático ativo, voltado a habilitar os indivíduos para lidar com as situações reais do cotidiano. No entanto, também entre os simpáticos da Escola Nova havia divergências quanto ao acento da ação reformadora, das quais as figuras de Anísio Teixeira e Fernando Azevedo emergiram como expoentes representativas dos polos dessa disputa. Embora esses intelectuais coadunassem na localização da educação como instrumento do desenvolvimento orgânico da nação – e, portanto, como responsabilidade do Estado –, Azevedo, grosso modo, cingia seu modelo educacional num projeto hierárquico no qual a

³⁴ Segundo a autora, foi assim que se construiu a ocasião política para o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 e, dele resultante, a saída dos intelectuais católicos da ABE, que fundaram então a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE).

universalização da educação básica serviria à homogeneização dos indivíduos em torno de valores socioculturais, o ensino secundário serviria à diferenciação dos indivíduos em torno de suas habilidades para o trabalho e o ensino universitário serviria à formação das elites. Por seu turno, Anísio Teixeira defendia um modelo de ensino votado à formação da pessoa humana numa configuração democrática ampla e não na conformação adestradora de encaixe simples no processo de divisão social do trabalho. Criticava por isso, o sistema educacional a medida que se oferecia um ensino superior universal e gratuito, mas mantinha os níveis primário e secundário privatistas e seletistas³⁵.

Do lado católico, a intelectualidade também partilhava o entendimento da função educacional preponderante em criar o sentimento comum da nacionalidade, dando organicidade à nação, mas o eixo desse movimento seria fixado a partir dos valores morais de disciplina, hierarquia e tradição. Este grupo identificava os “excessos do cientificismo” e os ideais de modernização “anti-religiosos” como elementos de desagregação social e defendiam o lugar historicamente ocupado pela Igreja na difusão escolar, reclamando para ela e para a família a precedência na organização do ensino e somente subsidiariamente ao Estado (SAVIANI, 2007; CARVALHO, 2003). Alguns nomes exponenciais dessa plataforma ideológica no Brasil de então foram o Cardeal Leme, Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso Lima, que articularam associações, conferências e publicações importantes, como a revista *A Ordem*. De saída, tais atores viram com desconfiança a ascensão de Getúlio Vargas, assumindo-a como fortalecimento dos ideais escolanovista e risco a sustentabilidade do ensino confessional (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000). No entanto, as estratégias de sustentação política de Vargas promoveram uma aproximação entre a Igreja e o Governo, especialmente costurada a partir dos grupos católicos mineiros e da figura de Francisco Campos. O Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, autorizando o retorno do ensino religioso nas escolas oficiais primárias, secundárias e normais, constitui expoente capital desse acordo, justificado como necessidade de conformação da consciência nacional comum.

De toda forma, estas cizânias não reduzem a importância da ABE como agência de propagação da causa educacional, tendo em consideração toda

³⁵ Sobre as particularidades projetadas pelos diversos intelectuais da Escola Nova, veja-se Carvalho (1998, especialmente capítulos 3 e 4), Brandão (1999), Rocha (2004), Foracchi e Pereira (1979).

mobilização e projeção política que gerou com suas ações. Se havia discordâncias entre estes grupos, havia também entendimentos compartilhados e posturas flexibilizadas que permitiram criar importantes espaços de debate acerca dos problemas, das circunstâncias e das soluções possíveis para a questão educacional no Brasil. São exemplos notórios as conferências nacionais de educação organizadas pela ABE, espaços que congregavam intelectuais e professores, jornalistas, políticos e funcionários públicos de distintos matizes, interessados em avaliar formas, métodos e políticas institucionais adotadas nos estados e na União, bem como suas alternativas. Segundo Fernando Magalhães (apud MACHADO, 2009), o motor dessas conferências era a “necessidade” de fazer conhecer a “toda a gente” a emergência da causa educacional. No período anterior à Constituinte, houve cinco grandes conferências nacionais realizadas em lugares diferentes e com temas diferentes:

Quadro 6 – Conferências Nacionais de Educação (1927-1932)

Conferência	Ano	Local	Tema Principal
I	1927	Curitiba	Unidade nacional, ensino primário e formação docente
II	1928	Belo Horizonte	Educação política, sanitária, agrícola, doméstica e ensino secundário
III	1929	São Paulo	Todos os níveis de ensino e organização universitária
IV	1931	Rio de Janeiro	Diretrizes para a educação popular
V	1932-1933	Niterói	Sugestões à ANC

Fonte: CPDOC/FGV – Verbetes “Associação Brasileira de Educação”³⁶.

De modo geral, tais arenas exibiam os ideários educacionais em circulação, intercruzados nos dilemas políticos e intelectuais então vivenciados, que viriam a reverberar no debate constitucional de 1933-1934, influenciando-o densamente. Um de seus principais produtos foi o conhecido *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932*, articulado por Fernando de Azevedo e consignado por outras 25 personalidades após a IV Conferência. Este documento objetivava definir a pauta do movimento renovador, assumindo a defesa da modernização dos métodos pedagógicos e da democratização da educação escolar.

Projetado ao mesmo tempo como “um plano de ação” e um “documento emblemático” – como o define Xavier (2002) – os principais pontos desse extrato

³⁶ Disponível em [http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83%9%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20\(ABE\).pdf](http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83%9%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(ABE).pdf). Carvalho (1998, pp. 305-442) apresenta importante estudo acerca dessas conferências, deslindando seus atores, temas e tensões.

gravitavam em torno da imperativa necessidade de reconhecer a educação “definitivamente entre as funções essenciais do Estado”, logo, “como uma função eminentemente pública” (AZEVEDO, 2010, p. 43). Tomada a educação integral do sujeito como um “direito biológico de cada indivíduo”, caberia também responsabilizar o Estado na organização do aparelho escolar através de “um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos [...] de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais” (AZEVEDO, 2010, p. 44). De outro modo, na configuração de estruturas institucionais “orgânicas”, se empreenderia o conceito basilar de “escola única” inscrito no *Manifesto*: “o princípio da escola para todos”, que não implicava no monopólio da educação pelo Estado, mas na sua obrigação de tornar acessível à “todas as crianças, de 7 a 15 anos, [...] uma educação comum”³⁷.

Ligado a isso, os princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação emergem no documento como “condições essenciais” à organização do regime escolar em harmonia com esse princípio da “escola única”. A laicidade era defendida como mecanismo de isonomia no ambiente escolar, respeitando “a integridade da personalidade em formação” do estudante. A gratuidade do ensino aparece como garantia do “princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível [...] a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la”, bem como, condição indispensável para efetivar o princípio de obrigatoriedade, uma vez que “o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito”. O *Manifesto* prescrevia também a extensão dessa obrigatoriedade “progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos” [...]. Por fim, a coeducação aparece como resultante do princípio basilar de igualdade e, ao mesmo tempo, medida que tornaria “mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil sua graduação” (AZEVEDO, 2010, p. 45).

O documento apresenta, assim, uma perspectiva social que dialoga com os ideais de modernização da sociedade brasileira através do cientificismo, que viria pela maximização do sistema escolar racionalizado. A leitura dos males nacionais intercalada ao potencial refundante da educação, conectava, assim, a pobreza nacional à “estrutura social do país” que “mantém em condições de inferioridade” os

³⁷ Machado (1989) apresenta as diferentes acepções do conceito de escola única a partir do final do século XIX até a década de 1940, analisando sua correlação às necessidades da evolução do sistema produtivo.

cidadãos: uma vez sem acesso às formas de promover seu desenvolvimento intelectual e moral e sua autonomia existencial, os cidadãos fracos e dependentes refletiriam sua condição de fraqueza e dependência sobre a existência da nação. Propunha-se, então, um programa educacional abrangente e integrador, coerente com esse ideário de fortalecimento do indivíduo, amparado nos postulados de autonomia, moral, democracia, trabalho e desenvolvimento, para o fortalecimento da sociedade como um todo. Essa democracia (em termos de acesso, de método e de funcionamento), acreditavam seus signatários, seria “centro irradiador de uma nova forma de organizar a sociedade” (XAVIER, 2002, p. 30), alinhada aos ideais da modernidade³⁸.

É sintomático da fluência desse diagnóstico, como um repertório intelectual vivamente compartilhado no período, a própria fala de Vargas na abertura dos trabalhos da ANC. Acusando marcante inorganicidade educacional, como expressão da inorganicidade da própria Nação, o chefe do Governo Provisório detalhou na ocasião o quadro geral que teria herdado de seus antecessores, apurando um total de 58.297 professores, 2.080.347 alunos matriculados, 1.614.043 alunos frequentes e apenas 127.438 concluintes. Matematicamente, Vargas lamentava o cenário:

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

³⁸ Sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, ver Xavier (2002). Sumariamente poderia enumerar-se a seguinte agenda manifesta: a) educação como função social do Estado, realizada em cooperação com as demais instituições sociais; b) ação supletiva da União no provimento dos encargos educacionais nos estados e ação fiscalizadora e coordenadora via Ministério da Educação; c) sistema escolar integral, único, leigo, gratuito e obrigatório; d) democratização do acesso à escola secundária, com currículo geral comum associado à especializações conforme preferências do estudante (intelectual ou técnica); e) desenvolvimento do ensino técnico profissional como fomento da economia nacional; f) criação de universidades aparelhadas para a produção científica, para formação docente e de profissionais de base científica, e para popularização do conhecimento científico; g) criação de fundos escolares e fixação de percentual de rendas de cada esfera de governo para a educação; h) fiscalização das instituições particulares de ensino; i) criação de instituições gerais de ensino pré-escolar com assistência médica e dentária; de locais para prática esportiva; de conselhos escolares de participação de pais e mestres, de bibliotecas, museus, rádio e cinema educativos; j) reorganização da administração escolar visando rapidez e eficiência, controle de resultados e sistema de avaliação e aperfeiçoamento funcional; k) eliminação de barreiras socioeconômicas no processo de formação, permitindo hierarquização pelas habilidades individuais amplamente desenvolvidas.

Associado a isso, a debilidade no número de escolas era outro fator determinante elencado pelo Chefe da nação como mote para a debilidade abrangente da educação:

Quadro 7 – Escolas de Ensino Primário por Estados (1931)

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

Fonte: ANAIS, Vol. I, p. 109.

As causas de tal lástima pública residiriam nas repetidas omissões políticas dos governos anteriores que, sob o argumento da falta de recursos, protelaram a organização de um sistema educacional sólido: “a verdade é dura, mas deve ser dita. Nunca, no Brasil, a educação nacional foi encarada de frente, sistematizada e erigida, como deve ser, em legítimo caso de salvação pública” (Getúlio Vargas, ANAIS, Vol. I, p. 108). Invertendo a lógica argumentativa, sustentava que do investimento em educação é que viria a riqueza nacional: “anda em moda afirmar-se que a educação é corolário da riqueza, quando o contrário expressa maior verdade, [pois] o mais rendoso emprego de capital é a instrução”.

Em decorrência disso, Vargas recomendava à ANC trabalhar pela formatação de um sistema educacional amplo e pleno – afirmando a polissemia do conceito educação naquele contexto. Esse sistema deveria ser de abrangência “física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola”, duplamente instrumentalizado: de um lado, serviria para aprimorar o trabalho e alavancar o progresso, através da “instrução

profissional e técnica, sem a qual, na época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado”; de outro, agiria para conformação do sujeito cidadão à sociedade orgânica, dando “ao sertanejo, quase abandonado a si mesmo, a consciência dos seus direitos e deveres”, lhe fortalecendo “a alma, convencendo-o que existe solidariedade humana”, lhe enrijecendo “o físico pela higiene e pelo trabalho, para premiá-lo, enfim, com a alegria de viver, proveniente do conforto conquistado pelas próprias mãos” (ANAIS, Vol. I, p. 106).

Nessa senda, “o problema da educação do povo” continuava sendo “ainda e sempre, o nosso problema magno” e caberia à ANC “dar-lhe solução completa e definitiva” (Idem, p. 109). Essa solução perpassaria necessariamente, segundo o receituário varguista, pelo fortalecimento do ensino primário e técnico (elementos fundamentais do sucesso politicamente projetado para a nação); pela reformulação das estruturas de ensino nacional; pela uniformização dos conteúdos via formação uniforme dos docentes; pela adequada seriação das turmas e, impreterivelmente, pela fixação das fontes de recursos para a educação:

Quando todos [União, Estados e Municípios], abstando-se de gastos suntuários e improdutivos, destinarem, elevada ao máximo, uma percentagem fixa de seus orçamentos para prover as despesas da instrução, teremos dado grande passo para a solução do problema fundamental da nacionalidade (ANAIS, Vol. I, p. 107).

De fato, as várias medidas educacionais implementadas no pós-revolução, denotam a importância dessa causa para o arranjo político de então. Destaque-se a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública já em 14 de novembro de 1930 (Decreto 19.402, regulamentado depois no Decreto 19.444), e a criação do Conselho Nacional de Educação, órgão destinado à “collaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação” [sic] (Decreto 19.850, de 11 de Abril de 1931, art. 2º). Cabe lembrar também a reforma do ensino secundário, técnico e superior projetada pelo conjunto de decretos de abril de 1931³⁹ que, inscrito no receituário que Vargas apresentara à ANC,

³⁹ Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, dispõe que o ensino superior obedeceria ao “systema universitário” e define sua forma de “organização technica e administrativa”; Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Some-se aí o Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador, um ano após; o Decreto 21.241, de 04 de abril de 1932, que consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário; o Decreto 21.335 de 29 de abril de 1932 que institui a taxa de educação e saúde sobre todos os documentos sujeitos a selo oficial (nas três esferas de

vislumbrava imprimir um caráter de organicidade ao ensino e de formação do homem, tornando-o apto

para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras [...] ao invés de mobiliar o espírito de noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados, com os quais a indústria usual do ensino se propõe a formar o stock dos seus clientes. (Francisco Campos, 1933, p.6 apud DALLABRIDA, 2009, p. 189).

O fio condutor destas políticas residia, assim, na busca dos mecanismos de formatação do “novo homem” para uma “nova sociedade” e um “novo Estado”, particularmente fixados no sentimento orgânico de nação e de positividade do trabalho. No entanto, no que tange à educação primária, a ação do governo provisório parece ter sido menos incisiva, o que se deve a uma imbricação de interesses, forças sociais (em especial a Igreja) e estratégias políticas (em especial de Vargas).

Apesar disso, pode-se dizer que a educação nesse curto espaço de tempo alcançou importância política institucional nunca antes encontrada. Isso porque, nesse momento ela se fazia elo marcante da conformação da identidade nacional, da identidade política e da identidade econômica consonante ao tempo histórico em que a Revolução de 1930 expunha a intensificação das transformações sociais produzidas pelo avanço do capitalismo nacional, que passavam a reclamar outras configurações educacionais anteriormente não exigidas, embora desejadas. A escolarização passava, então, a ocupar centralidade discursiva e propositiva no arranjo estatal, pois elemento político de respostas às demandas do momento em que o debate intelectual apontava para a importância da educação no processo de modernização da sociedade (SCHWATZMAN, BOMENY, COSTA, 2000), ao mesmo passo em que fluía como acomodação de conflitos sociais. Como sugere Mannheim (1986), as ideias surgem no momento em que operam as condições sociais e cognitivas de sua aparição, e sua conversão em ação política se processa quando elas convencem impositivamente um público amplo.

Importa perceber, portanto, que desde os anos 1920 e sob o protagonismo de alguns atores capitais, a educação assumiu um papel crescente dentre as demandas

governo) com vistas a criar o fundo especial de educação e saúde (regulamentado no decreto 21.452 de 30 de maio de 1932); e ainda o decreto 22.784 de 30 de maio de 1933 que reduz as taxas de emolumentos nos estabelecimentos federais de ensino secundário e superior respectivo. Disponíveis em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939>.

políticas nacionais, alimentando um coro de vozes em favor da ampla escolarização, que ressoou forte no espaço da ANC 34. Seguindo os termos de Bomeny (2001a), frente às opções políticas assumidas no correr do curso histórico, a educação chega nos anos 1930 como a “grande mancha da nação”, quando o analfabetismo alcançava 74,6% da população. Foi, então, semanticamente acionada como o grande obstáculo ao desenvolvimento nacional, pois incompatível em forma e abrangência com as demandas crescentes do trabalho urbano-industrial.

3.2. A “evidente oportunidade”: formatando a legislação educacional

Fruto de todo esse processo de expansão da demanda social produzido no curso das transformações sócio-estruturais brasileiras e, junto a elas, dos comportamentos dos atores sociais, a educação se tornou um dos recursos de semântica política mais fluido nos debates da ANC, intercruzando vários pontos do projeto constitucional, evocada por grupos e plataformas ideológicas diversas no movimento de diagnóstico e prognóstico da nação.

Se já na abertura solene, Vargas conclamava a Casa a otimizar a “evidente oportunidade” que aquele espaço criava para “dar solução definitiva ao problema magno da nação”, poucos dias depois – vencidos os primeiros embates especificamente políticos e regimentais – o tema educação já entrava na pauta. A quinta sessão plenária foi tomada pela prolixidade de Raul Leitão da Cunha (PD/DF) que, ao discutir os impasses nacionais e o imperativo de formatar a Constituição como um “estatuto de defesa nacional” contra a “desagregação da Pátria”, apresentava a “educação do povo” como a “primeira de todas as necessidades”. Muito mais que a “simples alfabetização”, o trabalho legislativo deveria fixá-la como instrumento de modelação dos “ideais comuns”, fazendo da educação “um dos capítulos principais de nossa Constituição”, onde se registraria as “diretrizes gerais” fornecedoras de uma “orientação que deve ser única, para que possa ser proveitosa” [sic] (ANAIS, Vol. I, p. 303).

Desde então, o tema não deixaria mais de figurar entre as principais preocupações da casa, seja em discursos diretamente dedicados às suas configurações, seja como condição à consolidação de princípios gerais defendidos na elaboração de outras pautas, seja ainda como justificativa para a não adoção de determinados pressupostos, firmando-se assim, como meio e fim. Já o Anteprojeto Constitucional (AT) enviado pelo Governo à ANC – marcadamente influenciado pela

Constituição Alemã e assimilando o ambiente intelectual pró-educação do período – apresentava várias incursões nessa direção, estabelecendo dispositivos vinculatórios voltados à edificação e efetivação do aparelho educacional.

Exemplo disso, seu primeiro título, relativo às disposições gerais da organização federal republicana, inscrevia como legítima a intervenção federal nos estados “para tornar efetiva a aplicação mínima de 10% dos impostos estaduais e municipais no serviço da instrução primária” (art. 13 do AT, letra e). Afinado na ideia de “orientação geral única”, o art. 33, § 17, definia como competência privativa da Assembleia Nacional legislar sobre o plano e as normas essenciais da educação e dos meios de sua fiscalização, conferindo à esfera federal a concepção e o controle dessa política. Esse recurso centralista inovador vinha acompanhado da competência legislativa apenas complementar aos estados, e repetia o descuido já presente no texto de 1891 de não definir a oferta da educação como dever do Estado.

Outras duas fortes incursões complementares do AT no sentido de pressionar a priorização política da educação foram condicionar a constituição, manutenção e autonomia dos municípios à sua capacidade de “custeio de um serviço regular de instrução primária” (art. 87, § 3º), e manter os analfabetos inalistáveis como eleitores (art. 98, § 2º). Igualmente, as praças de *pret* eram inalistáveis, mas a formação educacional aparecia como salvo conduto ao firmar exceção para “alunos das escolas militares de ensino superior”. Por outro lado, buscava-se comprometer também o capital com o melhoramento do tecido nacional, prescrevendo a obrigação de que “toda empresa industrial ou agrícola” fora dos centros escolares, com “mais de 50 pessoas”, mantivesse uma “escola primária de ensino gratuito” para os empregados e seus filhos (art. 124, § 6º).

Os primeiros recursos de obrigação do Estado com a educação no AT emergem de modo truncado e juridicamente impreciso nas disposições sobre a Família. Ali demarca-se a incumbência cumulativa da União, estados e municípios, em “facilitar aos pais o cumprimento de seus deveres de educação e instrução dos filhos” e, “proteger a juventude contra toda exploração e abandono físico, moral e intelectual” (art. 110). Contudo, a grande inovação se daria mesmo com a reserva de um espaço especificamente dedicado às diretrizes educacionais basilares: o Título XI – Da Cultura e Do Ensino. Ali se estabelecia a liberdade de “arte, ciência e ensino”, incumbindo às três esferas de governo “dar-lhes proteção e favorecer-lhes o desenvolvimento” [sic] (art. 111, § 1º). Esse ensino, conforme o art. 112, poderia ser

público ou particular, “cabendo concorrentemente á União, aos Estados e aos Municípios” a responsabilidade executora do primeiro, mas submetidas ambas as modalidades à obediência de “um plano geral traçado pela União”, que estabeleceria “os princípios normativos da organização escolar” e fiscalizaria, “por funcionários técnicos privativos, a sua execução”.

Pode-se localizar três balizas básicas dispostas entre os princípios firmados nesse art. 112 do AT. A primeira delas dizia respeito às *condições de funcionamento* educacional, destacando-se: do § 1º, a necessidade de que as escolas particulares dispusessem de “programa e professorado equivalentes aos dos estabelecimentos oficiais congêneres” para obter reconhecimento de seus diplomas; do § 2º, a fixação do ensino primário como obrigatório “podendo ser ministrado no lar doméstico e em escolas oficiais ou particulares”; e do § 3º, a gratuidade do “ensino nas escolas públicas primárias”, fornecendo-se “aos pobres o material escolar” necessário.

A segunda baliza, complementarmente, diz respeito às *condições de acesso e continuidade* no ensino, tratadas no § 4º pela prescrição de que União, estados e municípios direcionariam verbas de seus orçamentos para garantir aos “alunos aptos e sem recursos” o ingresso em escolas secundárias e superiores, que pelo projeto não seriam gratuitas. Outrossim, também o § 5º fixava como critério único para a admissão de candidatos ao ensino profissional, secundário ou superior em escolas pública, “somente o merecimento, nada influenciando a condição dos pais”, como uma rejeição à corriqueira prática de apadrinhamento personalista, que na ANC era definida como “protecionismo”.

Por último, a terceira baliza compreende as *condições de conteúdo educacional* projetadas no documento. Delas, o § 6º afirmava a liberdade de cátedra, “não podendo, porém, ferir os sentimentos dos que pensam de modo diverso”; o § 7º determinava o “ensino cívico, a educação física e o trabalho manual” como matérias obrigatórias em todos os níveis, excetuado o superior; e, do mesmo modo, o polêmico § 8º crivava a religião como “matéria facultativa de ensino, nas escolas públicas, primárias, secundárias, profissionais ou normais, subordinado á confissão religiosa dos alunos”.

Assim é que o Anteprojeto, enquanto insumo inicial, lançou na ANC avanços preliminares notórios articulados no reconhecimento de alguns pontos capitais das demandas educacionais postas em circulação no período. No entanto, guardava uma forma jurídica imprecisa e um conteúdo insuficiente em vários pontos, apresentando

dispositivos genéricos sem consolidar de modo claro os mecanismos necessários para fazê-los efetivos. Partindo daí, a primeira fase dos trabalhos constituintes registra um avolumado número de discursos relativos a essa pauta, que engendraram um esforço avaliativo e propositivos. Deles percebe-se a conformação de três grandes linhas discursivas:

Conjunto I: Formas jurídicas necessárias à universalização escolar

Matérias Vinculadas	Principais Oradores
Obrigatoriedade e gratuidade do ensino Educação como direito social e dever do Estado Inclusão de cegos, surdos-mudos e adultos	Gwyer de Azevedo (UPF/RJ) Fernando Magalhaes (PPR/RJ) Prado Kelly (UPF/RJ) Leitão da Cunha (PD/DF) João Simplício (PRL/RS)
Democratização do acesso Subsídios à alunos e instituições de ensino Fornecimento de material didático	Renato Barbosa (PRL/RS) Marques dos Reis (PSD/BA) Leitão da Cunha (PD/DF)
Investimento em infraestrutura Condições de trabalho docente	Leitão da Cunha (PD/DF)
Educação rural Ensino profissional	Generoso Ponce (PL/MT) Leitão da Cunha (PD/DF) Miguel Couto (PE/DF) Roberto Simonsen (Sind. Patronal)
Uniformização do ensino Plano Nacional de Educação Fiscalização escolar Conselho Nacional de Educação	Leitão da Cunha (PD/DF) Fernando Magalhaes (PPR/RJ) Renato Barbosa (PRL/RS) Marques dos Reis (PSD/BA) Soares Filho (PR/MA)

Fonte: ANAIS, Vols. I, II, V-IX.

Desse primeiro conjunto, as matérias vinculadas foram normalmente apresentadas a partir de balanços gerais sobre a realidade brasileira ampla (tida como fracionária e pobre) e o quadro educacional anódino gerado pela República. Em tal recurso discursivo, estas matérias emergiam – embora com pesos e frequências diferentes – como necessidades prementes, pois mecanismos uterinos da formatação do aparelho institucional que viria a solucionar “o maior de todos os problemas nacionais”. Sob o peso desse argumento, nessa fase, houve poucas e leves contestações do imperativo e da validade de tais medidas, mas analisou-se muito as formas e os implicativos de se fazê-las, os impactos que gerariam, os limites práticos a se trabalhar para sua realização, a dependência de fatores políticos e econômicos.

No entanto, apesar do reconhecimento das dificuldades, o tema educação exercia um fascínio na Casa, de modo que os pronunciamentos relativos às pautas acima listadas, conduzidos dentro desse aporte argumentativo, dificilmente recebiam contestações. As poucas intervenções feitas no correr dos discursos eram, em geral, de apoio ao orador e, ao final deles, os Anais comumente registram “*Palmas. O orador é vivamente cumprimentado*” como reação da Casa. Denota-se daí o que se pode chamar de *consenso fácil* em torno da ideia de educação como instrumento de “salvação nacional” e, com ela, de alguns recursos tidos como cruciais para tornar o remédio aplicável – ressalvados alguns distanciamentos de forma e abrangência.

Conjunto II - Incumbências dos órgãos da Federação

Matérias Vinculadas	Principais Oradores
Incentivo ao desenvolvimento científico Educação como responsabilidade e dever do Estado	João Simplício (PRL/RS) Carlos Reis (PR/MA) Leitão da Cunha (PD/DF) Prado Kelly (UPF/RJ)
Competências financeiras, legislativas, executivas e fiscalizadoras de cada esfera de governo	João Simplício (PRL/RS) Renato Barbosa (PRL/RS) Fernando Magalhaes (PPR/RJ) Prado Kelly (UPF/RJ) Leitão da Cunha (PD/DF) Miguel Couto (PE/DF) Marques dos Reis (PSD/BA) Augusto de Lima (PP/MG) Generoso Ponce (PL/MT) Almeida Camargo (Chapa Única/SP)

Fonte: ANAIS, Vols. I, II, V-IX.

Também aqui flui fácil o entendimento acerca da necessidade de consignar no texto constitucional as responsabilidades de cada esfera de governo para com a educação – elemento indispensável para fazer efetivos os princípios gerais do primeiro bloco. No entanto, esse segundo conjunto de matérias se faz terreno delicado por tocar de frente a ferida do pacto federativo: o impasse premente entre organicismo e regionalismo na ANC. O *consenso* aqui também se faz, mas ele é um *consenso tenso*, debatido, problemático, mais difícil de se consignar.

Assim, os debates acerca desses pontos se dirigiram pela premência de definir a educação como dever do Estado, mas sendo ele formatado no modelo de república federativa, importava estabelecer a quem competiria cada atividade de sua execução. De outra forma, se caberia cumulativamente à União, estados e municípios promover

o desenvolvimento científico e educacional, como se praticaria isso? Quais encargos ficariam sob responsabilidade de quais esferas? Nessa cadeia de tensões, o princípio (facilmente aceito) do plano nacional de educação remetia de modo imediato à competência privativa da União legislar sobre a matéria educacional e, por conseguinte, também a responsabilidade fiscalizadora. No entanto, de um lado essa perspectiva era tensionada pelos implicativos das diversidades regionais e suas peculiaridades em termos de ensino e, de outro lado, despertavam melindres em alguns grupos defensores das autonomias estaduais.

Complementarmente, este bloco de discursos agregava também a definição das responsabilidades executoras por cada nível de ensino, o que em geral se dava num diálogo com a experiência histórica, forjando proposições e encaminhamentos bastante variados. Mas, de modo geral, eles perpassavam pelo imperativo indispensável de estabelecer o comprometimento efetivo da União com o ensino primário – tema dos mais versados no campo educacional – o que se daria, necessariamente, pela fixação das verbas orçamentárias destinadas à educação. Nesse ponto, se estabelece diálogo com a questão tributária e com as condições financeiras dos municípios, estados e União para propiciar tal comprometimento.

Conjunto III - Princípios e Conteúdos educacionais

Matérias Vinculadas	Principais Oradores
Escola única Programa orgânico	Gwyer de Azevedo (UPF/RJ) Leitão da Cunha (PD/DF) Marques dos Reis (PSD/BA) Soares Filho (PR/MA) Generoso Ponce (PL/MT)
Ensino prático Ensino agrícola	Leitão da Cunha (PD/DF) Mata Machado (PP/MG)
Educação física, eugênica e profilática Educação moral e cívica	Fernando Magalhaes (PPR/RJ) Leitão da Cunha (PD/DF) Xavier de Oliveira (LEC/CE) Pacheco e Silva (Sind. Patronal) Almeida Camargo (Chapa Única/SP)
Ensino religioso	Guaraci Silveira (PSB/SP) Almeida Camargo (Chapa Única/SP) Gwyer de Azevedo (UPF/RJ) Fernando Magalhaes (PPR/RJ) Frederico Wolfenbutell (PRL/RS) Adroaldo Costa (FUG/RS) Valdemar Falcão (LEC/CE) Luiz Sucupira (LEC/CE) Furtado de Menezes (PRM/MG)

 Ensino religioso

 Costa Fernandes (URM/MA)
 Plínio Tourinho (PLP/PR)
 Mário Ramos (Sind. Patronal)

Fonte: ANAIS, Vols. I, II, V-IX.

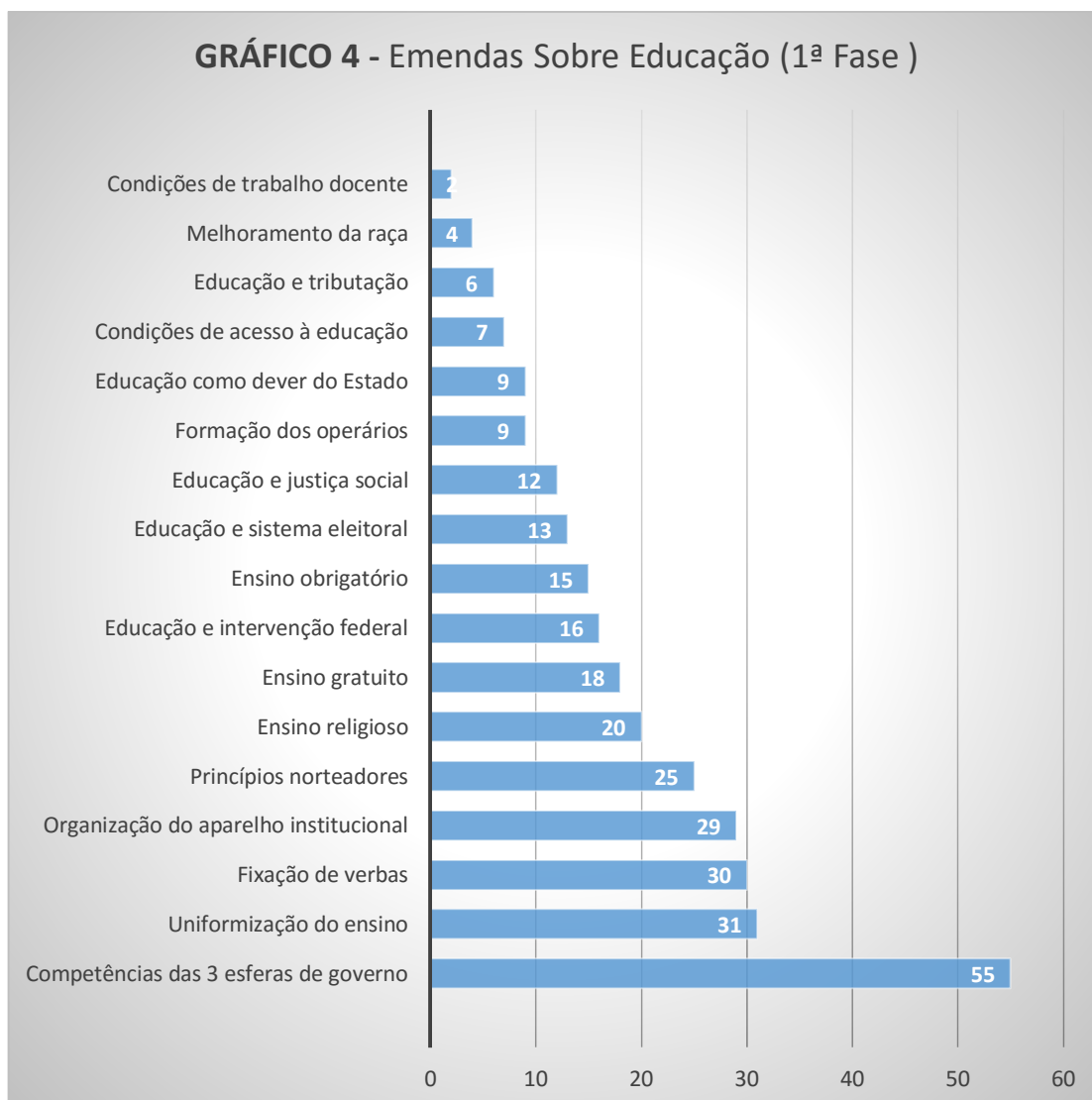
Este terceiro conjunto de matérias, que catalisou grande parte dos discursos, concentra pontos de menor consenso ou, em alguns casos, de *divergência marcante*, na medida em que, em torno de suas pautas, expunham-se sensibilidades grupais em muitos casos irreconciliáveis. A ideia da escola única e do programa orgânico dividia as apreciações entre dois blocos assimétricos. De um lado, defensores do resguardo às peculiaridades locais consideravam perigosa a recomendação de um programa de conteúdos verticalizado enquanto princípio constitucional. De outro lado, porém, atuava uma ampla e forte corrente que recomendava a unificação dos conteúdos curriculares nas escolas de todo país como via de conformação de um “espírito comum”, uma uniformização de saberes que impunha também a formação uniforme do professorado. De toda forma, esse ensino não poderia seguir a tradição bacharelesca, cabendo refunda-lo numa formação prática do sujeito, habilitando-o a lidar com as situações cotidianas e instrumentalizando-o para o bom desenvolvimento do meio onde estivesse inserido – daí a recorrente insígnia do ensino agrícola. O impasse aqui dialogava com a incipiência da infraestrutura disponível para a consecução desse ideal, mas não se pode considerar acentuado o grau de divergência em torno dessas questões, na medida em que os discursos deixavam larga margem à ação coordenadora.

Da mesma forma, as discussões acerca da educação moral e cívica (tomadas como via de preparação do cidadão para o amor à terra e a partilha de sentimentos e valores comuns), bem como a educação física, profilática e eugênica (tomadas como estratégias de correção sanitária e fortalecimento do trabalhador e da Pátria), sofreram apenas leves turbulências no correr das sessões plenárias, em geral relativas as dificuldades operacionais de incremento desses ensinamentos e do direcionamento filosófico implicado na questão moral a ser lecionada. Nada pacífica, porém, foi a discussão acerca do ensino religioso. Os Anais registram treze pronunciamentos diretos sobre esse tema na primeira fase dos trabalhos, cinco deles em defesa do ensino laico. Duas marcas comuns a todos eles eram: I) uma ampla fundamentação em fatos históricos, experiências de países “modernos” e produções de intelectuais destacados; II) a efervescência que provocavam na Casa em discursos

sempre acalorados, recorrentemente interrompidos pelos opositores e que, via de regra, resultavam em tumulto.

Os contrários ao ensino religioso estavam em minoria, mas bastante belicosos, lançavam-se ao debate instrumentalizando vários recursos analíticos para condenar tal postulado. Além do princípio basilar da separação entre Estado e Igreja e da liberdade de consciência, os outros dois argumentos mais acionados eram o de que não se poderia pagar com recursos públicos a disseminação de ideologia religiosa e que, complementarmente, inserir essa ideologia no currículo escolar, ainda que facultativa, romperia de saída a buscada unidade de consciência que a escolarização deveria fornecer, gerando lutas e conflitos no ambiente escolar. De outro lado, assumindo que a maioria da população nacional era católica, os adeptos do ensino religioso localizavam exatamente essa formação da unidade de consciência numa identidade moral comum, como o principal argumento legitimador da causa. A par disso, em grande maioria, atinham-se a recursos propriamente religiosos: era preciso reconhecer a submissão do homem e da nação a Deus e restaurar a unidade moral de uma nação prevaricada, o que somente a religião poderia oferecer. Dado o perfil dos constituintes e principalmente a atuação vigorosa da LEC, essa foi uma pauta sempre explosiva, mas que nunca esteve ameaçada de derrota.

Todo esse repertório de temas acionados no fluir das sessões plenárias na primeira fase da ANC rendeu elevado volume de emendas. Nos termos de Miguel Couto (PE/DF, ANAIS, Vol. VIII, p. 497), o reconhecimento da importância e “das vantagens da educação, ponto sobre o qual não há mais discussão, uma verdade primeira, um axioma”, resultou no fato de que “quasi que não houve bancada alguma que não mandasse á Mesa emendas nesse sentido”. Algumas eram de caráter pontual, relativas a artigos ou parágrafos específicos, outras de caráter amplo, substitutivas e refundantes do Título XI inteiro. Algumas mandavam suprimir pontos tidos como alheios ao direito constitucional ou matéria recusável, muitas acrescentavam dispositivos tomados como remédios fundamentais ao cancro que cada grupo identificava na realidade nacional. Assim como nos discursos em plenária, a maioria ampla das emendas oferecidas ao Anteprojeto apresentavam mais concordância e complementação do que contradição entre si. O gráfico a seguir, as escalona por pontos catalizadores:



Fonte: ANAIS ANC 34, Vols. III e IV.⁴⁰

Sobressaem, dentre os muitos que ofereceram emendas, os representantes das diversas agremiações do Distrito Federal (50 proposições ao todo), seguidos de perto pelos representantes paulistas (49) – tanto da Chapa Única quanto do PSB e do Partido da Lavoura, todos muito ocupados, embora mantivessem orientações marcadamente distintas entre si. Também tiveram atuação destacada os representantes fluminenses do PPR e da UPF (46 proposições), os representantes proletários (27) e os mineiros (23). De menor impacto quantitativo, mas qualitativamente marcantes foram também as atuações de Nogueira Penido (SFP) e do PSB baiano.

⁴⁰ Os totais indicados não se referem ao quantum de emendas apresentadas à matéria educação (121 ao todo), e sim ao total de dispositivos emendados (301 ao todo), pelo fato de que muitas emendas substitutivas se referem a vários dispositivos de cada artigo. Outrossim, a categorização temática foi realizada em conformidade com o sentido atribuído pelos propositores nas justificativas escritas e orais que apresentaram.

Tais atuações, além da frequência propositiva que apresentam, são particularmente significativas a medida que levam regimentalmente para o debate da ANC as proposições da 5ª Conferência Nacional de Educação realizada ao final de 1932. Muitas dessas emendas reproduzem quase integralmente aquelas proposições e outras, ainda que de caráter mais pontual, referenciam suas propostas na autoridade intelectual daquele congresso, reforçando principalmente a universalização, obrigatoriedade e gratuidade do ensino, o ensino cívico, físico e prático, o comprometimento da União, a demarcação precisa das competências de cada esfera de governo na obra educacional, a criação de Conselhos de Educação nacional e estaduais como gerenciadores autônomos de fundos específicos diretamente atribuídos à educação (com vistas a blindá-la das intemperes políticas).

Esse receituário geral recebia das correntes políticas pequenos retoques, com poucas diferenciações mais acentuadas, mas sem divergir da essência da ideia. Por exemplo, no que toca à fixação de verbas, observa-se nas emendas de 1ª fase uma variação entre 10% e 25% de reserva das rendas das três esferas de governo. Algumas mandavam retirar os municípios da partilha desse ônus, deixando-lhes função administrativa auxiliadora aos estados; outras legavam à União função financeira apenas supletiva, mas coordenadora e fiscalizadora; outras ainda atribuíam a essa esfera a principal responsabilidade financiadora. Mas todos estes mecanismos, pensados em correlação ao diagnóstico que cada corrente fazia do problema, guardavam a unidade de entendimento acerca de comprometer e definir responsabilidades da União, até então vista como alheia ao serviço educacional.

No que tange à obrigatoriedade, as proposições em geral discutiam seu alcance: se apenas ensino primário, se também o profissional, ou numa fórmula progressiva até os 18 anos, com margem curta de preferência para a primeira alternativa. Acerca da gratuidade, empatavam em preferência as proposições que a prescreviam para todos os graus ou apenas no ensino primário. Algumas poucas vezes pleiteavam gratuidade apenas para os pobres e com fornecimento de material escolar, como elemento de justiça social e refresco aos cofres públicos. Acerca do ensino cívico, físico e prático, esse tripé era quase unanimidade: apenas duas proposições registraram restritamente educação moral e cívica, mas a ampla maioria receitava a chamada formação integral do homem – educação cívica e moral, física e higiênica, intelectual, prática e profissional – sentido amplamente partilhado. Também a criação de Conselhos Educacionais e fundos específicos é medida recorrente nas

emendas de primeira discussão, com variações pontuais de sentido: algumas recomendavam centralização de verbas nos órgãos federais, outras pediam o repasse das verbas federais diretamente aos conselhos estaduais, que geririam os recursos sob fiscalização da União.

Ponto de maior dispersão dessas emendas foi a demarcação das responsabilidades executivas, onde pulularam fórmulas bastante variadas, mas, ainda assim, com preponderância do arranjo original da 5ª Conferência de Educação. Por ele, competiria concorrentemente à União, estados e municípios o desempenho do serviço de instrução pública, materializado através da fixação das verbas de cada um; aos estados caberia “organizar, administrar e custear seus sistemas educacionais, dentro dos princípios gerais traçados pela União”, à qual competiria privativamente “estabelecer o plano nacional de educação, estimular e coordenar a obra educacional em todo o país e exercer ação financeira supletiva onde houvesse necessidade” – tendo em vistas uniformizar o ensino e oferecer “oportunidades iguais para todos”.

Sem divergir em essência desses postulados, outra figura destacada no debate educacional foi Fernando Magalhães (PPR/RJ), um dos principais mediadores das demandas católicas nesse terreno. Pela emenda 1.089, da qual era primeiro signatário, contando com número realmente expressivo de apoiadores dos mais diversos grupos, demandava a inscrição da religião como matéria curricular em todos os níveis de formação, exceto no superior, submetida à confissão religiosa do aluno. É sutil, mas efetivo o movimento empregado: ao passo em que mais da metade das emendas relativas ao ensino religioso buscava suprimi-lo, e outras tantas o permitiam de modo bastante restritivo, o dispositivo pugnado pelo deputado fluminense juntava religião e ensino “manual prático” como conteúdo curricular básico, indispensáveis à formação integral do homem.

Essa tentativa de conjugação de postulados capitais da ABE com postulados capitais da LEC também é usada na emenda 564 do mesmo signatário. Ali, traçando princípios organizacionais apenas sutilmente distantes do arranjo nuclear da 5ª Conferência, inscreve a elaboração do plano nacional de educação sob responsabilidade da União, ressaltando ampla liberdade de ensino – leia-se ensino particular – dentro desse mesmo plano. Movimento muito parecido é adotado ainda pela Chapa Única de São Paulo, que oferece emenda substitutiva total ao Título XI do AT, promovendo uma miscelânea de postulados católicos, escolanovistas e arranjos

próprios bem peculiares, num acento menos conservador, porém mais direcionado às autonomias estaduais.

De tudo, importa perceber como essa engenharia política revela a força arrebatadora da agenda católica na ANC: partindo do argumento de que “as leis do Estado devem ser emanção natural da realidade social e não podem negar as determinações morais nem a consciência da nacionalidade” (Programa da LEC, ANAIS, Vol IV, p. 320), os grupos católicos arregimentaram suas forças “fora e acima dos partidos”, à medida que faziam da religião o cerne dessa consciência nacional, produzindo um polo de atração semântico tão funcional e eficiente que conseguia reunir apoios de correntes quase irreconciliáveis, como muitas oposições intra-estaduais. Nesse arranjo que paira acima dos conflitos propriamente políticos, “combater o laicismo sectário que põe toda a estrutura da vida pública a serviço do ateísmo” emerge como uma missão patriótica no curso da ANC. Disso, se havia 16 emendas de pequenos grupos condenando o ensino religioso, havia uma com transversalidade disposta em assinaturas o suficiente para legitimar sua constitucionalização, sustentada no ideário de que:

Se a República de 1930 deseja assentar suas construções políticas em alicerces realmente sólidos, precisa começar por oferecer as consciências das novas gerações brasileiras um terreno firme, capaz de sustentar todo o edifício. E esse terreno tem de ser a moral e a religião. Só assim será possível lançar os fundamentos da defesa de um bem nacional que estamos a arriscar de modo imprudentíssimo: a unidade espiritual. [sic]. (Programa da LEC, ANAIS, Vol. IV, p. 325s).

O processo de elaboração do Projeto Substitutivo pela Comissão Constitucional é exemplo cabal dessa articulação político-intelectiva e de sua influência. Embora portadoras de peculiaridades mais ou menos significativas, a maioria das emendas apresentadas em primeira discussão acentuava os princípios propagandeados pela ABE para o texto constitucional. Essa orientação é também explicitamente acolhida por Adolpho Eugenio Soares Filho (PR/MA), relator da matéria educação na CC que, assumindo-se inapto por saber “unicamente o colhido em leituras perfunctórias”, informa ter buscado coordenar o conteúdo das emendas com as fórmulas “dos competentes, dos técnicos, dos entendidos” apresentadas “nas conferências da Associação Brasileira de Educação”. Seu parecer refletiria, assim, de modo objetivo “o resultado da 5ª Conferência Nacional de Educação”, produto da mais “valiosa e eficiente colaboração” que legitimava sua aceitação (ANAIS, Vol. X, p. 439; 447).

Portador de forma jurídica ainda imprecisa e de alguns pontos tensos, o substitutivo parcial produzido pelo relator definia os princípios básicos educacionais detalhadamente em capítulo específico, afirmando antes de tudo a educação como direito de todos e obrigação do Estado e a submissão de todo o ensino ao plano nacional de educação (PNE) a ser fixado em lei federal, não alterável em menos de 6 anos. Previa a formação integral do homem como princípio norteador dos conteúdos, a obrigatoriedade da formação primária e a gratuidade universal em todos os graus de instrução, com fornecimento de materiais. Mandava, ainda, criar os conselhos nacional e estaduais de educação de composição democrática, responsáveis por administrar o sistema e gerir os fundos formados com 10% de rendas federais e 20% de rendas estaduais e municipais e reservava verbas para bolsas de estudos a alunos “pobres de excepcional capacidade”. Definia garantias trabalhistas aos docentes, liberdade de cátedra (com restrições tensas) e, marcadamente, ensino oficial apenas leigo, visto que ensino religioso seria “fonte perene de discórdias”.

No entanto, o Projeto Substitutivo A entregue à apreciação da ANC mutilou em forma e conteúdo esse trabalho do relator. O que antes era título especificamente dedicado à matéria, passou a integrar capítulo juntamente com os dispositivos sobre a família, ambos submetidos ao título “Dos Direitos e Deveres”. Conferiu-se forma mais genérica, substituindo a definição de educação como direito pela fórmula não impositiva “A todos facilitará o Estado a educação necessária” (art. 142, n. 5). Previa ensino livre, inclusive com isenção de tributos para estabelecimentos particulares considerados idôneos (art. 178), mas submetida a conclusão de cursos secundários e superiores à aprovação em exames finais realizados somente nos institutos oficiais (art. 170). Mantinha-se o prazo de 6 anos para alteração do PNE (art. 173) e demonstrava audácia ao crivar ensino primário obrigatório “inclusive para os adultos e os cegos, abrangendo o ensino profissional” (art. 172). Era mais tímido quanto à fixação de verbas, definindo o comprometimento de “nunca menos de 10%” das receitas gerais da União, estados e municípios com “os serviços de educação” (art. 176), porém firme em definir a vitaliciedade e irredutibilidade de vencimentos aos docentes, provimento de vagas somente através de concursos (art. 175), e garantia de “ampla liberdade de cátedra” (art. 177). O projeto substitutivo assumia também o princípio de formação integral para a definição dos conteúdos (educação moral e cívica, física e higiênica, e de trabalhos manuais como matérias obrigatórias), bem

como a obrigatoriedade do “idioma nacional e de noções de geografia e história do Brasil” (art. 179).

Polemicamente, o novo texto apresentava, já de início, o ensino religioso de “frequência facultativa”, ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, “constituindo matéria dos horários nas escolas públicas”, exceto no ensino superior (art. 171). Isso revela grande ganho de terreno à causa católica, na medida em que estabelece a religião como conteúdo curricular básico, ou seja: diferentemente de se afirmar “ensino religioso facultativo”, que implicaria na possibilidade de escolha de se oferecer ou não a matéria, impunha-se a obrigatoriedade de incluir a religião no conteúdo normal ministrado, ficando a cargo do aluno frequentá-lo ou não. Frente às várias ponderações políticas e jurídicas que se levantaram, a primeira versão desse texto (produzida pelo presidente, vice-presidente e relator geral da CC), cautelosamente prescrevia ensino religioso facultativo, fora do horário de aula, e não ministrado pelo corpo docente oficial. No entanto, – e o que é bastante significativo – como se sabe, os trabalhos da CC receberam, à última hora, emendas internas que, quando assinadas por ampla maioria dos seus membros, passariam a integrar o corpo do projeto sem discussão - foi assim que se deu o salto de “ensino facultativo fora do horário de aula” para a “frequência facultativa na disciplina ministrada no período de aula”.

Quanto aos dispositivos vinculatórios complementares que o Anteprojeto trazia acerca da educação, como instrumentos forçosos de sua universalização, o Projeto Substitutivo excluiu o dispositivo que a estabelecia como caso legítimo de intervenção federal nos estados e municípios, trocando-o por uma referência genérica à “execução das leis federais”. Eliminou também o salvo conduto de alistamento eleitoral para praças de *pret*, alunos do ensino superior e a obrigatoriedade das empresas distantes ofertarem escolas primárias. Conservou-se, porém, o “incentivo político à educação” de proibição de voto aos analfabetos, mas não se ousou estabelecer o quociente eleitoral de representação política dos estados pelo eleitorado inscrito, por entender-se que a medida geraria acentuados desequilíbrios representativos, dado que somente os estados mais ricos poderiam suprir os custos desse intento (Parecer de Odilon Braga, PP/MG, ao Título do Poder Legislativo, ANAIS, Vol. X, p. 289). Também a escolarização como critério para seleção de imigrantes não vingou.

As grandes inovações do Substitutivo se deram com a obrigatoriedade de criação de um conselho técnico de educação junto ao poder executivo federal, com

função consultiva e sugestiva (art. 83, § 1º), e com a distribuição das competências entre as esferas de governo já no Título I, relativo à organização federal. Competiria privativamente à União fixar o plano nacional de educação e as formas de regulação e fiscalização do ensino (art. 7º, nº 7), bem como, manter o ensino superior e exercer “onde se faça preciso, toda ação necessária em favor da educação”. Aos estados caberia, em conformidade com o PNE, organizar e manter seus sistemas locais, “especialmente de ensino primário e profissional gratuitos para satisfazer a necessidade das suas populações” (art. 7º, § 5º).

Ressalte-se três implicações resultantes dessa engenharia legislativa: 1) exclui-se os municípios de responsabilidade executiva com a Educação; 2) a definição da gratuidade e das responsabilidades executivas é feita de modo pouco preciso, mas ganha-se ao definir de pronto a educação como serviço obrigatório, sem deixá-la em dependência de lei ordinária; 3) o fato de inscrever-se já no Título I essas responsabilidades é, além de preocupação com a estética jurídica, expressão de reconhecimento da importância política da educação no período. No que toca, porém, ao processo de feitura dessa ordem legislativa, cabe ponderar que ao cotejar o Anteprojeto, as emendas e os pareceres parciais, é difícil conhecer a autoria de algumas proposições inseridas no Substitutivo, que não figuram em nenhum desses instrumentos. Tais medidas foram lavradas nas reuniões internas da CC, nas quais se introduziram “muitos textos de iniciativa da própria Comissão” sem registro documental imediato (Carlos Maximiliano, PRL/RS, ANAIS, Vol, X, p. 547), mas, mesmo assim, sociologicamente importantes por apontar negociações que envolviam as demandas educacionais em meio às articulações estruturantes de um projeto de Estado.

Frente a essa nova configuração do texto, as reações da Casa se manifestaram, novamente intensas, em discursos e emendas. Partindo de um balanço das demandas educacionais já amplamente problematizadas, os discursos nas sessões plenárias da segunda fase da ANC, de modo geral, seguiram quatro frentes argumentativas:

1 - Insuficiências do Substitutivo para atingir a universalização educacional. Nessa chave, as falas centravam-se na distribuição de competências legislativa, executiva, financeira e fiscalizadora que o projeto dispunha para as três esferas de governo, com recorrentes defesas do aumento de contribuição financeira da União, particularmente dirigida ao ensino primário no interior, onde as dificuldades geográficas e a alta dispersão populacional fazia dela o único agente estatal capaz de

atuar com sucesso. Nesse sentido, as avaliações acerca da fixação de verbas projetadas foram bastante disformes, apresentando variações entre 10% e 30%, ora onerando mais os estados, ora a União, ora recomendando excluir os municípios desse rateio. Porém, um recurso constante, tomado às vezes como solução desse impasse, foi o da formação de fundos especiais para educação, com as sobras orçamentárias e outras rendas eventuais além das contribuições fixas. Requeria-se também, na mesma linha, o retorno de um Título específico para educação no texto constitucional, como expoente simbólico de sua importância para a nação.

II - Reforço de alguns postulados e a necessidade de redação mais precisa, tornando-os inequívocos. Aqui emergem temas como direitos e garantias aos docentes; educação como dever do Estado, ensino gratuito e obrigatório (com variações leves, tendendo à ampliação para além do ensino primário); Conselho Nacional e o Plano Nacional de Educação, firmando a União como orientadora e fiscalizadora do sistema de ensino; ensino prático anti-bacharelesco, formação integral, cívica e moral, educação de adultos e cegos (com baixa divergência), bolsas e subsídios para alunos pobres. Essa constelação conforma uma base de entendimento relativamente pacificada nessa fase que, embora encaminhada nos discursos e emendas da fase anterior, não foram calcinadas no Substitutivo da forma firme como se esperava.

III - Rejeição a alguns postulados inseridos no projeto. Sobressai aqui, a atribuição de inexecutabilidade ao art. 170, que previa a obrigatoriedade de realização dos exames finais para secundaristas e graduandos somente em institutos oficiais; com menor impacto, a isenção de impostos prevista para estabelecimentos particulares “considerados idôneos”, pela não objetividade do critério; e ainda o prazo de seis anos para reforma do PNE, para alguns, muito longo, para outros muito curto. Levantaram-se algumas vozes divergentes quanto a ideia de uniformização do ensino no país e, marcadamente, discutiu-se a explosiva questão do ensino religioso, que mereceu novamente a atenção de 12 oradores, quatro defendendo sua necessidade, dois colocando restrições severas à forma de sua aplicação, e seis recusando-lhe *in totum*.

IV - Defesa de proposições apresentadas na 1ª fase, mas não contempladas no novo texto. Destaque-se aí, a inclusão de surdos-mudos e indígenas na abrangência do ensino obrigatório; ensino profissional e agrícola obrigatório; ensino secundário obrigatório; gratuidade do ensino somente para os pobres; uniformização

da formação docente; manutenção de um serviço de estatísticas educacionais pela União; e a proibição do ensino em língua estrangeira. Pontos pleiteados com vigor, mas em geral tensionados pela complexidade de sua execução.

Estas pautas foram trabalhadas em 35 discursos diferentes nessa segunda fase, alguns tratando unicamente da questão educacional, outros trazendo-a juntamente com demandas paralelas. Seus oradores provinham de 19 representações partidárias diferentes, 6 delas da região nordeste, 7 do sudeste e 4 da região sul, uma do Mato Grosso e ainda representantes proletários, o que novamente reforça a transversalidade da causa educacional no período. Dê-se destaque à bancada do PRL gaúcho, grupo que mais vezes subiu à tribuna para defender configurações constitucionais dirigidas à universalização educacional, alinhadas nos postulados da ABE⁴¹. Também foram frequentes as intervenções de membros do PSD da Bahia, que se debatia pelo reforço dos dispositivos inscritos em harmonia com a fórmula geral da ABE, bem como pela obrigatoriedade do ensino profissional e agrícola e contra a forma conferida ao ensino religioso. Ainda, o PP mineiro que, embora assumindo a importância da educação, questionava as condições práticas de efetivação dos dispositivos em tela, particularmente com relação ao provimento financeiro pelos estados pobres, pelo que cabia atribuir maior ônus à União.

Merece destaque igualmente a atuação da Chapa Única Por São Paulo Unido que, embora de menor presença na tribuna, problematizou profundamente a necessidade de focar esforços administrativos e financeiros no ensino primário, especialmente com o reforço do comprometimento da União, e de robustecer seu papel coordenador e orientador na disseminação do ensino, sem tolher as autonomias estaduais. Nesse momento dos trabalhos, os oradores paulistas flertavam com vários pontos da plataforma escolanovista em suas proposições, mas a rejeitava discursivamente.

Dialogando com esse repertório temático, a segunda fase da ANC rendeu um total de 492 dispositivos emendados, inscritos em 186 emendas diferentes, propostas por 82 autores diversos, por sua vez, vinculados a 38 legendas partidárias diferentes. O foco das preocupações esteve assim distribuído:

⁴¹ Os gaúchos do PRL eram adeptos declarados dos postulados da ABE e expunham essas demandas em suas falas, reproduzindo o modelo sugerido na 5ª Conferência Nacional de Educação. Mas eram também, em sua maioria, ardentes defensores do ensino religioso facultativo, com um diferencial em sua lógica discursiva: alguns oradores se dedicavam a tratar do sistema educacional amplo alinhado no repertório escolanovista, e outros subiam à tribuna para defender especificamente os postulados católicos.

Tabela 1: Emendas Relativas à Matéria Educação (1ª Fase)

Temas	1ª fase	2ª fase
<i>Competências das 3 esferas de governo</i>	55	90
<i>Uniformização do ensino</i>	31	38
<i>Fixação de verbas</i>	30	26
<i>Organização do aparelho institucional</i>	29	111
<i>Princípios norteadores</i>	25	31
<i>Ensino religioso</i>	20	23
<i>Ensino gratuito</i>	18	23
<i>Educação e intervenção federal</i>	16	1
<i>Ensino obrigatório</i>	15	19
<i>Educação e sistema eleitoral</i>	13	16
<i>Educação e justiça social</i>	12	23
<i>Formação dos operários</i>	9	10
<i>Educação como dever do Estado</i>	9	14
<i>Condições de acesso à educação</i>	7	6
<i>Educação e tributação</i>	6	13
<i>Melhoramento da raça</i>	4	1
<i>Emendas de redação</i>	-	16
Total de Referências	301	492

Fonte: ANAIS ANC 34, Vols. III e IV, XVII, XVIII e XIX.

Em termos de implicativos relacionais, comparativamente à 1ª fase observa-se, de saída, duas reduções importantes. Primeiro, em relação à questão da intervenção federal nos estados para obrigar a aplicação dos percentuais fixos na instrução, a redução do número de proposições expressa o contentamento amplo dos grupos com a solução adotada no Substitutivo, no sentido de se fazer menção apenas à fórmula geral “para garantir a execução das leis federais”, incluso aí as educacionais. Se se entende a validade da forma sugerida pelo AT como instrumento forçoso à difusão dos sistemas educacionais pelo país, a troca de expediente não é simbolizada nos discursos grupais como rejeição da importância da causa e sim, como forma jurídica melhor recomendada. Contudo, não se pode esquecer que os casos de intervenção eram terreno minado na ANC, pois diziam respeito imediato às autonomias regionais.

Igualmente, a redução no volume de proposições relativas à fixação das verbas é significativa. Ao passo em que o Anteprojeto pecava em determinar apenas os

percentuais de contribuição dos estados e dos municípios, a Casa se levantou quase uníssona na primeira fase, pleiteando se determinasse também o comprometimento da União. Essa diminuição que ocorre na segunda fase – pequena em números absolutos, mas representativa em termos proporcionais –denota também relativo contentamento com a providência do Substitutivo em equiparar as contribuições das três esferas de governo em 10%. As emendas a esse disposto debatiam-se agora com sua timidez, por vezes buscando elevar este percentual para 20%, ou ao menos para os estados, cujos dados conhecidos indicavam já gastar mais do que o quantum sugerido no projeto. Na mesma direção, outro instrumento tentado era a destinação obrigatória das sobras orçamentárias à fundos especiais de educação, aos quais se somariam legados, donativos e o produto de taxas e tributos especiais passíveis de criação sobre alguns serviços, diretamente revertidos a eles.

Nessa chave, explica-se também o crescimento de proposições associativas entre tributação e educação, que emergem como uma forma de contornar as tensões envoltas na discussão das capacidades financeiras das três esferas de governo no provimento do serviço de instrução. Associado a isso, percebe-se ainda relativo aumento das emendas voltadas a firmar impositivamente a educação como direito do indivíduo e dever do Estado. Tal entendimento impulsionava todo esse movimento legislativo, agregando os instrumentos de conformação da educação como justiça social: era preciso tornar efetiva a universalização do acesso escolar como meio de oferecer oportunidade de crescimento a todos, em conformidade com suas habilidades e preferências, e o único caminho para isso seria obrigar o Estado no provimento dos serviços educacionais, para o que, seria também imprescindível definir as fontes de recursos.

Entretanto, os números que mais se destacam na tabela acima são os relativos à organização institucional do sistema e à distribuição de suas competências executivas, dois blocos mutuamente referenciados que, juntos, foram alvo de quase metade das proposições oferecidas. Para compreender esse movimento, deve-se considerar que pautas como uniformização do ensino, conteúdos e princípios norteadores, gratuidade e obrigatoriedade, estavam potencialmente assentadas no entendimento da Casa, de modo que as emendas à elas apresentadas não pleiteavam alteração de sentido, mas uma maior precisão ou expansão dos ideais já pacificados, quais sejam, diretrizes gerais traçadas pela União, ensino integral e prático, gratuidade dos níveis primário e profissional, e obrigatoriedade do nível primário.

Desse modo, a atenção dos legisladores volta-se para as formas de fazer funcionar esse sistema, focando, portanto, na configuração do aparelho institucional e das divisões de responsabilidades. Quanto ao primeiro, sobressaem as seguintes pautas:

- Organização, controle, fiscalização e condições de reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino;
- Condições de validação de diplomas estrangeiros no país e obrigatoriedade de exames finais nos cursos secundário e superior;
- Provimento de vagas e composição do corpo docente;
- Organização de Conselhos nacional e estaduais, com ampla autonomia para administrar o sistema e gerir as verbas;
- Prazos e condições para alteração do PNE;
- Criação de Conselhos Técnicos de caráter consultivo e sugestivo junto aos governos estaduais e federal.

De modo geral, depreende-se pela leitura das justificativas das emendas ofertadas nesse bloco, a busca pela formação de um arranjo sistêmico hierarquizado, dando à esfera federal caráter coordenador, mas com um traço cooperativo e democrático entre os órgãos federais e locais, constituindo um aparelho institucional sincrônico, harmônico e funcional. E, nessa sintonia, as emendas relativas à distribuição de competências são vigorosas em reafirmar a responsabilidade da União em fixar o PNE, coordenar e estimular a obra educacional em todo o país e exercer ação fiscalizadora da boa execução do plano, embora um número não desprezível de emendas tentassem resguardar certo espaço legislativo suplementar aos Estados, dada a necessidade de adequação das normas federais nas ambiências regionais.

De toda forma, nesse arranjo orgânico projetado pela maioria das emendas, caberia aos estados organizar, administrar e custear seus sistemas de ensino primário e profissional, de acordo com as diretrizes normativas do PNE, cabendo à União ação supletiva quando necessário. Um número menor de emendas intentava atribuir aos estados também a responsabilidade com o ensino secundário e permitiam-lhes organizar o ensino superior, mas este era preferencialmente deixado a cargo da União. Por outro lado, é bastante expressiva a busca por tornar o ensino primário nas zonas rurais uma responsabilidade federal. Aos municípios restaria função auxiliar aos estados.

Todas essas articulações constitutivas do aparelho educacional são de importância capital na medida em que por elas se projeta um arranjo de tratamento do impasse premente da ANC, acerca do conflito regionalismo/organicismo. É por isso, interessante conhecer seus atores protagonistas, dos quais se destacam os nomes e legendas abaixo:

Tabela 2 – Principais Proponentes de Emendas (2ª Fase)

Autores mais frequentes		Partidos mais frequentes	
Raul Leitão Da Cunha	47	PRL/RS	56
Simões Lopes e PRL/RS	32	PD/DF	47
Levi Carneiro	29	SPL	33
Waldemar Motta	25	PE/DF	30
Arruda Câmara e Chapa Única	24	PLav/SP	30
Gabriel Passos	23	PA/DF	27
Lino Leme	21	PP/MG	27
Henrique Dodsworth	20	PSD/PE E CHAPA ÚNICA	24
João Simplício	20	PSD/BA	23

Fonte: ANAIS DA ANC 34, Vols. XVII a XIX. Considera o volume total de dispositivos emendados.

Tomando a distribuição desses atores pelas categorias temáticas às quais mais se dedicaram, observa-se a amarração desse sentido sistêmico intencionado pelas principais emendas, especialmente ao se considerar a atuação das legendas mais ativas no processo legislativo educacional:

Tabela 3 - Proposições por temas e partidos

Temáticas	Partidos mais frequentes		Temáticas	Partidos mais frequentes	
Educação como dever do Estado	PLav/SP	2	Ensino gratuito	Sind. Operário	4
	PRL/RS	2		PE/DF	2
	Avulso/DF	1		PLav/SP	2
Fixação de verbas	PD/DF	4	Educação e justiça social	PRL/RS	3
	PRL/RS	4		PA/DF	2
	PA/DF	3		PLav/SP	2
Educação e tributação	PRL/RS	4	Princípios norteadores	PD/DF	4
	PA/DF	1		PRL/RS	4
	PD/DF	1		PSD/PE e CHAPA	3
Competências das 3 esferas de governo	PRL/RS	14	Ensino religioso	PSB/SP	3
	PD/DF	7		PLav/SP	2
	UPF/RJ	7		PSD/ES	2

Continuação:

Temáticas	Partidos mais frequentes		Temáticas	Partidos mais frequentes	
Organização do aparelho institucional	PD/DF	14	Formação dos operários	PD/DF	2
	PRL/RS	13		PSB/SP	2
	PA/DF	9		PSD/BA	2
Uniformização do ensino	LEC/CE	5	Educação e sistema eleitoral	FUG/RS	2
	PE/DF	4		PA/DF	2
	PRL/RS	4		PSD/BA	2
Ensino obrigatório	PD/DF	2	Condições de trabalho docente	PD/DF	6
	PE/DF	2		CHAPA/SP	4
	PRL/RS	2		SPL	3

Fonte: ANAIS DA ANC 34, Vols. XVII a XIX. Seleção dos 3 mais frequentes em cada categoria.

Observe-se como a atuação do PRL gaúcho, por exemplo, dirige-se numa lógica articulada que parte do reforço da ideia de educação como direito social para costurar os elementos necessários à sua materialização, dedicando-se, majoritariamente, ao núcleo duro do aparelho institucional. Seu receituário perpassa a fixação do PNE pela União, investida de função coordenadora, fiscalizadora e supletiva “onde for preciso, por deficiência de meios ou de iniciativas”, responsável ainda por “prover a educação primária, sem prejuízo da ação dos Estados, nas zonas rurais, colônias estrangeiras, núcleos indígenas e regiões de fronteira”. Acusa ainda a responsabilidade dos estados em “organizar e manter sistemas educacionais, dentro dos princípios adotados pela União” e a cooperação dos municípios no provimento desses sistemas estaduais, sempre geridos pelo estabelecimento dos Conselhos nacional e estaduais de educação, que seriam democráticos e autônomos na gestão dos recursos educacionais provenientes de “nunca menos” de 10% das rendas federais e municipais e 20% das rendas estaduais, “além do produto das taxas especiais criadas para esse fim” e das sobras orçamentárias, legados e donativos. Juntamente a outros dispositivos afinados na mesma ideia, esse seria o mecanismo básico para proporcionar educação a todos, visando garantir “possibilidades iguais à plena expansão da capacidade de cada um”, para assim torna-los “fatores eficientes da vida econômica e moral da nação” (Emenda 1.934, ANAIS, Vol. XIX, p. 231).

As proposições do PD/DF seguem silhueta bastante próxima da gaúcha, repetindo a mesma receita de fixação de verbas e praticamente o mesmo modelo de distribuição de competências, dando apenas maior precisão à responsabilidade dos estados com o ensino primário e profissional, e da União com ensino superior e primário nas zonas rurais. Se apresenta mais detalhista com relação às atividades dos

Conselhos, aos exames finais para secundaristas e graduandos, e à regulação do ensino privado, vinculando-a ao atendimento de garantias básicas ao trabalho docente.

Vale atentar ainda para as iniciativas dos representantes da LEC/CE que, em geral, não expõem um olhar sistêmico amplo nem a preocupação propositiva abrangente sobre a organização do aparelho educacional que se espera do grupo. Todavia, se não reforçam, tampouco questionam ou deslegitimam aquele receituário geral apresentado pelas outras forças políticas da Casa, centrando sua artilharia principal no fortalecimento do papel da União e propagando solidamente a ideia de nacionalização e uniformização do ensino como mecanismo de conformação de uma educação promotora do “espírito de brasilidade”.

Disso, é interessante notar a diversidade no padrão de ação dessas três legendas. As proposições gaúchas são majoritariamente produções endógenas, gestadas e assinadas apenas por seus membros e levam a marca de acentuada coesão grupal. As emendas do PD/DF comumente levam assinaturas de representantes fluminenses, cariocas e personalidades devotadas à bandeira educacional, do que é exemplo a emenda 1.753 que, de autoria de Leitão da Cunha, recebe o apoio de Miguel Couto (PE/DF), Fernando Magalhães (PPR/RJ), Renato Barbosa e João Simplício (ambos do PRL/RS), Lacerda Pinto (PSD/PR), Plínio Tourinho (PLP/PR), Alfredo Mascarenhas (PSD/BA), Adolpho Soares Filho (PR/MA), todos com alguma passagem pelas conferências nacionais de educação da ABE (ANAIS, Vol. XIX, p. 229). Já as emendas dos representantes da LEC/CE, interessantemente, não carregam identidade de grupo sendo, em geral, emendas sobre questões pontuais e, na sua quase totalidade, desacompanhadas de assinaturas de apoio, de modo que a agenda católica aparece mais contemplada nas emendas de coordenação da maioria, do que nas proposições de seus representantes diretos. Isso se explica exatamente na forma de atuação assumida pela LEC, de fazer-se presente não como legenda partidária em si, mas sim na arregimentação dos representantes eleitos por diversos partidos em diversas localidades como advogados de sua causa. Também deve-se ter em conta que os cearenses eram força marginal na Constituinte.

Há, porém, um traço comum entre todas estas legendas: partilhavam de um mesmo repertório fluente que projeta uma tendência crescente entre os grupos ali

presentes em fazer da política educacional um elemento sistêmico da conformação orgânica da nação.

3.3. Produtos e projeções: a educação como meio e fim

O insumo inicial do Anteprojeto provocou na ANC análises profundas, problematizações e balanços críticos que fundamentaram os esforços propositivos em matéria educacional na primeira fase dos trabalhos legislativos. Por vias tortas, essas reações da Casa foram pesadas e processadas na elaboração do Projeto Substitutivo A que, impreciso, incompleto, recusável e tímido em vários pontos, estimulou novo e marcante empenho propositivo dos diversos grupos, como visto acima.

Muitas dessas iniciativas já faziam, por si, um movimento de coordenação da matéria, reunindo demandas recorrentes em várias emendas que conformavam uma tendência vitoriosa e articulando fórmulas conciliatórias para os pontos de maior tensão. Destaque-se, nesse sentido, as emendas 223 de João Simplício (PRL/RS), 1.753 de Leitão da Cunha (PD/DF), 1.934 do PRL/RS e 1.952 de Arruda Camara (PSD/PE) com a Chapa Única paulista. Com um grau de variação pouco maior em seus produtos, também apresentam o mesmo esforço coordenador as emendas 438 de Gabriel Passos (PP/MG) e 1.009 de Waldemar Motta (PA/DF). À exceção da última, essas emendas formaram a base do Projeto Substitutivo B na matéria educacional, elaborado pelos relatores Euvaldo Lodi (Sind. Patronal), Adolpho Soares Filho (PR/MA) e Vasco de Toledo (Sind. Operário) (ANAIS, Vol. XIX, pp. 215-248).

Esse novo texto, de caráter mais incisivo e direto, começava por restabelecer à matéria um capítulo específico, expandido em conteúdo, e assumia postura de marcante vínculo obrigatório ao firmar “educação é direito de todos os cidadãos” e “será proporcionada a todos” de modo a “possibilitar ao país eficientes fatores da sua vida moral e econômica, desenvolvendo, num espírito brasileiro, a consciência da solidariedade humana” [sic] (ANAIS, Vol. XIX, p. 221). Reafirmava como responsabilidade da União fixar o PNE “em todos os seus graus”, fiscalizar e coordenar sua execução “em todo o território nacional”, prover a educação primária, “sem prejuízo da ação dos estados, onde for aconselhada”, em especial nas “zonas rurais e de fraca densidade demográfica, nos centros de colonização estrangeira, nos aglomerados de populações indígenas e em localidades da fronteira”, bem como exercer ação supletiva de iniciativas ou de recursos “onde quer que se faça

necessário”. Aos Estados incumbiria organizar e manter sistemas educacionais em todos os graus “dentro dos princípios adotados pela União”, contando com a cooperação dos municípios.

A obra educacional obedeceria, então, às seguintes premissas:

- a) Ensino primário integral obrigatório, atendendo também adultos, cegos e surdos-mudos; b) Uniformidade de objetivos; aplicação da escola regional; c) Obrigatoriedade da educação moral e cívica, física, higiênica e prática, da língua nacional, das noções de geografia e história do Brasil; d) Acessibilidade do ensino educativo ulterior ao primário, inclusive pela tendência a gratuidade; e) Ensino particular em qualquer grau, sujeito aos princípios da União e dos Estados. (Substitutivo B, ANAIS, Vol. XIX, p. 221s)

Dois fatores são importantes aí. Primeiro, a forma frouxa como é posta a questão da gratuidade do ensino, na contramão do amplo movimento assumido nas emendas de primeira e segunda fase que pleiteavam dar-lhe precisão absoluta, do que é exemplo cabal a emenda 1.934 (PRL/RS): moldada no cotejamento das diversas emendas que vinham sendo apresentadas, produz um núcleo inequívoco de intenções majoritária e, nesse ponto, assevera “ensino primário integral, livre, gratuito e de frequência obrigatória”. Disso, essa forma tangente assumida no novo Projeto pode denotar certo desconforto com a questão, embora não problematizado em discursos e emendas, bem como pode indicar incertezas quanto ao alcance dos tentáculos do Estado frente à “realidade nacional” e ainda a influência de forças sócio-políticas como a igreja⁴².

De outro lado, e complexamente integrado a esses impasses, percebe-se também nos dispositivos elencados a clara tentativa de acomodação das tensões entre União e estados para o desempenho da tarefa educativa, com marcada tendência ao fortalecimento da ingerência federal, própria da instrumentalização da educação para o fortalecimento da ideia de Brasil-nação: a lógica era “centralizar as diretrizes, descentralizar a execução”. São também grandes expoentes dessa intencionalidade a proibição da educação primária em língua estrangeira, a determinação da preparação dos corpos docentes sob a fiscalização da União, “para manter a unidade espiritual da nação e a eficiência do magistério”, e a liberdade de cátedra “dentro do plano nacional de educação” (ANAIS, Vol. XIX, p. 222).

⁴² Os mineiros foram os maiores problematizadores dos efeitos da chamada “realidade nacional” para a expansão escolar na segunda fase da ANC, mas mesmo assim, suas emendas afirmam “ensino primário é sempre gratuito”, discutindo mais a dificuldade de torna-lo obrigatório, vista a escassez de escolas públicas e as dificuldades financeiras dos estados para provê-las.

O ponto sensível desse arcabouço residia na questão de fixação das verbas pela qual se estabeleceria o rateio do ônus. Aqui o Projeto adotou igualmente a fórmula mais recorrente nas emendas de coordenação, que recomendava os “nunca menos de 10%” de contribuição regular da União e dos municípios, e os “nunca menos de 20%” das rendas estaduais para manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais. Como mecanismo de compensação, seriam criados os fundos especiais, de aplicação exclusiva em instrução pública e de gestão autônoma, com as sobras orçamentárias, doações, taxas e tributos especiais na União, Estados e Municípios.

Esse Substitutivo B adotava ainda a criação de órgãos técnicos e consultivos responsáveis por “orientar as diretrizes gerais do ensino, sugerindo soluções para os problemas educativos, com a cooperação dos respectivos órgãos dos Estados”, aqui sem defini-los de forma precisa. Além disso, determinava o provimento de vagas nos cargos do magistério somente “mediante concurso de títulos e provas” – ambas as medidas apresentadas sob o ângulo da racionalização e especialização que deveria ser incrustada na ossatura estatal e societária.

Por fim, para a polêmica questão do ensino religioso, o novo texto assumia forma bastante cautelosa, definindo que ele seria de “qualquer confissão”, facultativo “nas escolas”, ministrado “fora do horário” de aula, “sem remuneração e por pessoa estranha às mesmas”. Alguns detalhes são interessantes: o relatório que acompanha a apresentação do Projeto não faz menção alguma às emendas sobre o tema e elas aparecem nos Anais desacompanhadas de pareceres circunstanciados, ao contrário de todas as outras. Ao final, registra-se a divergência interna entre os relatores da matéria: Euvaldo Lodi buscava consagrar o ensino religioso facultativo “no horário das aulas”, sem ônus para o estado, mas Vasco de Toledo e Adolpho Soares Filhos, perfazendo maioria, rejeitaram a fórmula. Novamente nesse tocante, houve grande diversidade de propostas e propositores, a maioria delas rejeitando por completo o postulado. Entre as demais emendas de coordenação, o assunto é subsumido nas do PRL/RS (223 e 1.934) e do PD/DF (1.753), ao passo em que a emenda mineira (438) projeta-o sem qualquer restrição.

No que tange aos dispositivos vinculatórios acionados nas outras partes do texto, relativamente à organização federal (Título I) substituiu-se, nas competências privativas da União, a expressão “fixar o plano nacional de educação” pela forma mais genérica “estabelecer as diretrizes gerais da educação nacional” (ANAIS, Vol. XVII, p.

6), o que, considerando que a matéria foi relatada por Cincinato Braga (Chapa Única) e Sampaio Correa (DF/Avulso), ambos com alguma tendência regionalista, entende-se o movimento como sutil resguardo das autonomias locais. Quanto a questão eleitoral, manteve-se como inalistáveis “os que não sabem ler e escrever”, restabeleceu-se o salvo conduto para alistamento de praças de *pref* que fossem estudantes do ensino superior e deu-se direito de voto também a todos os estudantes de ensino superior maiores de 18 anos, recusando uma vez mais a definição do quociente eleitoral pelo número de eleitores inscritos. Nas disposições transitórias, inscreveu-se a obrigatoriedade de elaboração, como lei orgânica, do “Código de Instrução e Educação” e, nas resoluções de ordem econômica e social, inscreveu-se isenção de impostos sob heranças doadas para fins de educação pública; a educação rural como princípio da legislação orgânica agrária; o incentivo à educação eugênica e a proteção da juventude contra abandono físico, moral e intelectual como princípios da assistência social; e, por fim, a obrigatoriedade das empresas industriais ou agrícolas com mais de 50 pessoas, proporcionar-lhes ensino primário gratuito.

Pelo açodamento provocado na reforma regimental, com vistas a acelerar a reconstitucionalização do país e a eleição presidencial, nessa segunda fase não houve tratamento interno dos pareceres parciais na Comissão Constitucional, de modo que estes produtos foram entregues diretamente à apreciação e votação nas sessões plenárias. Nesse processo de votação, que correu de 07 de maio a 09 de junho de 1934, procedia-se, primeiramente uma votação em bloco de cada parecer parcial e permitia-se a primeiros signatários requerer preferência para suas emendas. É aí que se revela o movimento de orquestração política que passa a reger os trabalhos da Casa: por esse recurso regimental, as chamadas emendas da Maioria passavam a substituir os pareceres parciais do Projeto B, em alguns casos desprezando por completo os trabalhos dos relatores.

Elaborado já em afinação com as intenções preponderantes na Casa, na matéria educação foi dada preferência ao material produzido pelos relatores, procedendo-se alguns ajustes pontuais recortados das emendas de coordenação, interessantemente apresentados como afinação aos pressupostos da ABE⁴³. O elevado grau de pactuação que envolvia esse movimento é expresso no fato de que

⁴³ Os ajustes foram recortados das emendas 1.1952 (PDS/PE e Chapa Única/SP), 223 e 1.934 (PRL/RS), 1.845 (UPF/RJ e Maioria), 1.753 e 39 (PD/DF).

esse pedido de ajustes vinha assinado pelo líder da Maioria e pelo próprio primeiro relator da matéria, Euvaldo Lodi. Assim, ao contrário dos ardentes debates, tumultos e tentativas de impugnação que se vê nos pleitos de outros capítulos, a votação do conteúdo educacional foi marcadamente pacífica – era “matéria sôbre a qual houve prévio entendimento entre quasi todas as correntes representativas no seio da Assembléia” [sic] (Henrique Dodsworth, PE/DF, ANAIS, Vol. XXII, p. 237).

Nessa configuração, o Substitutivo B sobre educação foi aprovado sem discussão, bem como a maioria dos ajustes solicitados. Houve certo dissenso em torno de questões de redação, mas foram raras as discordâncias acerca da essência do conteúdo votado. Localiza-se algum descontentamento com a retirada da menção aos cegos e surdos-mudos na prescrição de obrigatoriedade do ensino primário, quando Arruda Falcão (PSD/PE, Vol. XXII, p. 251) lastimava ver que “Deputados brasileiros se animem a negar instrução aos cegos”, ao passo em que Euvaldo Lodi (Sind. Patronal) e Raul Bittencourt (PRL/RS) defendiam que a exclusão da referência não excluía os sujeitos, sendo antes medida mais inclusiva por não criar delimitações. Por seu turno, Levi Carneiro (SPL) problematizava a viabilidade de se decretar ensino “integral” obrigatório, como previa o dispositivo em votação, pois o tinha como não exequível na realidade nacional e, por isso, reclamava substituir a menção ao ensino integral pelo ensino profissional, este sim elemento indispensável do progresso nacional. Já Gabriel Passos (PP/MG), questionava afirmar obrigatoriedade do ensino frente à escassez de escolas públicas, de meios de transporte e de professores, pelo que sugeria adotar a ressalva “obrigatório onde os poderes públicos ofereçam escolas o bastante á população escolar”, para não “erigir-se mais um desses preceitos que não são obedecidos, por inexecutáveis” (ANAIS, Vol. XXII, p. 255). Ao fim do debate, o dispositivo foi aprovado conforme solicitado no requerimento da Maioria: “ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, atendendo também aos adultos”.

Também o dispositivo que pedia condicionar o reconhecimento de estabelecimentos de ensino privado ao cumprimento dos direitos trabalhistas docentes, levantou algumas reações adversas na Casa. Alcantara Machado (Chapa Única/SP) declarava a medida absolutamente necessária “para a moralização do ensino”, pois “paga-se aos professores uma cousa ridícula; são miseravelmente explorados” (ANAIS, Vol. XXII, p. 261), mas para Odilon Braga e Gabriel Passos (PP/MG), isso inviabilizaria a expansão do ensino no interior do país: “temos que estabelecer comparações, atender as necessidades peculiares do sertão”, frente às

quais a medida seria “perigosa e funesta” (Idem, p. 263). Vasco de Toledo (Sind. Operário) e Paulo Filho (PSD/BA) consideravam-na “uma providência humana, de pura solidariedade” que concorreria para “o progresso, a cultura e a civilização do País” (ANAIS, Vol. XXII, p. 284), e Cunha Melo (UCA/AM) ressaltava a importância da medida, mas considerava sua redação enganosa, pois deixava exclusivamente a cargo das administrações particulares definir se o professor cumpria ou não o critério de “bem servir” ao estabelecimento para usufruir das garantias trabalhistas, logo, eram “promessas facilmente burláveis” (Idem, p. 284). A medida foi igualmente aprovada.

Um ponto de maior celeuma foi a questão da liberdade de cátedra. Para Levi Carneira (SPL), uma vez que a ANC já havia deliberado fixar ampla liberdade de pensamento, afirmar liberdade de cátedra seria uma redundância desnecessária. Invocando a agenda propositiva da ABE, Prado Kelly (UPF/RJ), ao contrário, defendia inscrever na Constituição a liberdade de cátedra submetida ao PNE, como indutor de unidade espiritual e cultural, proposta também defendida por Fernando Magalhães (PPR/RJ) como instrumento de proteção ao docente. No entanto, na contramão desse argumento, Pereira Lira (PP/PB) identificava “grande perigo” em deixar a liberdade de cátedra “sujeita a um plano nacional de educação que ainda não sabemos qual seja”, o que poderia pôr em risco a “cultura do Brasil” (ANAIS, Vol. XXII, p. 305).

Já para outras personalidades, convinha fixar autonomia irrestrita de cátedra, como requeria a Maioria. Destaque-se aí Alcantara Machado (Chapa Única/SP), mentor do dispositivo que via nele garantia ao trabalho docente e respeito aos “mais altos interesses da educação nacional” (Idem, p. 299), entendimento partilhado também por Vasco de Toledo (Sind. Operário), Edgard Sanches (PSD/BA) e Barreto Campelo (PSD/PE): “cercearmos a liberdade de cátedra é ofender a própria dignidade do magistério e do ensino brasileiro”, seria “impor limite a liberdade da inteligência humana” (Idem, p. 300; 309). Considerando perigoso restringir a liberdade de cátedra a um PNE ainda desconhecido, mas igualmente perigoso dar “liberdade absoluta ao professor” sem adotar “recurso de espécie alguma que o possa coibir” (Idem, p. 306), Fabio Sodré (PPR/RJ) recomendava suprimir o dispositivo, deixando sua regulamentação para a lei orgânica. Depois desse longo repertório de contestações, a liberdade irrestrita de cátedra foi aprovada.

Quanto à determinação de que o ensino particular fosse obrigatoriamente ministrado em idioma pátrio, o debate de menor proporção quantitativa é, porém, semanticamente importante. Rememorando à ANC a condição de *dependência*

brasileira em relação à produção de conhecimento internacional, Levi Carneiro (SPL) condenava a medida por retrograda e impraticável, sendo aceitável apenas no ensino primário. Parecia-lhe mais coerente determinar obrigatório tão-só que o idioma nacional fosse ensinado nas escolas: “não é possível acabar com as escolas estrangeiras, nem com o ensino superior em língua estrangeira; não podemos fechar nossas escolas à doutrinação de mestres não nacionais” (ANAIS, Vol. XXII, p. 310). Medeiros Neto (PSD/BA), contra argumentava pela necessidade de “acabar com o abuso de verdadeiros ginásios estrangeiros, como os de ensino alemão que constituem verdadeiros elementos desnacionalizantes do Brasil”, e cimentando esse ideário, Carlos Gomes (PLC/SC) avaliava que “educando as novas gerações de brasileiros e abrasileirando os filhos dos estrangeiros, muito enriqueceremos nosso patrimônio étnico, consolidando a unidade espiritual” (Idem, p. 312). Junta-se na mesma chave o dispositivo que proibia a revalidação dos diplomas estrangeiros exceto para brasileiros natos, bem como o que mandava resguardar 20% das verbas fixas da União para aplicação exclusiva no ensino rural – ambos acionados como medida nacionalizadora e fomento do progresso.

Para Prado Kelly (UPF/RJ, ANAIS, Vol. XXII, p. 297), o resultado obtido nessa votação expressava a força e o alcance das ideias pleiteadas “por um movimento realmente renovador da educação no País”, na medida em que “todas as teses defendidas pela Associação Brasileira de Educação foram vencedoras”, especialmente a lógica da “centralização técnica e descentralização administrativa”, que se constituiria como cerne do pacto federativo. Causa, porém, estranhamento a retirada da menção aos conteúdos obrigatórios do ensino (educação moral e cívica, física e higiênica, prática e integral, geografia e história do Brasil), que durante todo o processo legislativo foi pleiteada e reafirmada em emendas e discursos, conformando uma demanda quase uníssona eliminada no processo de votação sem debate, com um único lamento de Levi Carneiro: “não consegui imaginar o motivo que justifique a sua exclusão” (ANAIS, vol. XXII, p. 259). Na falta de registros documentais, as poucas pistas existentes levam a crer que tal retirada se fundamentou no argumento da inadequação de inserir conteúdos obrigatórios no texto constitucional pela imobilidade que causaria, restando melhor legá-lo ao PNE, que poderia ser reformulado periodicamente, atendendo às necessidades das mudanças sócio-históricas vindouras. De toda forma, feria-se assim, uma das frentes mais propagandeadas pela ABE, adiando a definição do que ensinar e como ensinar à juventude em formação,

como visto, pontos elementares do conflito político-ideológico entre católicos e escolanovistas.

Acerca do ensino religioso, a votação correu tumultuada. No mesmo recurso regimental, requereu-se preferência para o art. 171 do Substitutivo A, que previa ensino religioso ministrado “no horário” oficial de aula. Entre outras, o requerimento continha as expressivas assinaturas do PSD pernambucano, da Chapa Única paulista, do PRL gaúcho e da União Progressista Fluminense. Onze oradores tomaram a palavra. Guaraci Silveira e Zoroastro Gouveia (PSB/SP), Fernando de Abreu (PSD/ES), João Villasboas (PC/MT), Vasco de Toledo (Sind. Operário), Antonio Covello (PLav/SP) e Cesar Tinoco (PSF/RJ) condenavam a alteração por ver nela atentado à liberdade de pensamento, dispêndio de recursos públicos na disseminação de ideologia religiosa, motor de desarmonia no ambiente escolar e orientação retrógrada. De outro lado, Cardoso de Mello Neto (Chapa Única/SP), Fernando Magalhães (PPR/RJ) e Arruda Camara (PSD/PE) argumentavam que a medida atendia a tradição da maioria católica, tornava funcional e eficiente o ensino religioso e seria indispensável para a conformação moral do povo, chave reforçada por Magalhães Neto (PSD/BA), que recorreu à Durkheim para lembrar a função produtora de coesão social pela moral religiosa, indispensável ao momento nacional. A alteração foi aprovada com larga vantagem.

Com relação à votação dos recursos vinculatórios presentes nas demais partes do Projeto, dois pontos ressoaram incisivamente. O direito de voto para alunos de escolas superiores “de mais de 18 anos” foi alvo da atenção de dezesseis oradores. A quase unanimidade deles subiu à tribuna para ressaltar o vínculo entre educação e exercício político, como aperfeiçoamento democrático: “num país onde o eleitorado é precário em quantidade e em qualidade” não poderia haver “quem pretendesse excluir a mocidade acadêmica, possuidora de maior cultura do que a generalidade dos eleitores de 21 anos, que muitas vezes apenas sabem assinar o nome” (Abelardo Marinho, SPL, ANAIS, Vol. XXI, p. 353). A medida teria, portanto, o mérito de despertar “o senso de responsabilidade no exercício dos direitos políticos” (Negreiros Falcão, PSD/BA, Idem, p. 367). Ao final, com “*Palmas no recinto, nas tribunas e nas galerias*”, prevaleceu o direito de voto para todos “os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 anos” não analfabetos, bem como às praças de *pret* que fossem alunos nas escolas militares de ensino superior.

O outro ponto diz respeito à parte que inscrevia como competência privativa da União “traçar as diretrizes gerais da educação nacional”. A fórmula pareceu muito vaga e imprecisa para os articulistas da agenda educacional que, fazendo coro com a 5ª Conferência Nacional de Educação da ABE, preferiam a expressão “fixar o Plano Nacional de Educação”, majoritariamente inscrita nas emendas e defendida nos discursos como articulação fundamental da lógica de “plano único, afim de que o espírito da nacionalidade se firme e se consolide” (Carlos Gomes, PLC/SC, ANAIS, Vol. XX, p. 155). Os defensores do dispositivo reformulado entendiam que essas aspirações estavam contempladas na redação sugerida pela forma técnica constitucional e que o título da Organização Federal era um espaço para indicações gerais e não de demarcações específicas, por isso melhor usar a palavra “diretrizes” como um indicador de caminhos.

De fato, no capítulo específico da educação, o texto usava sempre explícito o termo “Plano Nacional de Educação” sob responsabilidade da União, mas é importante perceber as razões do motim: nesse pequeno arranjo redacional inscrito na distribuição de competências, dava-se margem a interpretações que poderiam modificar a amplitude da jurisdição dada à União, gerando um espaço maior de ação legislativa para os Estados. Alguns oradores assumiam esse entendimento, defendido e justificado como fuga potencial das deficiências inerentes a “todo serviço centralizado”. No entanto, mesmo nessa chave discursiva, as falas reforçavam o fortalecimento da União como orientadora central, incumbindo-lhe da tarefa de “padronizar e uniformizar” a educação, embora “não por processo coercitivo”, mas de estímulo, persuasão e demonstração (Fabio Sodré, PPR/RJ, Idem, p. 154). A votação da medida foi difícil, com vitória da forma genérica por uma diferença de dois votos, o que gerou protestos e grande tumulto na Casa, com questionamentos e tentativas de impugnação do resultado. No entanto, novamente por recurso regimental, adotou-se medida restabelecedora do equilíbrio com a retirada da palavra “gerais” do dispositivo, de modo que ao afirmar a competência federal em “traçar as diretrizes da educação nacional”, se amenizava as possibilidades de ruptura da orientação coesa dada pela União à qual os estados deveriam seguir.⁴⁴

Entre minúcias jurídicas, entre as quais um termo simples pode produzir uma grande alteração, todo esse processo gerou uma plataforma legislativa com

⁴⁴ Uma análise mais profunda desse impasse e suas significações é realizada no capítulo 5 deste trabalho.

imperfeições, porém, marcadamente avançada e inovadora para o momento em que se vivia. Os pontos capitais consolidados na nova Constituição, configurando respostas às principais demandas educacionais do período, foram, por certo: I) a definição da educação como direito do cidadão e o dever do Estado em provê-la; II) a fixação das responsabilidades de cada órgão da federação, eliminando negligências por indefinição de incumbências e, especialmente, comprometendo a União com a obra educacional ao firmá-la como orientadora, organizadora e coordenadora dessa política, bem como criando um sistema funcional de educação numa articulação entre as ações federais, estaduais e municipais; III) a tendência à universalização escolar pela consagração da obrigatoriedade e gratuidade do ensino e a fixação das verbas obrigatórias e fontes de recursos para materializar esse sistema idealizado; e, por fim, IV) o estabelecimento de critérios racionalizadores obrigatórios na gestão do sistema e na composição do corpo docente, dados na criação de órgãos técnicos consultivos e propositivos, na obrigatoriedade de concursos para provimento de vagas e na fixação de garantias trabalhistas aos docentes⁴⁵.

Este arcabouço foi embrionário de todo um aparato institucional que se desenvolveria a partir dali, especialmente no Estado Novo, quando a educação é assumida objetivamente como instrumento político. De toda forma, em meio a esse complexo, confuso e, por vezes, contraditório movimento de elaboração das leis da educação, o Brasil era avaliado, problematizado, diagnosticado. Nesse circuito, uma vez que a educação era acionada na ANC como meio e fim – o grande problema da nação – essa plataforma educacional pensada e articulada no texto constitucional de 1934 não era apenas a definição de regulações normativas para um serviço público, ela projetava as linhas pelas quais se pensava estruturar uma nova sociedade.

Nela se fazia, portanto, uma lente dos impasses, das ideias, das leituras de mundo e opções políticas tensionadas num momento crucial, composta como instrumento de efetivação das prioridades históricas da nação, endereçadora de sua identidade social pretendida para um futuro breve. Por isso mesmo, o capítulo que segue busca evidenciar a forma como essa estruturação da legislação educacional é processada em resposta ao tripé de sensibilidades da modernização brasileira nos

⁴⁵ Encontra-se no Anexo V deste trabalho a reprodução dos dispositivos propostos na 5ª Conferência da ABE. O Anexo VI reproduz as principais emendas instrumentalizadas na feitura do Substitutivo B e o Anexo IV expõe o texto final consagrados na Carta de 1934. Importantes análises sobre os dispositivos educacionais firmados em 1934 podem ser encontradas nos textos de Horta (2005), Melchior (1987), Romanelli (1998). Sobre as decorrências desencadeadas a partir desse aparato, Schwartzman, Bomeny e Costa (2000).

anos 1930, que emerge no léxico parlamentar mobilizado na produção de significados sociais fundantes da própria legislação.

4. A EDUCAÇÃO E OS DILEMAS DA MODERNIZAÇÃO

A análise do processo de elaboração da legislação educacional reafirma, por seu ângulo, as discussões afinadas na agenda ampla da ANC. Em meio ao exercício de avaliação do passado, de diagnóstico do presente e de projeção discursiva e legislativa de um futuro, articulado nas pautas gerais que foram elencadas nas diversas fases do processo de reconstitucionalização, emergem três grandes eixos catalizadores das argumentações no percurso político da ANC, conformando três dilemas elementares do Brasil nos anos 1930: desenvolvimento, democracia e identidade nacional.

Embora de presença frequente nos trabalhos da Casa, tomados isoladamente, também estes termos não alcançam expressão quantitativa suficiente para figurar no centro dos grafos gerados na submissão dos Anais ao tratamento tecnológico, conforme anteriormente exibido. No entanto, eles se compõem como nós categoriais na análise do conteúdo documental, ou seja, “unidades de significação que se libertam naturalmente do texto” no esforço de mapeamento e inferência (BARDIN, 1977, p. 105), fazendo-se campos temáticos dentro dos quais gravitava o tratamento da matéria constitucional ampla nos dispositivos legais em análise que ressoaram freqüentemente nos grafos. De outro modo, tais eixos compunham o ambiente semântico dentro do qual a matéria constitucional era tratada.

A compreensão do movimento de constituição desses nós – que se tornaram “núcleos de sentido” da comunicação parlamentar naquela arena, agindo como dutos condutores do processo legislativo –, bem como suas importâncias jurídico-políticas, se faz na percepção do macro contexto com o qual a ANC tinha de lidar na singularidade daquele momento. De outro modo, estes eixos afinados e interconectados endereçavam os pontos sensíveis do intercurso modernizador nacional na ambiência dos anos 1930, que foram projetados numa forma discursiva e num repertório político comum como urgências de uma sociedade em transformação.

Forçado a se auto avaliar no movimento de reconstituir-se institucionalmente, o país procurava entender suas peculiaridades, assumindo um olhar comparativo com as “grandes nações do mundo” (modelos civilizatórios), e tratar as barreiras que o impediam de se equiparar a elas. Nesse movimento, a produção dos dispositivos constitucionais diversos é cruzada pela análise das formas do desenvolvimento socioeconômico, da viabilidade da democracia e do imperativo de se firmar uma

identidade nacional coesa, se constituindo assim, como dilemas elementares daquele estágio do processo de modernização nacional, ou seja, um tripé de sensibilidades próprias daquele contexto social que evidenciava as debilidades endógenas e a distância entre aquilo que se era e aquilo que se precisava ser. Dentro desses três eixos de tensões é que se processa o tratamento dos dispositivos legais, acionados como instrumentos de configuração de condições para a existência nacional, desenvolvida, coesa e democrática.

Em meio aos significados sociais, nesse esforço elaborados e ventilados pelos grupos políticos presentes na Constituinte, abunda em importância o elemento educacional que, então significado como “salvação nacional”, era mobilizado discursiva e propositivamente como instrumento de resposta a essas demandas da modernização.

4.1. O atraso nacional e a educação como antídoto

O início dos anos 1930 corrobora o drama da fragilidade econômica nacional caracterizada pelo perfil agroexportador e monocultor da produção. No curso histórico, ao passo em que as elites agrárias passaram a controlar o aparelho estatal republicano, a organização econômica nacional passou a guiar-se, de modo cada vez mais acentuado, pelas estratégias de proteção deste modelo, legitimado na tese da vocação agrária: o lema “Brasil celeiro do mundo” tornava-se expressão do papel econômico construído, atribuído e assumido pelo país na divisão internacional do trabalho. Se essa orientação lhe proporcionava um lugar de destaque no comércio internacional, que retroalimentava as constantes políticas de valorização do café e, com elas, o aumento da produção; gerava também a completa dependência em relação ao mercado externo. Daí provinham crises intermitentes que assumiram, então, um caráter cíclico, tensionando a acomodação de interesses historicamente gerados (CARONE, 1978; FAUSTO, 1991; FURTADO, 1983, 2007; FERNANDES, 1981, 2010).

A crise econômica internacional tem, nesse sentido, uma função determinante na crise política que desencadeou o movimento revolucionário de 1930 no Brasil, bem como na reação constitucionalista de 1932. Quando os efeitos da quebra da bolsa de Nova York em 1929 começaram a pesar sobre as oligarquias cafeeiras, buscou-se o socorro costumeiro no Governo, solicitando novas emissões de moeda. O então

presidente Washington Luís, no entanto, não se dispôs a abrir mão do plano de estabilidade financeira que havia adotado, mas, apesar do descontentamento gerado nessa opção, previam-se resultados ainda piores para o setor, caso São Paulo perdesse a posse do governo federal. Origina-se aí a quebra da tradicional alternância com Minas Gerais, que resultou na formação da Aliança Liberal e na subsequente ascensão de Vargas (FAUSTO, 1972 e 1981; CARONE, 1978, SILVA, 1967).

A condução econômica no pós-30, sob regime de exceção, em cenário de crise aguda e desalinhada das forças políticas paulistas, asseverava a insegurança das oligarquias cafeeiras. O impasse deu curso ao movimento constitucionalista de 1932 que, embora facilmente abafado, delineou um ajuste entre as forças em conflito, levando o governo federal a assumir a centralização da atividade cafeeira e seus ônus, tendo em vista aliviar os impactos da grande depressão sobre o setor, de que é expoente a criação do Departamento Nacional do Café, em 1933. Para autores como Abreu (1992), Villela e Suzigan (1973) e mesmo Furtado (1983, 2007), a adoção dessa estratégia indicava como, apesar da situação gerada nessa composição econômica, a agroexportação seguia figurando no ideário político nacional como centro ambivalente da produção, reafirmando um quase essencialismo agrarista.

Entretanto, os mesmos autores indicam também como o mercado interno foi se beneficiando das políticas de socorro ao setor primário. Até meados da Primeira República esse processo foi consideravelmente lento, dada a forma de povoamento dispersa, as dificuldades de transporte e comunicação e o baixo poder aquisitivo da população, fatores que não potencializavam o consumo de bens manufaturados. Porém, a inadaptação dos imigrantes às condições de trabalho nas lavouras cafeeiras agiu como um importante fator de aceleração do crescimento urbano, do mercado interno e do desenvolvimento industrial, intensificado então nos anos 1920. Nesse intercurso, os excedentes da produção agrícola nos tempos de fartura e as medidas protecionistas do governo nos tempos de crise, patrocinaram o aquecimento urbano-industrial a medida que, de um lado, permitiam a diversificação dos investimentos e, de outro, encareciam os produtos estrangeiros viabilizando a concorrência nacional. A indústria se fazia, assim, à rescaldo da hegemonia cafeeira, potencializando oportunidades em seu favor⁴⁶.

⁴⁶ No pós-30, isso se processava num arranjo complexo pelo qual o mecanismo de proteção ao setor cafeeiro se assentou numa política anticíclica de tipo keynesiano (compra de excedentes e controle de estoque), restringindo os empréstimos externos que financiavam a acumulação de estoques e expandiam o crédito interno,

Nessa configuração, os agentes industriais não se constituíram como oponentes imediatos das oligarquias cafeeiras, compondo antes, pares orgânicos de uma elite produtora de uma mesma ordem societária dominante (DEAN, 1971; WERNECK VIANNA, 1976 E 2004; FAUSTO; 1981, FURTADO, 1964). No entanto, ao passo em que o setor se tornava importante demais para ser ignorado, em níveis de valores da produção e geração de riquezas, a indústria ganhou espaço no universo das políticas governamentais e, aos poucos, foi se constituindo como alternativa para o crescimento e estabilidade econômica nacional. Dessa forma, o acirramento das crises e seus efeitos no percurso histórico provocou o reconhecimento paulatino da insipiência do arranjo econômico agrarista vigente, bem como o fortalecimento do setor secundário como força produtiva e como força política demandante. E, articulada num ideário nacionalista e progressista, aos poucos formatava-se uma defesa da causa industrialista no país, flamulada por grupos político-intelectuais que, embora sem um programa definido, explicaram a condição de submissão a que o país estava exposto sob o predomínio das atividades agroexportadoras (FAUSTO, 1972)⁴⁷.

Após todos os agravos históricos, esse dissenso cognitivo entre ruralismo e industrialismo – vias que disputavam a legitimidade de força motriz do desenvolvimento socioeconômico nacional – encontrou na ANC 34 uma arena institucional estabelecida na qual, além das já tradicionais correntes oligárquicas, a representação corporativa deu assento a um grupo industrial muito forte. Destaque-se aí Roberto Simonsen, Walter Gosling, Horácio Lafer, Edgar Teixeira Leite, Euvaldo Lodi, atores que promoveram uma leitura contrassensual naquele ambiente um tanto ufanista das riquezas naturais brasileiras, forçando, através de dados e estudos comparativos, o reconhecimento da condição de atraso em que o país operava, e impondo a necessidade avaliar as prioridades do desenvolvimento nacional no ato da fixação das bases institucionais de sua regulação estatal.

elevando os meios de pagamento e renda. Isso acarretaria um aumento da busca por produtos manufaturados que desequilibraria a balança comercial, enfraquecendo o mercado interno. A solução assumida por Vargas foi a elevação da taxa de câmbio e o protecionismo a alguns setores produtivos: a chamada política de substituição de importações que teria patrocinado, sem interesse expresso, o fortalecimento industrial (FURTADO, 1983, 2007; TAVARES 1972; DINIZ, 1978; DRAIBE, 1985).

⁴⁷ Diniz (1978), Draibe (1985) e Furtado (1964) localizam uma fragilidade política do setor industrial nos anos 1930, que só teria se promovido pela ação estatal, de modo que nosso processo de industrialização não teria resultado de contradição elementar entre novas forças produtivas e velhas ideologias dominantes. Um bom mapeamento do circuito de levedação do industrialismo como ideário político pode ser encontrado em Cepêda (2004).

Navegando nessa linha sensível, em 30 de janeiro de 1934 Roberto Simonsen profere discurso célebre em sessão plenária, debatendo os dispositivos socioeconômicos inscritos no Anteprojeto em paralelo ao mapeamento daquilo que nominava “realidades brasileiras” (ANAIS, Vol. VII, pp. 115-136). Já de início, demarcava a polêmica de sua preleção: “não devêmos ter escrúpulos na confissão da nossa pobreza”. Seria, então, imperativo promover o “enriquecimento do Brasil”, que seria a expressão da “evolução harmônica” entre a “nossa cultura, a nossa riqueza material e a nossa riqueza moral”, que viesse suplantar “nosso estado de atraso no terreno econômico” [sic]. Acionando diversos índices, como poder aquisitivo da população, montante de impostos, valor da exportação, número de eleitores qualificados, população em idade escolar (8 milhões de habitantes) e a proporção dela matriculada em escolas primárias (27% apenas), demarcava o quão distante estávamos dos “países mais adiantados”. Da ponderação dos dados conclui efusivamente: “Todos esses elementos denunciam esta dura realidade: O Brasil é um País pobre, habitado por uma população pobre”.

Essa afirmação gerou reações nos adeptos da tese da vocação agrária, que entendiam e significavam desenvolvimento como uma evolução espontânea ressonante das riquezas naturais. Exemplificando, Arruda Falcão (PSD/PE) aparteu de pronto o orador: “O Brasil é um País rico, habitado por um povo nobre. [...] Tem riquezas inexploradas, facilidade de comunicações, rios navegáveis, imensas extensões de terras próprias para dar todos os produtos”.

O contra-argumento de Simonsen articulava duas frentes importantes. A primeira delas indica a tendência à ruptura com esse conceito de riqueza assentado nas grandezas naturais, por ele definida como uma “riqueza estática”: “convém acabar com essa visão de país rico de possibilidades”. E a segunda frente, daí decorrente, dizia respeito a como alcançar a “riqueza dinâmica”, ou seja, aquela que produz bens sociais. Nesse sentido, o tracejar das normas jurídicas sobre a propriedade, a tributação, a exploração das riquezas naturais, sobre os direitos sociais e trabalhistas, deveria ser orientado no “sentido de estimular toda e qualquer iniciativa digna, que traga um progresso real ao país” e de proteger “o capital como elemento de produção e emulação de todos os fatores que determinem uma melhoria do padrão de vida do brasileiro”, que resultaria do aumento do poder aquisitivo do cidadão médio.

Para isso, caberia crivar “uma função intervencionista do Estado”, fazendo-o protetor do mercado interno e da produção nacional, o que, dessa perspectiva,

ampliaria a circulação de riquezas, dinamizando a economia. Tal receituário seria “de aplicação indispensável nas nações novas que querem melhorar o seu padrão de vida” e garantir sua “independência política”, porque, de um lado, só “têm maior poder aquisitivo os povos capazes de produzir maior valor em bens sociais, bens que sejam de fáto consumidos pela sociedade”; e de outro, “matérias primas e produtos naturais” a “população negra, a asiática, de baixo teôr de vida pódem produzir a preços ínfimos”, deixando o Brasil sempre situação de vulnerabilidade econômica.

Nesse sentido, na singularidade daquele momento, o argumento do orador visava evidenciar como as opções políticas adotadas no curso da história não galgaram para a nação a condição de gerar riquezas e garantir o desenvolvimento social, denotando a insuficiência do caminho mercantil-exportador abraçado como via econômica naturalmente dada em nossas configurações geográficas: “nos últimos quarenta anos o Brasil não apresenta um aumento de riquezas per capita”⁴⁸. Por outro lado, no entanto, esse diagnóstico da pobreza também intentava contrapor argumento às reivindicações dos movimentos operários: “no Brasil não é o problema da distribuição o que está em jogo, como nas velhas e decadentes nações supercapitalizadas: aqui o problema é o da criação de riquezas”, e por conseguinte, “em nosso país o problema social, si existe, não se apresenta com as características de compressão e extorsão que motivaram as lutas de classes nas velhas civilizações”.

De modo emblemático, portanto, Simonsen escarnava a situação de atraso em que o país existia e apresentava a opção pela industrialização como via rápida de superação desse quadro, constituindo-a, assim, como uma questão de segurança nacional, de solidariedade social, uma necessidade elementar. Todavia, pelo *lócus* dos *ruralistas*, a industrialização fomentada pelas vias do protecionismo estatal era tida como um artificialismo inadequado para a realidade nacional, como o denotam os argumentos interpostos por Arruda Falcão (PSD/PE) em debate com Simonsen (ANAIS, Vol. VII, pp. 115-136). Sem negar o diagnóstico “da inferioridade de nosso desenvolvimento”, que se fez transversal em todas as leituras pela imposição dos fatos, o pernambucano rejeitava a ideia da pobreza brasileira, pois se trataria antes de um “país rico com povo pobre”. Dessa perspectiva, a necessidade essencial do

⁴⁸ É interessante notar que, por outro caminho analítico, atento a desigualdade intestina ativa no processo histórico de formação do capitalismo brasileiro, Prado Jr (1984, p. 265) conclui, como Simonsen, que a estrutura agrária, com sua legitimidade ideológica, seria “a responsável principal pelo baixo nível e padrão econômico da população brasileira, e portanto, entre outras consequências, das insuficiências quantitativas e qualitativas do mercado interno do país”.

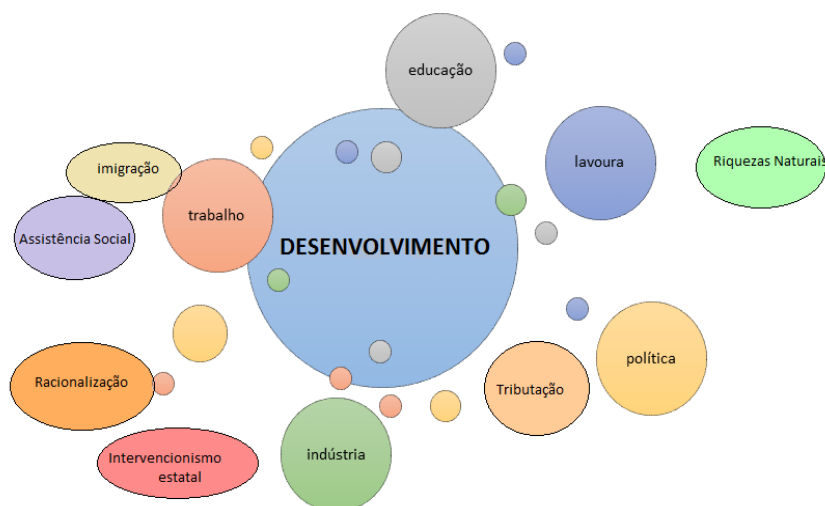
Brasil era colonizar suas imensas extensões de terras pela agricultura, ocupando os sertões e as fronteiras e fazendo-os produzir, pois o que faltava ao país era totalizar sua capacidade de produção agrícola, para o que valia mesmo a busca de mão-de-obra eficiente nos imigrantes, com as devidas garantias de que estes se fixassem no campo.

Nessa leitura, a produção de matérias-primas se configurava como uma aptidão econômica natural e geneticamente constituída na fortuna de seu solo e, portanto, para aquecer a riqueza nacional e fazê-la circular, bastaria que os “dirigentes” governamentais garantissem abertura e “organização do crédito a todos os angulos do território nacional – aos campos do Amazonas, aos sertões da Baía, às terras ferazes de Pernambuco, aos territórios férteis e por explorar de São Paulo e Paraná”, permitindo o aproveitamento das riquezas naturais, das matas, dos rios e quedas d’água. Isso ofereceria ao Brasil “um potencial de riqueza para rivalizar com os países mais ricos da terra”, pois, uma vez disponível o crédito, o sucesso só dependeria “da inteligência do homem”. O desenvolvimento nacional era, assim, circunscrito como produto único do meio rural, cabendo por isso contrapor-se ao protecionismo “criminoso” à “indústria fictícia”, porque “há de ser o desenvolvimento da indústria resultante da organização do crédito [rural]” e não de estímulos artificiais, tanto mais, porque essa indústria fictícia seria criada com “capital estrangeiro” que redimensionava os lucros para fora do país, promovendo um “saque ao consumidor” pelo encarecimento dos produtos internos e “estrangulando o operário” pela recusa à regulação das relações de trabalho. Tais empresas estariam apenas usufruindo das vantagens sem concorrer para o engrandecimento local, ao contrário do que se daria com investimento via crédito público na produção rural.

Se havia fundamento em algumas críticas ao industrialismo, de outro lado, esse receituário ruralista, apresentado na voz de Arruda Falcão, inscreve uma recusa em reconhecer a insuficiência do modelo mercantil-exportador como alicerce de sustentação da economia nacional, marcadamente expressa ao indicar o próprio problema vinculante (os créditos rurais cíclicos) como solução para geração de riquezas. De toda forma, o valor analítico do debate entre estes dois atores exponenciais de ideários concorrentes, reside no fato de que nele se congregam e se interconectam várias pautas do processo de produção legislativa ampla, revelando na tessitura dos argumentos, a abrangência do campo gravitacional que o eixo semântico “desenvolvimento” arrola no percurso da Constituinte, passando a compor um sistema

explicativo dilatado, como um campo de forças em disputa entre as correntes políticas ativas no processo Constituinte, como segue:

Grafo 6 – Campo Gravitacional Desenvolvimento⁴⁹



Dentro desta avaliação dos limites e potencialidades do agrarismo e do industrialismo como alternativas econômicas, estavam contidas, portanto, as pautas sensíveis do reconhecidamente necessário desenvolvimento brasileiro, temas que, impostos pela esteira de transformações sócio-estruturais que a sociedade experimentava naquele contexto, exigiam encaminhamento político. Tratava-se ainda de um país agrícola, com dimensões continentais por explorar, com populações dispersas e distantes da matriz de direitos de cidadania, com uma concentração urbana restrita à faixa litorânea e a algumas capitais, mas cuja funcionalidade vinha sendo tensionada pelas pressões do intercurso modernizador. Nisso, o crescimento urbano-industrial em aceleração promovia uma abertura modificadora dos padrões produtivos e comportamentais, que passaram a reclamar adequação e regulação.

É nessa chave que emerge e se impõe no debate constituinte, como pautas inalienáveis do desenvolvimento nacional, as demandas em torno da regulação do trabalho, da organização sindical, da racionalização administrativa e tributária, dos conselhos técnicos, da regulação das atividades econômicas, da assistência social, dos direitos sociais, do saneamento básico, da imigração e da qualificação da mão-de-obra – condicionantes qualitativos e quantitativos da produção, da geração de

⁴⁹ Gerado no cruzamento entre os dados obtidos através do Nvivo 11 e a análise de conteúdo em profundidade dos 22 volumes dos Anais da ANC 34.

rendas e do consumo nacional. Problematizadas, assim, no mote de superação do atraso que afastava o país do concerto das nações modernas, essas pautas compunham a agenda temática de vários grupos na Constituinte que, em torno delas, firmavam campanhas ideológicas concorrentes, alicerçadas em diferentes perspectivas acerca dos caminhos desse mesmo desenvolvimento, as quais podem assim ser sumariadas⁵⁰:

- Cooperação solidária para o progresso: a luta de classes não faz sentido no Brasil, desde que o bom senso oriente a fixação de acordos entre patrões e empregados, seja em ambiência urbana ou rural (base patronal simples);
- Planejamento e racionalização: intervenção controlada do Estado na economia para promover a nacionalização e a qualificação da produção, que garantiria desenvolvimento econômico e elevação do padrão de vida da população (base patronal fina);
- Fixação do homem ao campo: a legislação deve regular as formas de trabalho, facilitar a produção e garantir o saneamento das ambiências rurais para evitar que as populações se lancem à catastrófica aventura urbana (base ruralista radical).
- Organização e ação proletária: as formas produtivas ativas no país levam ao extremo a exploração do trabalhador (urbano e rural), do que resultará a revolução operária e, dela, o desenvolvimento nacional numa base justa e equitativa (base proletária radical);
- Intervenção Estatal para o progresso: ação tutelar e reguladora do Estado sobre o capital e sobre as relações de trabalho para evitar os efeitos da luta de classes, estabelecendo proteção à força trabalhadora, garantia de condições de trabalho e renda, formas previdenciárias, assistência e direitos sociais (base governista, vitoriosa no debate);
- Qualificação e competição: cabe seguir o exemplo das nações desenvolvidas onde a boa força de trabalho se qualifica para a competição e garante, pela própria qualidade de que está investida, renda crescente e ampliação e melhoria da produção (liberais radicais).

Nessa teia de entendimentos concorrentes que envolvia as pautas do desenvolvimento, a “realidade nacional” era acionada ora como índice da urgência em

⁵⁰ Como em Weber (1992), são tipos ideais não localizados em sua forma pura.

se adotar formas tidas como corretivas dos impasses que impediam o progresso, ora como índice da impertinência de algumas formas legais pretendidas. Um exemplo pode ser dado na questão dos direitos trabalhistas que, sob algumas perspectivas, figurava como mecanismo indispensável ao equilíbrio social, garantia de estabilidade produtiva e prevenção contra “às tormentas do comunismo”, e sob outras, ao contrário, aparecia como uma “importação inadequada de formas estrangeiras” que, embora válidas em “nações desenvolvidas”, entre nós produziriam efeito contrário, pois a economia nacional não suportaria, naquele momento, os dispêndios gerados com tais direitos, ferindo as agências produtoras, refreando o desenvolvimento nacional e acirrando a pobreza popular. Dessa chave, o Brasil seria ainda “zona néo-capitalista” na qual o papel do Estado deveria ser “comedido, exercendo apenas uma ação de solidariedade humana”, uma vez que “o progresso e a cultura se devem principalmente à ação do indivíduo” (Horácio Lafer, Sind. Patronal, ANAIS, Vol. II, p, 320-326).

De toda forma, a Constituinte acontece em um período de conflito social interno efervescente, movido pelas transformações em curso que se refletiam no caráter predatório do sistema produtivo, na mobilização operária inflamada com a presença imigrante, nas pressões populares em torno da questão social e na complexificação do tecido social que se vinha processando com a urbanização. Eram, portanto, circunstâncias renitentes frente as quais a ANC não poderia se furtar, tanto mais quando agia uma forte tendência internacional nessa direção: o contexto amplo impunha aos grupos ali presentes a necessidade de prognósticos acerca dessa pauta, fossem de reafirmação do passado ou de aceleração do presente, mas de toda forma, expressando posicionamentos políticos em abordagens valorativas acerca da mutação em andamento. E assim, entre lamentos ou exaltações, crivaram-se na lei magna respostas a esses impasses que vinham se avolumando desde meados da Primeira República, estabelecidas num esforço de negociação entre forças patronais (urbanas e rurais), grupos operários e atuação governista, com a mediação da igreja⁵¹.

A nova Carta foi, nesse sentido, um primeiro ensaio do *Welfare State* no Brasil, fixando a regulação das relações entre capital e trabalho pelo Estado, ao mesmo passo em que determinava um processo paulatino de nacionalização da produção

⁵¹ Sobre a evolução legislação social e trabalhista, Gomes (1979 e 2002), Santos (1998) e Carvalho (2013). Sobre a organização dos movimentos sociais e trabalhistas no período, ver Pinheiro e Hall (1981). Sobre a atuação do empresariado em relação a essa questão, Carone (1977), Leme (1978), Diniz (1978), Gomes (1979).

(art.115 ao 119). Firmou-se, ali também, o reconhecimento legal dos sindicatos e associações profissionais com caráter plural e autônomo (art. 120), e uma plataforma básica de direitos de “protecção social do trabalhador e os interesses economicos do paiz” [sic] (art. 121)⁵². Junta-se ainda a essas inovações, a criação da Justiça do Trabalho (art. 122) e a obrigatória incumbência da União, Estados e municípios com a assistência social a ser desempenhada via serviços de amparo aos desvalidos, à maternidade e infância; de controle da mortalidade e a morbidade infantis; de socorro às famílias numerosas; de protecção à juventude contra “exploração ou abandono physico, moral e intelectual”; de promoção da educação eugênica, da “hygiene social” para controle de doenças, e da “hygiene mental” na “lucta contra os venenos sociaes” [sic.]. (art. 138).

Este receituário aparece sempre justificado como uma estratégia de garantia da “paz social” diante das turbulências geradas na questão social e, principalmente, como instrumento capital do progresso, pela garantia vislumbrada de qualidade na força produtiva nacional, ao fim de tudo, identificada como cerne do desenvolvimento, no campo ou na cidade. A par disso, ainda duas questões são importantes. Uma diz respeito ao movimento de tecnocratização da administração pública via implementação de conselhos consultivos e propositivos, vislumbrados como instrumentalização de conhecimentos especializados no serviço público, que viria a dar maior eficiência e racionalidade ao Estado, convertendo-o em força motriz do desenvolvimento nacional. E, na mesma senda, inscrevia-se o intento de racionalização tributária: de certa forma, entendia-se que a competição entre a União e os Estados em torno da discriminação de rendas resultava na “criação ou agravação abusiva de impostos anti-econômicos” gerando, por conseguinte, uma desastrosa barreira ao livre desenvolvimento do processo produtivo nacional. Os ícones desse óbice irracionalista seriam a “dupla tributação” e o “imposto de exportação”, contra os quais caberia, de um lado, definir rigidamente as competências tributárias de cada esfera de governo ou mesmo “unificar o aparelho arrecadador”, revertendo a cada esfera seu percentual proporcionalmente aos encargos administrativos que

⁵² Destaque-se entre os direitos trabalhistas firmados a “proibição de diferença de salario” por idade, sexo, nacionalidade ou estado civil; a fixação de salário mínimo; a carga horária de oito horas diárias; a “proibição de trabalho a menores de 14 annos”, de trabalho “nocturno a menores de 16” e de trabalho feminino em indústrias insalubres; o descanso semanal e “férias annuaes remuneradas”; a indenização por dispensa “sem justa causa”; a assistência médica e sanitária ao trabalhador e à gestante; a licença maternidade “sem prejuizo do salario e do emprego”; previdência social; regulação de todas as profissões e reconhecimento das “convenções collectivas de trabalho” [sic] (Constituição de 1934, art. 121, § 1º)

possuísem. De outro lado, seria indispensável eliminar “quaisquer tributos que dificultem a circulação de riquezas” e, com elas, o enriquecimento da própria nação, destituindo então, um sistema “incompatível com a vida econômica” no qual “a vítima principal é o Brasil, impedido, peiado no seu desenvolvimento”. Todavia, por óbvio que fosse o impositivo da racionalização tributária, ele não era de resolução fácil, pois carregava o impasse maior cingido no conflito regionalismo/organicismo que balizou toda a discussão sem chegar a produto satisfatório, mantendo ao final uma estrutura tributária confusa e adversa⁵³.

De modo geral, toda essa pauta legislativa ampla, de complexa engenharia, pela qual a ANC se arrogava regular a “ordem econômica e social” da nação, expunha em si, as dimensões do alargamento nas transformações estruturais da sociedade brasileira que encontraram vasão política no contexto dos anos 1930. Esses temas orbitavam, assim, na abrangência articuladora de um eixo semântico norteador dos trabalhos constituintes que endereçava respostas a uma urgência modernizadora: reconhecer-se pobre e atrasado impunha processar as formas que permitiriam ao país elevar-se no ranking internacional do desenvolvimento, garantindo reconhecimento, estabilidade e soberania política ao se afirmar como potência econômica.

Mas, enfim, o que tinha a educação a ver com esse quadro?

Para dar respostas a essa questão vale voltar ao discurso de Simonsen quando, ao traçar as razões pelas quais a industrialização figurava como uma necessidade do desenvolvimento nacional, construiu uma importante interface de sentido entre desenvolvimento econômico (expresso no crescimento do poder aquisitivo e na dinamicidade da circulação de rendas) e desenvolvimento sócio-humano (expresso na evolução cultural e na melhoria das condições de vida do cidadão médio). Desse modo, o incremento industrial como antídoto ao atraso, além da já indicada política protecionista “do comércio e da indústria dentro do país”, dependeria essencialmente da “valorização do nosso homem” (ANAIS, Vol. VII, p. 128).

Por isso mesmo, ao ser interpelado acerca de por qual maneira haveria de se desenvolver a indústria no país, para que se tornasse esse baluarte do

⁵³ Esta síntese dos impasses e perspectivas acerca da tributação parte dos discursos, registradas nos Anais da ANC, de Fernandes Távora (PSD/CE, Vol. I, p. 332), Carlos Maximiliano (PRL/RS, Vol. I, p. 432ss), Juarez Távora (Ministro da Agricultura, Vol. II, p. 368ss), Prado Kelly (UPF/RJ, Vol. II, p. 405ss), Alcantara Machado (Chapa Única/SP, Vol. V, pp. 414-424), Cincinato Braga (Chapa Única/SP, Vol. X, p. 195ss) e Homero Pires (PSD/BA, Vol. XVII, p. 257).

desenvolvimento nacional, o orador é categórico: “ensinando o homem a trabalhar”. Bastaria, para perceber “a importância do nosso problema de educação”, estabelecer um quadro comparativo com as “nações ricas do mundo” porque, ao contrário do que nelas ocorreria, “a maioria dos nossos operários não é composta de artífices, mas de obreiros sem ofício especializado”, aí residindo, em essência, a razão de nosso retardo e debilidade econômicos. Uma vez sem acesso à instrução elementar e formação profissionalizante, sem aprimoramento das habilidades e dons, tanto a produção seria inferior (quantitativa e qualitativamente), quanto a remuneração percebida pelo trabalhador seria incipiente, sobrepondo a pobreza pessoal com a pobreza nacional. Por isso, julgava “sim, imprescindível a criação, o mais breve possível, de escolas para adultos, o que muito contribuirá para que saíamos, desde logo, da situação em que nos encontramos”. Ao mesmo tempo, numa semântica de mão dupla, condenando o essencialismo agrarista, colocava a industrialização como um fator impulsionador do necessário desenvolvimento educacional: “se com indústrias, com algumas cidades desenvolvidas, temos 70% de analfabetos, que seria de nós si todos vivêssemos nos campos?” (ANAIS, Vol. VII, pp. 128-136).

Dessa forma, os poderes públicos teriam, forçosamente, que encarar esses fatos na decretação das leis, priorizando medidas que decisivamente propiciassem o progresso social, como condição do desenvolvimento econômico, uma vez que este seria resultante da eficiência dos elementos humanos. É emblemática, nesse sentido, a justificção da emenda 740 que Simonsen, endossado pela Chapa Única e pelos demais industrialistas de São Paulo, apresentou ao Anteprojeto:

A nossa penúria e o nosso atrazo provêm incontestavelmente da ineficiência do nosso homem e do desconhecimento do nosso meio. Como passo inicial, o grande problema é, incontestavelmente, a educação do povo. Essa educação, porém, não pode ser adstrita à difusão do ensino primário: tem que se estender a uma esfera mais larga abrangendo uma intensa e contínua apreciação do homem, em face do meio, de fôrma que todo o indivíduo válido que habite o Brasil possa e saiba conquistar pelo seu esforço, um padrão de vida, isto é, condições de alojamento, de alimentação, de abrigo corporal, educação e cultura, capazes de lhe assegurarem uma vida normal, digna do ente civilizado. O ensino, a higiene e o trabalho devem constituir, portanto, a preocupação máxima de todos os patriótas. Os fatores que permitam uma rápida melhoria do nosso padrão de vida médio, têm que ser acoroçados, não podendo e não devendo ficar á mercê de nossa lenta evolução natural [sic] (ANAIS, Vol. IV, p. 161s).

Nessa chave, a educação tomada nessa conotação polissêmica, aparecia a um só tempo como garantia de vida digna ao homem nacional e como estratégia de aperfeiçoamento de suas habilidades para atender às necessidades do trabalho em

uma sociedade em curso de expansão urbano-industrial. Partilhando de repertório muito próximo, várias outras emendas foram nesse sentido interpostas, em primeira e segunda discussão, por uma gama variada de atores que, embora de matizes distintos, igualmente localizavam a educação em geral e a preparação técnica do trabalhador como primeiras necessidades na combustão do progresso. O mesmo Arruda Falcão que divergia de Simonsen quanto à industrialização nacional, por exemplo, pleiteava estender a obrigatoriedade do ensino primário aos adultos, considerando retardatário esperar que as novas gerações se formassem para que a nação pudesse usufruir dos privilégios da educação das massas: “a instrução dos adultos, em sua maioria operários, é que fará a emancipação política e econômica do País” (emenda 560, 1ª fase, ANAIS, Vol. IV, p. 288).

Navegando nessa linha, dois movimentos são notórios na produção dessas emendas ao longo do processo legislativo: um primeiro de tornar obrigatório, além do ensino primário, também o profissional; e outro, de inserir o “trabalho manual” ou o “ensino prático” como conteúdo obrigatório em todos os graus de ensino, excedendo-se apenas o superior, como recurso para “formar o cidadão útil para si e para a Pátria”. A ressonância desse repertório semântico é expressão firme do alargamento desse ideário desenvolvimentista via formação escolar:

Educar é preparar para o trabalho. Os partidários do desenvolvimento da “memória e da inteligência acima da ação” cederam a vez à experiência real que a prática da vida ensinou à humanidade. [...] O Brasil necessita ter por toda parte escolas profissionais para a formação da verdadeira mentalidade sadia do seu povo, que necessita aprender a trabalhar, para melhor valorizar as grandes riquezas econômicas. Já há plethora de bachareis e pobreza de trabalhadores profissionais ao serviço das indústrias e do cultivo da gleba fértil e imensamente rica do nosso território (Emenda 372, ANAIS, Vol. IV, p. 283).

No fluir da Constituinte, essa perspectiva se materializa em propostas as mais variadas que, juntamente com a organização do sistema educacional em si já compreendido nessa chave, acrescentava medidas como a prescrição da obrigação estatal em criar escolas nas sedes de associações profissionais; a reserva de vagas no ensino secundário e profissional para “os filhos dos operários e trabalhadores rurais”; a criação de bolsas em escolas secundárias e superiores para os filhos de proletários pobres; o fornecimento gratuito de material escolar; a obrigatoriedade de “fazendas distantes” ofertarem educação às crianças e adultos, bem como de “tôda empresa industrial ou agrícola, fóra dos centros escolares, proporcionar ensino primário gratuito” aos operários e seus filhos. Seus progenitores podem ser

encontrados em grupos como o PSD baiano, o pernambucano e o paranaense, o PRL gaúcho, o PE carioca e o PPR fluminense, a Chapa Única paulista, o PP mineiro, os representantes operários e os patronais⁵⁴.

Da parte das correntes operárias, a reverberação desse ideário era abalizada no argumento de que “o problema fundamental da nação brasileira é o da instrução do seu povo” e nisso, o “ensino profissional é complemento da educação do indivíduo, preparando o homem para o trabalho e dando á nação os técnicos de que ela tanto carece para o fomento de sua lavoura e das suas industrias”. Todavia, esse entendimento de formação para o trabalho era justificado em afinação com a ideia de direito social, como uma dívida do Estado para com o trabalhador que se reverteria em benefício da própria sociedade: “a instrução é o principal fator da grandeza das nações”, entretanto, “nas condições atuais ela só está acessível ás classes mais favorecidas de fortuna”, marginalizando a massa produtora. No esforço de modernizar-se, o Brasil deveria, pois, seguir o exemplo de “outros povos adiantados” que, “seguros de que é o trabalho a força dinâmica e propulsora do mundo, já conferiram a seus trabalhadores o direito ao ensino primário e técnico-profissional”. E então, pela relevância da questão, caberia, por todos os meios, “destruir todas as barreiras, desde o berço, para melhor aproveitamento dos mais aptos”, pois, “colher êsses valores e assegurar-lhes um ambiente adequado ao seu pleno desenvolvimento, é beneficiar a própria coletividade” (Emendas 267, 271 e 369, ANAIS, Vol. IV, p. 227, 270, 282).

É interessante notar que o repertório da escolarização e da formação técnica para o desenvolvimento não se diferencia entre os adeptos da tese da vocação nacional agrária, os quais tão somente o direcionam mais objetivamente a um ensino agrícola, voltado ao preparo do trabalhador rural e a “fixação do homem ao campo”. É icônica, nesse sentido, a emenda nº 4 apresentada por Mata Machado (PP/MG) ao Anteprojeto em que, considerando que a manutenção da integridade e segurança nacional dependeria “da posse ativa e do povoamento de seu vastíssimo território” e que tais intentos só se fariam “pela assistência contínua ás populações do interior, pelo saneamento rural, pela grande colonização e pela máxima expansão da agro-

⁵⁴ Veja-se as emendas 369 de Martins e Silva (Sind. Operário), 1.038 do PSD/BA, 1.369 de Henrique Dodsworth (PE/DF), 1.676 de Vasco de Toledo (Sind. Operário), 1.615 de Acyr Medeiros (Sind. Operário), sem número do PRL/RS, 439 de Negreiros Falcão (PSD/BA), 561 de Arruda Falcão (PSD/PE), 748 de Horácio Lafer (Sind. Patronal) (ANAIS, Vols. IV e XIX).

pecuária”, pleiteava que a nenhum dos Estados fosse permitido “estabelecer e manter institutos de instrução superior enquanto não tiver organizado a educação agrícola, secundária e elementar, prática e experimental”. Complementarmente, intencionava o deputado mineiro que o número de estudantes matriculados no ensino superior não poderia “exceder de dez por cento dos que cursaram as escolas secundárias de agricultura”. Na justificação em sessão plenária, defendia a medida como “imperioso dever” para corrigir a degenerescência da formação acadêmica “que sacrifica a seiva da mocidade brasileira, fadando-a á vida urbana ociosa e á escravidão burocrática” e desencaminhando-a das “lutas fecundas do trabalho e da construção da nacionalidade” (ANAIS, Vol. VII, p. 437).

Outro expoente dessa vinculação entre educação e trabalho para o desenvolvimento – tomado como fruto da atividade rural – é, também, a emenda 1.102 que Ruy Santiago (PA/DF) apresentou na primeira fase dos trabalhos, pela qual pretendia obrigar que “cada município terá uma escola profissional agrícola” de ensino “inteiramente gratuito”, sendo “70% das vagas para os pobres”. O autor justificava a medida no fato de que “o Brasil é um país essencialmente agrícola; por isso a aprendizagem agrícola deve ser incentivada na proporção das necessidades econômicas do povo”, fazendo-o “capaz de produzir”. Ensinar o homem “a explorar a terra” seria o “único meio aconselhável de levantarmos econômica e financeiramente o Brasil”, de modo que, a pobreza nacional não teria outra razão senão a incúria “dos govêrnos brasileiros que não educaram o povo para o desempenho normal de suas atividades sociais” (ANAIS, Vol. IV, p. 336s).

Mesmo os ferrenhos críticos da exploração capitalista eleitos pelo PSB paulista, reforçavam esse entendimento de que o desenvolvimento, a superação da pobreza e das desigualdades viria pela escolarização ampla e pela formação técnica. Disso é exemplo a emenda 538, interposta por esse grupo ao projeto Substitutivo, reivindicando incumbir-se à União da “disseminação das escolas profissionais e dos cursos de psíco-técnica em todo o território nacional”, o que se justificaria pela “incontestável importância atribuída ao ensino profissional como fator de racionalização do trabalho”, mecanismo que teria sido adotado por “todas as nações cultas” (ANAIS, Vol. XVII, p. 90). Essa mesma nota racionalizadora informava também a emenda 1.845 da União Progressista Fluminense (reduto tenentista), que, além da racionalização enquanto especialização, apresentava também a educação nacional como o próprio instrumento para “uma distribuição racional dos indivíduos pelas

ocupações regulares da vida”, ou seja, uma planificação social pelo trabalho especializado que promoveria “a interpenetração das classes sociais, sua equivalência progressiva, no sentido social e econômico, e a formação de uma sociedade democrática, com base no trabalho organizado, na justiça e na liberdade” (ANAIS, Vol. XVII, p. 289).

Em ambas as perspectivas, assim como nas anteriores, o recurso de validação era sempre o mesmo: o exemplo das “nações modernas”. Num olhar comparativo, no ressentimento do atraso, essa plataforma de uma escolarização para o mundo do trabalho aparece como um recurso capital de elevação nacional ao nível das nações modelo de riqueza e de progresso. Seria este o diferencial que faltaria para que a “grande nação brasileira”, afortunada de “riquezas naturais”, se fizesse também uma sociedade rica e soberana, formada por um povo rico, independente e pró-ativo, que agisse na reconfiguração progressiva da ambiência onde habita, dinamizando a economia. Isso se exemplifica no recurso presente na emenda 223 de João Simplicio (PRL/RS), que sugere iniciar o texto da matéria educação incumbindo a “República Brasileira” de proporcionar “uma educação que forme [...] o homem eficiente á vida moral e material da nação”. Para tanto, essa educação se pautaria “pelo aperfeiçoamento físico do indivíduo, pela prática do trabalho, pela aquisição de uma consciência sanitária e pela formação moral e cívica do cidadão brasileiro”, bem como pela “instrução técnica, profissional, industrial e artística, em suas diversas modalidades e graus”, variáveis de acordo com as “condições econômicas e sociais de cada região do País”, além da “instrução e reeducação dos adultos”. Vale notar que essa fórmula se fez igualmente presente na emenda 1.753 de Raul Leitão da Cunha (PD/DF) e 1.934 do PRL gaúcho, todas dialogando com as sugestões da ABE para a Constituinte (ANAIS, Vol. XIX, p. 225-233).

Assoma-se nesse quadro amplo das “necessidades” e “benefícios” da escolarização das massas, o fato último de que, contra a mão-de-obra estrangeira altamente qualificada e preferida pelos empregadores, a única garantia ao trabalhador nacional seria igualmente qualificar-se – nesse caso, a educação seria um direito de autoproteção. Importa perceber, portanto, que de todos os ângulos a educação se afirmava como condição ao desenvolvimento nacional e que essa fórmula continha em si um sentido peculiar, um conceito próprio de desenvolvimento, que não seria o da reverberação livre e espontânea da natureza, mas o planejado, o racionalizado, o ordenado, tomando-se a nação como um organismo funcional complexo no qual seria

preciso habilitar cada uma de suas células para o bom desempenho de suas funções, garantindo assim o bom desempenho da unidade coletiva: o desenvolvimento resultaria de ação política planejada. Nisso se fixa, igualmente, um conceito de sociedade pensado e procurado pelos atores da Constituintes de 1934, que se fez no impacto da “descoberta da pobreza nacional”, projetando um futuro antônimo a esse presente.

De outro modo, seja entre os que defendiam a vocação rural uterina, seja entre os que defendiam a necessária industrialização, a educação primária – como formação elementar indispensável para elevação do nível cultural da sociedade, criando um tecido social favorável à racionalização produtiva – e a educação profissional – como qualificação especializada do trabalhador, que viria a potencializar e dinamizar a produção nacional, rural ou industrial – eram, em si, uma indispensabilidade do desenvolvimento nacional e todo o esforço foi canalizado nesse sentido, no exercício de diagnóstico e prognóstico da nação. Tratava-se de um país “atrasado”, cuja pobreza do povo e a debilidade econômica eram o termômetro, e a condição para se fazer um país “adiantado” perpassava pelos mecanismos de maximização econômica, dos quais a preparação das forças produtivas seria o instrumento nuclear:

Sem educação, nenhum progresso no Brasil será possível. O primado da força social está no poder mental, está na cultura. [...] É preciso educação para fazer com que a vida econômica seja o veículo do progresso e não o peso que nos esmaga, superando com a cultura, em sentido espiritual, as próprias contingências econômicas da vida. [...] Educação! Educação! Educação! (Raul Bittencourt, PRL/RS, ANAIS, Vol. XV, p. 184; 195s)

A par disso, observar a cáustica questão do conflito capital/trabalho vigente naquele momento, através desse receituário do progresso pela educação, fornece também um entendimento amplo sobre as ideias fluentes em torno desse impasse. Se a regulação das leis do trabalho era indispensável para apaziguar o conflito social e estabilizar o ambiente produtivo, e se a consciência do tempo histórico e da evolução do processo societário impunham o reconhecimento dos “novos direitos do homem”, circulava, contudo, de outro lado, um entendimento de que a verdadeira paz social só se realizaria consagrando as leis do progresso. Isto é, mais do que garantias trabalhistas mínimas estatuídas, a adoção dos mecanismos propulsores do desenvolvimento nacional é que contemplaria as necessidades populares, porque não bastaria ter direitos de trabalho se não houvesse dinamismo econômico para gerar

posto de trabalho e renda. Somente o melhoramento do desempenho econômico geral que, desse ângulo, reverberaria automaticamente na melhoria do padrão de vida dos populares, traria plasticidade social duradora e, nisso, ao colocar educação como núcleo do progresso, num voo semântico, ela passa ali a ser significada como o próprio remédio ao conflito social então vivenciado.

Essa composição de sentido que coloca a educação como condição do desenvolvimento nacional é impressionantemente fluente no processo Constituinte de 1934, emergindo em meio a inúmeros discursos e debates no tratamento das mais variadas pautas e legitimada no diagnóstico do atraso nacional e na necessidade de sua superação. A educação é construída, portanto, dentro desse primeiro eixo temático do tripé de sensibilidades da modernização – que materializa na disputa de dispositivos e direcionamentos conceituais uma disputa de forças políticas – como um instrumento capital que, diretamente vinculado “a todos os problemas básicos da nacionalidade que de perto dizem respeito à nossa economia, à valorização do homem brasileiro, aos imperativos da organização e aos sentimentos coletivos de ordem moral”, deles é feita alicerce, pois “condição essencial, a condição primária do aumento e organização da produção nacional” (Prado Kelly, UPF/RJ, ANAIS, Vol. VIII, p. 305).

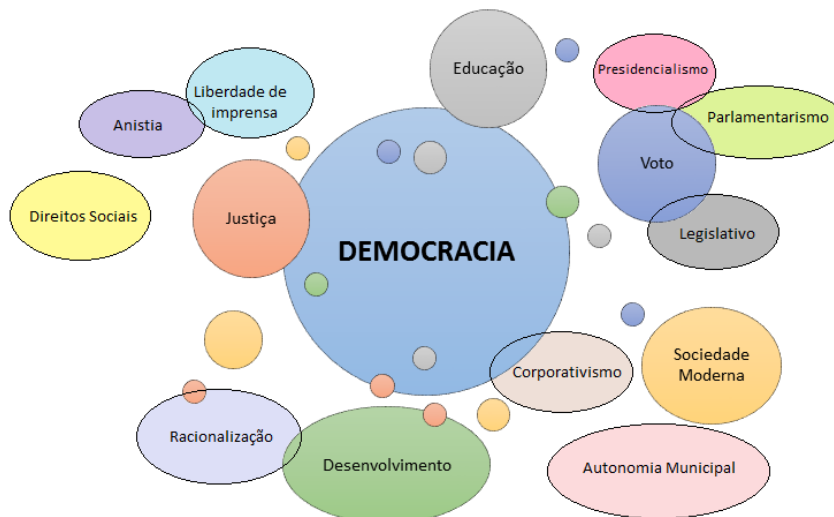
4.2. A educação entre os caminhos da democracia

Numa perspectiva política, a Revolução de 1930 abriu uma fissura na hegemonia do ideário liberal quando, acionando avaliações sobre as práticas políticas e a configuração do tecido social brasileiro, forças unitaristas alcançaram consistência ideológica para fomentar a necessidade de fortalecimento do Estado e de reconfiguração de seu papel na sociedade, numa perspectiva interventora, planejadora e reguladora. Nesse sentido, o intervalo entre outubro de 1930 e novembro de 1933 permitiu à nação experimentar um modelo de condução política que priorizava a materialização de alguns direitos sociais (fixados nos diversos decretos do Governo Provisório), em detrimento das garantias de direitos civis e políticos.

No balanço entre os limites e conveniências dessa experiência, o tema “democracia” emerge como outra unidade de sentido argumentativa que sobressai nos registros documentais da ANC 34, passando a compor um segundo campo

gravitacional de seus trabalhos, que articulava pontos capitais do projeto constitucional:

Grafo 7 - Campo Gravitacional Democracia⁵⁵



Dentro desse circuito se balizavam os debates acerca da forma de regime (presidencialismo ou parlamentarismo), da organização do sistema legislativo (representação proporcional, representação profissional, conselhos técnicos, uni ou bicameralismo), da autonomia municipal (soberania ou tutela em relação às demais esferas de governo), das garantias individuais (liberdade de expressão, de associação, de imprensa e anistia ampla), e também dos direitos sociais (conquistas ou benevolências do Estado), entre tantos outros temas tratados nessa dinâmica.

De modo geral, a democracia era, em si, um valor na Constituinte. Porém, um valor disperso entre a percepção de um horizonte a se atingir com a transformação gradativa da realidade nacional, ou de um tesouro a se preservar como expressão da soberania popular imanente. E, assim, no exame desses temas se processava uma avaliação da aplicabilidade e viabilidade democrática frente às características peculiares de um “povo sem instrução, sem educação, um vasto hospital” marcado pela “falta de coesão, de coordenação de esforços” e por “êsse nosso pendor por meras competições pessoais, sem elevação doutrinária ou sem maior alcance prático para o futuro e o engrandecimento do país” [sic] (Generoso Ponce Filho, PLM/MT, ANAIS, Vol. VI, pp. 440-448).

⁵⁵ Gerado no cruzamento entre os dados obtidos através do Nvivo 11 e a análise de conteúdo em profundidade dos 22 volumes dos Anais da ANC 34.

No choque dessa equação surgiram variadas fórmulas de mediação entre os valores democráticos e a “realidade nacional”, pesando os fatores que a teria produzido e os implicativos por ela gerados sobre o funcionamento político nacional e sobre a arquitetura jurídica. A plataforma tenentista, por exemplo, defendia uma república presidencialista com a responsabilização dos ministros junto à Assembleia Nacional, esta de configuração unicameralista, composta via representação proporcional e profissional e amparada por conselhos técnicos consultivos. Para o equilíbrio federativo e racionalização da administração pública, sugeria a criação de um órgão específico em substituição ao Senado (o Conselho Federal). A opção pelo presidencialismo é apresentada como uma preferência “livre de ortodoxias” face ao parlamentarismo, mas na realidade, as emendas e discursos desse grupo pleiteavam um equilíbrio entre os dois regimes. O principal instrumento para isso seria crivar o sufrágio universal direto apenas na esfera municipal, procedendo-se as eleições estaduais e federais por sufrágio indireto, em graus sucessivos.

A justificativa mais elaborada dessa proposta, apresentada pelo então Ministro da Agricultura Juarez Távora, se assentava na percepção de um descolamento entre o plano legislativo elaborado “sob a impressão do ambiente das capitais” e a realidade da população que habitava o interior do país. Para esta parcela majoritária da nação, que “viaja 10 léguas para ir até a séde da secção eleitoral”, não bastaria a “lisura no alistamento, no pleito, na apuração e nos reconhecimentos” para que houvesse real representação política. Antes, seria mister “um conhecimento físico, intelectual ou moral, capaz de permitir-lhe uma delegação conciente de atribuições”, tendo “pelo menos, uma idéa aproximada da atuação que vai desenvolver o seu mandatário”. Considerando a difícil realidade dos *hinterlands* nacionais, “se a cada instante as leis obrigarem o eleitorado a se manifestar da fôrma universal”, por uma questão prática, a nova Carta forçaria tanto o eleitorado quanto os políticos a perpetuarem as práticas viciosas da Primeira República, estabelecendo “o simulacro de dever cívico” sem resultar efetivamente em correção dos males políticos contra os quais se teria levantado a Revolução de 1930 [sic] (ANAI, Vol. II, p. 355s).

A democracia liberal aparece nessa leitura como um véu mistificado que, frequentemente, ocultaria a natureza ditatorial camuflada nas instituições políticas eleitorais importadas de modelos estrangeiros e, em muito, inadaptáveis ao terreno brasileiro. Seria uma “satisfação ôca, absolutamente fictícia, insignificativa, de possuir o direito de, num determinado dia, viajar até a séde do município e lá depositar, sem

saber bem em favôr de quem, a sua cédula eleitoral”. Por esse *lócus*, a nação teria ainda muito que evoluir antes de fixar os princípios liberais máximos.

Sem divergir desse mapeamento da *realidade*, os propositores do parlamentarismo acentuavam, porém, a incapacidade expressa do sistema presidencialista em canalizar as práticas políticas nacionais para o aprimoramento democrático. O problema aqui não seria a inaptidão do povo, mas o próprio regime que funcionaria como “um instrumento de incultura política, um fator de corrupção”, impeditivo da evolução política nacional. Em suma, “se a nossa educação, os nossos costumes políticos não nos permitiram realizar o presidencialismo, é porque o regime não deve ser adotado”, cabendo antes “buscar outra forma de governo, ajustada à nossa cultura democrática” e aos “dados da nossa própria experiência política” (Emenda 39, PSD/PE, ANAIS, Vol. III, p. 10).

Dentre as muitas possibilidades analíticas que os Anais oferecem, vale ainda destacar outras duas construções intelectivas que, acerca do arranjo democrático, fluíam na Constituinte, fomentando significações sócio-políticas importantes que, de certo modo, sincronizavam leituras de vários grupos concorrentes no esforço legislativo. A primeira delas é projetada pela reverenciada figura de Assis Brasil (FUG/RS): exponencial gaúcho na política nacional e intelectual reconhecido, em fins de dezembro de 1933, o cacique do antigo Partido Libertador rio-grandense inscrevia na ANC o seu já famoso binômio “*Representação e Justiça*”, de antemão frequentemente reverberado nos embates políticos como preocupação fundante sobre a qual a organização constitucional deveria se assentar, consolidando o movimento revolucionário de 1930.

A fundamentação desse binômio era erigida sob a verificação de inexistência de representação verdadeira frente às comuns deturpações dos processos eleitorais, e da impossibilidade de o poder judiciário exercer sua função de controle e fiscalização, dado que não dispunha de autonomia em relação ao executivo. Esses seriam os problemas cruciais da genética política republicana que, para serem alcançados e corrigidos, requereriam a consolidação de um sistema misto, ou seja, adotar a forma presidencialista investida de freios e contrapesos próprios do parlamentarismo. Por tal engenharia, acreditava o tarimbado gaúcho, se garantiria institucionalmente a essência democrática afinada às peculiaridades da nação, formatando um modelo representativo original, que não seria “missanga inglesa, nem americana” [*sic*] (Assis Brasil, FUG/RS, ANAIS, Vol. V, p. 122s).

Esse arranjo democrático “peculiarmente nacional” se operacionalizaria por eleições indiretas para todos os cargos executivos (federais, estaduais e municipais), resguardando, porém, a possibilidade de manifestação popular em plebiscitos acerca de questões legislativas polêmicas e importantes. Embora considerasse o sufrágio universal “a maior das necessidades de uma verdadeira democracia”, entendia que não estava entre suas atribuições a seleção de gestores executivos, pelo próprio “bem dos interesses públicos”. O sufrágio seria “só e exclusivamente” um instrumento para escolher representantes, para “fazer uma miniatura da Nação” levando para o “areópago nacional a média das opiniões que cheguem a certa maturação, que possuam certa ponderação e respeitabilidade” [sic] (Idem p. 129).

Os motivos que alicerçam esse receituário dialogam com uma leitura crítica sobre a experiência republicana e a incipiência política popular: num quadro em que a definição dos presidentes se dava “em conciliábulo” de “trinta ou quarenta cidadãos” e que o povo “não dispõe de aptidões políticas”, não poderia ser “ofensa à soberania popular” estabelecer eleições indiretas. Ao contrário, isto seria prezar “pelo bem e pela paz”. A mesma lógica é aplicada às esferas estaduais e municipais, com enfoque na atuação dos chefes locais, que desvirtuariam a administração pública em uma atuação privatista: “quando se diz ‘o Povo soberano elegerá o Governador do Município ou do Estado’, é como si se dissesse que dois ou três coroneis ou capitães do campanário farão o homem que há de tyrannizar a sua própria terra” [sic] (Idem, p. 134). Daí a necessidade de se restringir o sufrágio universal às representações legislativas.

Essa configuração, que parece conter um traço autoritário, é oferecida antes como um resguardo da verdadeira democracia: somente os representantes legislativos desfrutariam de efetiva liberdade de escolha, pois, ao contrário do povo massa, não seriam subservientes aos chefes locais e poderiam votar pelos méritos e habilidades comprovadas dos candidatos, garantindo a seleção do melhor governante. É a essência de uma forma de pensar que circulava na Constituinte com acentuado poder de atração, segundo a qual, restringir o sufrágio universal seria zelar pela democracia, conquanto que se consolidasse um sistema jurídico forte e autônomo para garantir legítima representação legislativa: “o que o Brasil precisa é de representação e de justiça” [sic] (Assis Brasil, FUG/RS, ANAIS, Vol. II, pp. 505-513).

Adotando o binômio acima, mas destoando de Assis Brasil quanto a sua engenharia basilar, o também gaúcho Maurício Cardoso (FUG/RS) fez uma das mais

belas defesas da democracia direta e do sufrágio universal registradas nos Anais da ANC 34. Sob o impacto das experiências que o levaram à condição de oposição minoritária⁵⁶, partia da necessidade de garantir e ampliar o espaço de inserção das minorias, como um baluarte essencial dos princípios democrático-liberais tidos como imanescentes ao Brasil e que deveriam ser aprimorados. Por isso, além das garantias de intangibilidade da justiça e da verdade eleitoral, da fixação de eleições diretas e de mecanismos de representação proporcional com garantias de inserção ativa das minorias, defendia com tenacidade dois pontos capitais: 1) a ampliação do direito de iniciativa legislativa ao eleitorado e associações de direito público; 2) a adoção da prática de plebiscito e *referendum* popular (Emenda 739, ANAIS, Vol. XVII, pp. 123-164)

Na contramão das correntes anteriores, previa vantagens acentuadas se as administrações pudessem “ser controladas com o pronunciamento direto do Povo” na condução dos gastos públicos, estabelecendo “uma fiscalização ativa, permanente” que faria frente imediata ao “regime degradante, desmoralizante, corruptor em que vivemos”. Investia, portanto, num modelo administrativo descentralizado que intencionava fixar a cooperação entre Estado e sociedade, flertando mesmo com uma forma de governo semi-direta para as esferas municipais. Concebia nisso “um grande passo na evolução orgânica da democracia brasileira [que] traria reações salutares”, habituando a população ao exercício político para além do “só ato eleitoral”, agitando “a opinião pública, levantando êste Povo, que vive entregue à inércia” [*sic*] (Maurício Cardoso, FUG/RS, ANAIS, Vol. XV, p. 200s).

Aqui, a democracia participativa é o caminho para o desenvolvimento sócio-político nacional, uma vez que, na luta por seus direitos, os cidadãos ativos agiriam para a reconfiguração social, econômica e cultural do país, “como uma corrente oxigenada que venha varrer a atmosfera de impurezas” da vida nacional [*sic*] (Idem, p. 205). Nesse arranjo argumentativo, Maurício Cardoso aquecia e colocava em circulação na ANC um ideário político segundo o qual “é preferível o risco das

⁵⁶ Maurício Cardoso era elemento forte da nova geração política gaúcha. Formado no Partido Republicano Rio-grandense sob a batuta de Borges de Medeiros, ascendeu na política nacional com a Revolução de 1930, alcançando cume com a elaboração do Código Eleitoral de 1932, do qual lhe é atribuída a paternidade. No entanto, o distanciamento do Governo Provisório em relação aos postulados da Aliança Liberal, provocou sua ruptura com Vargas, um desentendimento que chega ao extremo com o exílio de Borges de Medeiros após o levante paulista de 1932, o que o levou a compor com as bases oposicionistas na FUG assumindo uma postura expressamente combativa. Fruto dessa trajetória, os Anais da ANC registram a reação da Casa quando subia a tribuna: “*Movimento geral de atenção. Palmas prolongadas*”.

agitações populares à inanição política”, visto que, com “mais de um século de vida independente”, o povo não poderia continuar ausente das discussões e decisões acerca de seus problemas vitais: “Falta de instrução? Se é isso, abram-se escolas” (ANAIS, vol. XVIII, p. 77). Transpassado por múltiplos arranjos, transigências e negociações, esse ideário acabaria minimamente contemplado com a fixação final de eleições “por sufrágio universal, directo, secreto e majoritário” para os cargos executivos e legislativos [sic] (Constituição de 1934, Art. 52, § 2º).

Todavia, a despeito dessa declaração de crença no valor da democracia, esse último excerto de Mauricio Cardoso recoloca o impasse premente afinado nessa questão: a “realidade nacional de um povo sem instrução”. Impressiona aqui também a força com que a educação emerge nos debates contidos nesse campo gravitacional temático (que igualmente expõe, na disputa conceitual, os elos da disputa política firmados no campo de força democracia), como condicionante elementar da atividade política e de sua formatação jurídica, à medida que, a todo tempo, a vitalidade democrática esbarra na “mentalidade nacional” de um povo subserviente cuja manutenção ou transformação aparecia sempre condicionada pela ausência ou presença de recursos educacionais. Não por acaso, lembrava Mauricio Cardoso, “nenhum assunto mereceu ser tratado com mais carinho, no seio desta Assembléia, do que o relativo ao ensino” (ANAIS, Vol. XV, p. 205).

Fluí a entendimento de que a nação precisava de um esforço legislativo politicamente recriador, que firmasse resposta válida aos problemas uterinos que teriam gestado toda a crise política e o processo revolucionário, estabelecendo a lisura de procedimentos e a pureza de condutas na prática política. Para isso, impunha-se uma reformação mental do brasileiro comum, mas, “sem atendermos ao problema da educação não poderemos corrigir nossos costumes, [pois] não há salvação para o Brasil fora da instrução derramada na maior escala e com o maior vigor” (Renato Barbosa, PRL/RS, ANAIS, Vol. V, p. 355). Nessa chave, a própria discussão acerca dos modelos políticos era deslocada de centralidade estrutural por alguns grupos a medida que o eixo da transformação brasileira não estaria nas formas de governo, ao contrário, qualquer uma delas seria sem efeito se não se cuidasse da formação do sujeito cidadão. A preocupação primeira deveria ser educar o povo:

Aquí se tem dito que os males nacionais decorrem da falta de *representação e justiça* [...]. De que nos serve representação verdadeira e soberana justiça para um povo com 70% de analfabetos? Não, o caminho para a tranquilidade e engrandecimento da Nação Brasileira – só tem uma vereda, um rumo, uma

matriz – instrução pública. [...] O binômio é bonito, mas sem isto é inatingível. O povo ignorante, sem noção das cousas, na sua grande inconsciência, não poderá satisfazer as prerrogativas que a lei lhe confere. Não será êle que fará os seus representantes, logo a representação não será verdadeira. Enquanto não se fizer instrução, educação sanitária e trabalho êsse binômio não poderá ser resolvido, porquê não se soube dispor na seriação dos seus valores os únicos elementos fundamentais da sua integração [sic] (Renato Barbosa, PRL/RS, ANAIS, Vol. V, p. 362).

Está implicado nesse olhar, de um lado, o entendimento de que as grandes transformações sociais geradas na crise e revolvimento internacional do período, colocavam a educação como recurso social consonante a tais transformações, compondo uma necessidade econômica, política e cultural. Todavia, na mesma senda, está contida também uma deslegitimação das inspirações liberais que nortearam a Constituinte de 1891, tendo em vista que esta priorização da educação guardava uma secundarização dos direitos políticos em si, assentada no ideário de que cabia, antes, suprir as carências materiais e intelectuais das massas, donde emergiria um povo cívica e politicamente preparado para usufruir dos ideais liberais, posteriormente. E assim, “aqueles que insistiam em pregar a democracia como o melhor sentido de nossa organização política”, teriam esquecido “que é pela educação e somente pela escola que se pode alcançá-la”, só ela seria “norma ideológica, eficiente e segura” (Idem, p. 364). Era, portanto, exatamente o argumento de aprimoramento político que engendrava, nessa perspectiva, a educação como problema nacional elementar.

Se isso parece relativamente confortável na voz de um governista como Renato Barbosa que, próximo às linhas de poder, não estaria imediatamente preocupado com as garantias democráticas, vale notar que abordagem muito próxima aparece também na voz de um paulista revolucionário em 1932: ao inventariar os problemas políticos nacionais, Almeida Camargo (Chapa Única/SP) considerava que, “para nossa solução”, não bastariam “as virtudes do voto secreto e outras do nosso Código Eleitoral”. Contra uma “cultura toda importada” e sem “diretriz social útil”, haveria um só remédio: “só a formação da consciência nacional – nítida, firme e estável, uniforme” – através da educação poderia “orientar as nossas organizações políticas, realizando-se a emanção de uma espécie de sufrágio universal quotidiano” (ANAIS, Vol. IX, pp. 253-268).

Vale anotar também a inserção de Francisco de Oliveira Passos na mesma direção. Esse representante patronal advertia que “não existem sistemas políticos capazes, por si só, de sanar todos os males ou de satisfazerem todas as nossas

aspirações”. Dessa arte, os “sofrimentos” nacionais não emanariam da forma presidencialista praticada, mas sim “da insuficiência da educação e da precária instrução de um povo”, logo, no descaso com a educação popular residiria a “causa profunda do nosso atraso político e dos erros sem conta que, agravados pela repercussão da crise mundial, motivaram a Revolução de 1930”. E, portanto, “conceitos políticos e sociais transplantamos de povos educados e instruídos” não poderiam “frutificar, servindo a uma nação [...] que apresenta o vexatório coeficiente de cerca de 80% de analfabetos”. Urdia assim, “solucionar antes de qualquer outro” o “problema máximo” da “educação e instrução” popular para “preparar melhores dias para o Brasil” (ANAI, Vol. VI, p. 19-21).

De tudo isso, percebe-se a fluência de um ideário segundo o qual a efetivação da democracia não dependeria da forma do sistema político, mas de vontade dos governantes: bastava que se priorizasse politicamente o insumo educacional e se resolveria o impasse de uma sociedade politicamente débil. Vale ponderar que, se a educação era instrumento crucial ao arranjo político do período (como o é, ainda hoje), havia nessas leituras certo descuro em relação ao fato de que a própria materialização de um sistema educacional só poderia ser firmada a partir da definição de um desenho de Estado. Entretanto, nesse olhar aparentemente negligente com relação ao aparelho estatal em si, expõem-se também os elos de um pensamento social elitista, personalista e autoritário fundamente arraigado na mentalidade política de então, mesmo quando da defesa da democracia, e que alcançaria materialidade ampla pouco tempo depois no Estado Novo: não era o sistema, a estrutura jurídica, o modelo de estado ou seu aparelho que corrigiriam os problemas nacionais, mas sim um tutor político, doador de sentido e de direitos, que conduziria com mãos fortes a nação. Essas leituras do implicativo educacional sobre a construção da democracia revelam, assim, a renitência de uma mentalidade política e de sua expressão na forma da engenharia societária estamental-senhorial.

Sem abdicar do peso desse arranjo intelectual, vale notar ainda, como a educação é acionada no debate acerca da composição do eleitorado e do quociente eleitoral por estados. A busca pelo direito de voto aos maiores de 18 anos diplomados em ensino técnico ou secundário, ou estudantes universitários, aparece como uma estratégia de aperfeiçoamento do “corpo eleitoral do Brasil, deficiente pela falta de cultura cívica” (emenda 1491, Chapa Única/SP, vol. XVIII, p. 382). A condição do grau de escolaridade para a permissão de voto aos menores de 21 visava evitar que se

incurresse no erro de ampliar o quantum de votantes “que não têm capacidade política” e agiriam “sujeitos aos coronéis a aos mandões politiqueros” comprometendo, assim, a qualidade democrática que a extensão do direito de voto deveria provocar em favor “dos interesses coletivos” (Almeida Camargo, Chapa Única/SP, ANAIS, Vol. XIII, p. 449).

Interessantemente, noutra chave de sentido, a exclusão dos analfabetos, configurando um sufrágio universal “seletivo”, bem como as investidas no sentido de tentar estabelecer a definição do quociente eleitoral pelo total de eleitores de cada estado, eram apresentadas por seus pugnadores como um “estímulo às competições cívicas, fazendo com que os partidos trabalhem pelo contínuo alistamento, o que concorre para a redução do número de analfabetos, promovendo grande campanha em favor das massas” (Amaral Peixoto, PA/DF, ANAIS, Vol. XVII, p. 419). De outro modo, nessa chave, se a educação era condição para a democracia, as formas institucionais de exercício dessa democracia e suas configurações apareciam agora como condição de desenvolvimento da educação.

Esse quadro obriga a tratar ainda um último tema presente nesse campo gravitacional: a polêmica e importante proposta da representação profissional como elemento do poder legislativo. No correr da Primeira República, a representação política partidária apresentava um caráter bastante incipiente, com agremiações essencialmente regionalistas, marcadas pelo caciquismo, forjadas não em torno de causas, mas em redes de proteção oligárquicas que denotavam a baixa institucionalização das forças políticas no período (CHACON, 1985; SOUZA, 1990; HOLANDA, 2009; FAORO, 2012). Sintomático disso, uma das bandeiras da Aliança Liberal em 1929 era exatamente a reforma do sistema representativo pelo critério de proporcionalidade e a articulação dos partidos em programas políticos que lhes definissem a “personalidade”, esforço esse intentado com a criação da Justiça Eleitoral no pós-30 que, porém, não galgou consolidar inovações efetivas⁵⁷.

⁵⁷ A composição geral da ANC (ver anexos) revela que os partidos mantiveram o mesmo traço do período anterior. Havia denominações similares, mas que não compunham uma legenda nacional articulada em torno de uma mesma causa, atuando antes como representações estaduais catalisadas pela proximidade ou distanciamento com o Governo Provisório. Exemplo disso, o PSD pernambucano defendia o parlamentarismo, fortemente combatido pelo PSD baiano. Desse modo, cinco grupos suprapartidários moviam o debate, com pontos de contato e distanciamentos circunstanciais: paulistas afastados do poder em 1930, oligarquias que assumiram o poder em 1930, tenentistas simpatizantes do movimento de 1930, integralistas e comunistas. A LEC talvez fosse a única agremiação cuja configuração, coesa e nacional, aproximava-se das modernas conceituações de partido político (SOUZA, 1990).

Impactada pelas transformações socioeconômicas internacionais, essa configuração política interna fortaleceu uma associação negativa entre o liberalismo clássico e os males políticos nacionais, alçando o corporativismo como alternativa à forma de representação liberal clássica. Por esse *lôcus*, no embate entre as forças produtivas estaria condicionado todo o processo social e político da nação, colocando, assim, a organização sindical das classes sociais para a defesa político-institucional de seus interesses como o cerne estrutural da representação legislativa. Isso porque, a localização do sujeito no mundo da produção (motor de toda sociedade) é que lhe faria “conhecer seus verdadeiros interesses”, de modo que a verdadeira representação política seria a corporativa. Trabalhando com a tendência mundialmente crescente nessa direção, a ANC impunha-se, então, buscar uma engenharia de coordenação entre essas forças sociais, crivando a interpenetração dos sistemas econômico e político, o que, ao contrário da forma individualista clássica, promoveria o desenvolvimento, pois assentada na solidariedade e vinculadora de uma lógica de interesse público – “uma verdadeira democracia”⁵⁸.

São expoentes desse entendimento as emendas 1.168 e 1.187 de Abelardo Marinho (tenentista eleito pelo SPL), apoiadas por outros 26 signatários que partilhavam do argumento de que a representação profissional “asseguraria a eleição de deputados *nacionais*”, capazes de “sobrepôr os interesses gerais do país às aspirações excessivas de caráter regional” alimentadas pela representação partidária⁵⁹. Nisso, assinalava-se a incapacidade das elites tradicionais em zelar pelos interesses nacionais amplos e, novamente, a incapacidade do *povo* em fazer representar suas causas no modelo de representação partidária, pois pobre e subserviente, embebido em “inconsciência cívica”, preso por “interesses materiais” e por laços de “sentimentalismo e amizade”. Esse quadro atávico somente seria rompido ao se dispor de outra forma de constituição do eleitorado e de seus representantes, estabelecida “de acordo com as profissões”, que deixaria “a mentalidade livre de tutela e deturpação”, fatalmente evoluindo para condição melhor [sic] (ANAIS, Vol. III, p. 343-345).

⁵⁸ Sobre o corporativismo, são referências importantes Moore (1983), Huntington (1975) e Manoilescu (1938).

⁵⁹ Constam entre os signatários das emendas representantes dos trabalhadores e dos funcionários públicos, do PSB/SP, da ATL/AM, do PLP/PR, do PSR/GO, da UPF/RJ, do PSD/BA e de Pernambuco, de PSD/ES, do PA/DF, da LEC/CE, do PNS/PI e do PSF/RJ. Outras emendas de conteúdo equivalente são as 187, 573, 878 e 938 da bancada operária; a 843 de Euvaldo Lodi e a 858 de Cesar Tinoco (PSF/RJ).

As principais objeções agitadas contra essa agenda navegam em três frentes interdependentes: 1) a afetação negativa sobre as formas políticas liberais, significadas como imanentes ao espírito nacional; 2) a incipiência da organização sindical e os riscos inscritos na sua promoção artificial; e 3) a vulnerabilidade dos grupos profissionais frente ao poder central, que os converteriam em base de sustentação do governo. Tal plataforma era ventilada especialmente pelas oligarquias tradicionais, como o núcleo estruturante da Chapa Única por São Paulo Unido, significativamente acompanhado pelos representantes patronais da indústria paulista, que reconheciam a necessidade e as vantagens da criação de uma câmara técnica junto ao poder legislativo, porém, de caráter consultivo, no formato de Conselho, atuando na mediação e regulação das relações produtivas. Porém, nunca poderia ser investido de poder deliberativo porque, nessa configuração, seria um instrumento permanente de controle do executivo sobre o legislativo (Emendas 656, 677, 678, ANAIS, Vol. III, p. 291, 301s).

Outra figura combativa nessa linha foi Odilon Braga (PP/MG), relator do título sobre o poder legislativo na Comissão Constitucional, que recuperava ponderações apresentadas por Oliveira Vianna durante a elaboração do Anteprojeto acerca da fragilidade premente das organizações sindicais. Nessa condição, optar por esse modelo culminaria na “floração de pseudo-sindicatos”, promotores dos “interesses e ambições de um pequeno grupo de aproveitadores” (ANAIS, Vol. X, p. 284). Partindo daí, o relator mineiro asseverava que a organização política precisava, antes tudo, “facilitar a formação de partidos, para que mutuamente nos eduquemos na escola da tolerância e do respeito á opinião”. O correto funcionamento da Justiça Eleitoral, garantindo a “formação de partidos e o exercício contínuo do voto livre e respeitado”, seria o único caminho para o aprimoramento democrático e organização das correntes de opinião.

A discussão dessa pauta se balizou, assim, entre os impactos da fragilização internacional da democracia, da experiência de expansão do Estado com Vargas e das particularidades do tecido social brasileiro. Foi problematizada, numa chave, como recurso de aprimoramento democrático e condição para o desenvolvimento socioeconômico e noutra, como elaboração máxima de um autoritarismo disfarçado, progenitor “do Estado comunista e do Estado fascista” (Idem, p. 281). Foi significada também, como contenção do livre desenvolvimento das organizações partidárias e da participação política popular e, em alguns discursos, como estratégia continuísta de

Vargas. Porém, de modo geral, a grande complexidade estabelecida na defesa dessa pauta residia num entendimento acerca da impossibilidade de que, pela engenharia partidária convencional, grupos de interesses divergentes das oligarquias rurais alcançassem condições de inserção nas arenas legislativas comuns de então. Era, portanto, uma superioridade democrática o significado principal acionado na defesa da representação profissional, “meio idôneo de uma representação real e não fictícia ou fraudulenta” (Abelardo Marinho, SPL, ANAIS, Vol. IX, p. 318), que provocaria uma participação orgânica, recriando uma solidariedade social funcional e dando voz aos atores sociais emergentes no curso da evolução social.

Novamente, em meio a essa queda de braços entre o liberalismo e o corporativismo, a educação das massas emerge como baliza do impasse político. São disso flagrantes algumas falas como a de Odilon Braga (PP/MG) que, para além de todos os implicativos já elencados, lembrava que “pela vastidão de seu território, pela energia de seus sentimentos regionais, e pela ignorância da massa do seu povo”, a representação profissional seria “impraticável no Brasil” (Vol. X, p. 299). Igualmente Soares Filho (PPR/RJ), analisando os históricos problemas políticos da nação, defendia o reforço de uma forma democrática firmada sobre um “sistema proporcional” clássico, “participando o povo, tão largamente quanto possível, quer pelo voto, quer pela iniciativa de lei, quer pelo *referendum*, na marcha do govêrno”. Todavia, essa “democracia” não poderia mais reproduzir a “representação do sistema de *clan*, de gregarismo local, de pessoas” sobre o qual se teria fixado ao longo da formação histórica da nação. Para fugir a esse traço, “a única forma, o único remédio [...] consiste na evolução lenta da educação das massas, no estímulo ao espírito de solidariedade das classes, pela melhor compreensão do alto sentimento dos interesses nacionais” (ANAIS, Vol. VI, pp. 256-265).

Para o orador, a escola seria o instrumento capital de resolução desse problema porque garantiria a verdade e a qualidade da representação política ao promover o “sentimento do interesse público pela propaganda assídua, diuturnamente feita”. Ao fornecer uma “melhor compreensão dos deveres políticos” produziria “uma representação legítima, no sentido do interesse público”. De outro modo, não era necessária a alteração na forma de composição das representações políticas, mas sim na preparação do cidadão, o que, entretanto, não se estabeleceria apenas pelo acesso a escolarização, mas a uma escolarização que formasse o cidadão no zelo pelo bem coletivo, que preparasse as gerações para uma sociedade de direitos

públicos, e não de proteções pessoais. E, nesse sentido, a educação seria a condição para o próprio despertar e fortalecer do “espírito de solidariedade de classe, modificando, assim, o nosso meio político e social (ANAIS, Vol. VI, pp. 256-265).

Em debate com o orador, Abelardo Marinho também reforçava a importância dessa educação das massas, valor que se vê nas várias emendas apresentadas pelos tenentistas sobre o tema, um de seus carros-chefes. No entanto, exatamente a insuficiência dessa educação popular era usada como argumento de defesa da alteração na forma de representação para o modelo corporativo, pois a educação, instrumento de atuação delongada, chegaria “tardamente a dar resultado”. Ela seria indispensável para preparar as gerações para um usufruto futuro das formas liberais de representação quando, através dela, conformada a unidade nacional, organizada a estrutura social da nação, superada a crise econômica e formado “o espírito de solidariedade” entre os cidadãos – devendo, para tanto, ser norteada ao serviço desse fim (ANAIS, Vol. VI, p. 261).

Assim, dado o grau de convalescimento, a forma imediata para corrigir os vícios políticos seria a adoção da representação corporativa e das eleições indiretas, mesmo porque o fenômeno do personalismo ocorreria também em centros urbanos de maior nível cultural, uma vez que a educação até então praticada não era voltada à solução do problema: “ora, na Capital Federal, o mesmo fenômeno da eleição, respeitando os interesses de *clan* se verifica. Presume-se que a capital do país seja o centro mais culto do Brasil” (Idem, 259).

Seja como for, a definição organizacional da estrutura política e das formas de seu exercício inscrevia as tensões relativas ao controle do poder oligárquico e, com elas, à ressignificação do papel do Estado em meio ao processo de transformação da própria sociedade brasileira nos anos 1930, encerrando as distinções indispensáveis entre o Estado liberal, que de um ponto de vista teria produzido a “decadência da primeira República”, e os prelúdios do Estado Social, que atuaria “sob as inspirações mais avançadas da cultura contemporânea”. Assim, precisamente, quando se trata de estabelecer tais distinções, é que se deve atentar para a questão educacional, não exclusivamente de um ponto de vista pedagógico, mas da compreensão indispensável do complexo de normas relativas à ordem pública e à ação administrativa, porque é este “o problema que afeta a nacionalidade na própria estrutura”, permitindo ou inibindo mutações nos modelos de atividade política (Prado Kelly, UPF/RJ, ANAIS, Vol. VIII, pp. 301).

A formação dos sujeitos detém essa centralidade porque é o veículo pelo qual o Estado explica e convence seus cidadãos acerca de suas finalidades e, dessa forma, se a democracia era esse tesouro fundamental que, de uma forma ou de outra, deveria ser protegido como baluarte da modernização, tocava velar pela “instrução do povo” para tê-la como alicerce da organização política e de seu bom funcionamento:

Com analfabetismo, já se tem dito e redito, não pode haver democracia, pois a grandeza de um povo repousa na sua capacidade, e esta na sua educação. [...] Como chegar-se a uma aproximada perfeição do sistema eleitoral, se se descarta de generalizar as condições necessárias ao bom exercício do sufrágio, isto é, se não se cuida de alfabetizar o povo e torná-lo conciente da elevadíssima função de dirigir os seus próprios destinos? [...] A obra escolar [é] destinada a formar as camadas de jovens com que a democracia tem o direito de contar para construir aos poucos, na cidade futura o seu ideal de justiça e de bondade por que anseiam os pobres sofrendores [sic] (Emenda 367, ANAIS, Vol. IV, p. 281).

O excerto acima sintetiza o debate tecido na abrangência do campo temático que erige o segundo elemento do tripé de sensibilidades da modernização naquele contexto: cruzada pelos conflitos de seu tempo, a nação precisava se definir em forma política e se posicionar quanto à ideia de democracia, ou mesmo, construir um conceito de democracia em seu arranjo institucional. Era, para tanto, indispensável entender as raízes dos problemas políticos que havia levado a um tal grau de saturação, legitimando um processo discricionário na condução de seu tratamento. E, ao localizar esses males, imperioso era também buscar as formas que melhor agissem como corretivo, que permitissem à nação se aproximar daquelas tomadas como modelos de modernidade política.

4.3. Por uma “unidade espiritual”: a identidade nacional e a educação

De modo geral, essas leituras e interpretações sobre os impasses do desenvolvimento e da democracia no Brasil tratadas acima, estão intimamente ligadas à fluência de um arcabouço imagético acerca da identidade nacional: marcas constitutivas “imanentes” acionadas no debate constitucional como fatores determinantes da vida sócio-política, de uma espécie de “*ethos* público”.

O tema da identidade ou caráter nacional sempre esteve na pauta do pensamento social produzido no país, numa busca pelos determinantes de nossas peculiaridades internas. Essas produções, ora românticas, ora céticas, foram perfazendo-se no desenrolar do processo histórico em diálogo intrínseco com os diversos acontecimentos políticos, tendo como expedientes articuladores o exotismo

da natureza (belezas ou inospitalidade) e a conformação racial (força mestiça ou deformação étnica)⁶⁰.

Ao final do Segundo Reinado, com o fortalecimento do “cientificismo”, inscreveu-se uma crescente tendência da intelectualidade para uma atitude crítica em relação aos elementos tomados como compósitos da “realidade nacional”, que condenariam a nação à condição de inferioridade e atraso. A República, ideologicamente construída como refundação nacional numa matriz moderna, não alçou superar esse quadro, aprofundando tanto mais a crítica intelectual e política ao caráter nacional, agora dirigida também ao processo histórico formativo, à herança societária colonial, ao modelo produtivo e aos agentes políticos. Adsorvia-se assim um dístico de negatividade que parecia sugerir a impossibilidade de se engendrar uma vida política vigorosa no país.

Após o revolvimento promovido em 1930, legitimado exatamente nessa crítica, a ANC 34 tinha então a tarefa de formar as novas bases institucionais da nação condizentes com a “consciência nacional”, estabelecendo os instrumentos jurídicos que lhe fossem correspondentes. Mas, que nação era essa? Quais os elementos de sua “consciência comum”? Que características deveriam ser expostas à ação normativa? Havia uma nação? Mais do que escolher uma forma institucional pela sua coerência jurídico-científica ou pelos “modelos avançados” mundialmente disponíveis, discutir o arranjo constitucional naquela conjuntura implicava necessariamente uma avaliação da sociedade como um todo, identificando a conformação do “caracter nacional” para pesar a viabilidade dos mecanismos legais e escolher a forma que, sem perder o contato com o tecido social, “favorecesse seu aperfeiçoamento”.

Nesse sentido, a leitura dos Anais da Constituinte revela uma ampla gama de ideias circulantes acerca dos atributos da identidade nacional, de seus implicativos político-institucionais e das condições indispensáveis para equiparar a nação aos ícones mundiais do progresso. Sumariamente, estes alinhamentos semânticos, que nunca aparecem puros ou isolados, podem ser categorizados como disposto no Quadro 8 abaixo:

⁶⁰ Importantes sistematizações da produção nacional acerca da identidade brasileira podem ser encontradas em Leite (1969), Mota (1977) e Lavallo (2004).

Recurso	Imagem Produzida	Termos Frequentes	Diagnóstico	Prognóstico
Ufanismo	Nação próspera e gloriosa, com futuro promissor	Riqueza, grandeza, beleza, clima, natureza, heroísmo, energia, coragem, inteligência, nobreza, mestiço	As riquezas imanentes fariam do Brasil uma das nações mais fortes e potentes do mundo	Educação para criar nas crianças a coesão, a valorização e o amor à pátria
Pessimismo	Povo apático, desanimado, sem originalidade intelectual, doente e fraco	Raça, clima, inferioridade, atraso, fraqueza, morbidez, desequilíbrio, falta de criatividade, copiísmo estrangeiro, indolência, imprevidência, mestiço	O atraso nacional semi-atávico era fruto do clima inóspito, da inferioridade da raça, e da fraqueza moral	Embranquecimento da raça e a submissão do mestiço à cultura branca através da educação, para fomentar o progresso
Pauperismo	Um povo (mestiço) forte num país pobre e fraco	Secas, pobreza, raça, unidade, sertanejo, força, coragem, diversidade, região, realidade, interior	O sertanejo, tipo original, forte e destemido, vive numa realidade de pobreza e desproteção social	Expandir a unidade racial (miscigenação) para obter unidade nacional, conformando a nação e fomentando o desenvolvimento
Organicismo	Uma sociedade fraca, inorgânica e desorganizada, como fruto de sua composição social e geográfica	Passado, rural, afetividade, solidariedade, raça, inferioridade, decadência, Estado, urbano, estrangeiro, colonização, unidade, massas, mentalidade, civilização, moral	A forma de colonização e os elementos que a conduziram, formaram uma sociedade fraca, sem coesão e imatura	Fortalecer o Estado para fazê-lo presente na vida da população, como fornecedor de proteção social e formador do caráter nacional
Racionalismo	Um país atrasado, sob o domínio das emoções e afetos, distante da cultura civilizada	Atraso, cultura, misticismo, mestiçagem, primitivo, imaturidade, estrangeirismo, afeto, emoção, raça, imprevidência, desapego, degenerescência	O problema brasileiro não é fruto da inferioridade da raça, mas do atraso cultural, dado que a grande massa da população não tem acesso à cultura civilizada	Crivar um Estado forte capaz de forçar a assimilação do mestiço à cultura erudita, através da escolarização e profissionalização, gerando o progresso
Nacionalismo	Nação desorganizada pela inadequação das leis à realidade nacional, que promove o descolamento entre o povo e o Estado	Nação, desenvolvimento, cultura, vida intelectual, realidade, interior, colonização, riqueza, imigração, trabalhador, atraso, Estado, educação, mestiçagem, perversão, tibieza, passividade, indisciplina	O atraso não deriva de traços psico-biológicos imutáveis e sim de condições históricas e econômicas mutáveis com instituições políticas adequadas e bons líderes	Organizar o Estado social e investir em educação para integrar o trabalhador à nação, fomentando o desenvolvimento da técnica e do caráter
Moralismo	Abatimento físico e moral do povo, inoperância do Estado, degenerescência da nação	Cobiça, mestiçagem, moral, ambição, bandidismo, exploração, bacharelismo, imitação, individualismo, apatia, bruteza	A degenerescência de caráter, legado da colonização, provém todos os males nacionais	Revolucionar as bases estruturais e institucionais da nação e investir em profilaxia e educação eugênica
Saudosismo	O catolicismo como doador da sociabilidade e unicidade nacional, e da sinergia político-econômica (rural)	Tradição, valores, rural, passado, raça, cultura, mestiçagem, família, colonização, natureza, religião, região, bondade, personalismo, progresso, unidade, deformação	O processo de colonização gerou uma ordem social funcional articulada no meio rural que foi desestabilizada pela urbanização e hipertrofia do Estado	Restaurar as estruturas regionais e fortalecer as instituições sociais basilares (igreja, família e trabalho)

QUADRO 8 – Imagens da Identidade Nacional na ANC 34

Num esforço de interpretação do passado, do curso da história, da questão racial, da vida política, estas imagens carregadas de sentido social emergem em meio a discussão de temas constitucionais polêmicos e importantes na configuração institucional, que projetam a complexidade e a tensão de se legislar entre a força da tradição e a ânsia da modernização, revelando o grau da erosão ocorrida nas antigas vinculações sócio-políticas e comportamentais e a persistência de algumas de suas marcas. Nessa senda, avultam na agenda constitucional o programa católico, a questão da imigração, os direitos sociais, o ruralismo associado a pautas da ordem econômica e social, os dilemas culturais e educacionais, a saúde pública e o saneamento, o controle das secas, a proteção e assistência social, a regulação do trabalho, os mecanismos de valorização nacional.

De modo geral, apesar da força do pensamento crítico que alavancou o processo político do período, a imagem da “pátria naturalmente rica” parecia incrustada no ideário social. Era politicamente complexo furtar-se ao louvor da “grandeza” nacional, mesmo em situações de crise tal como a experimentada. Daí, até ao inventariar os “problemas nacionais” expoentes de um “povo fraco”, era comum concluir-se pela grandeza desse mesmo povo, “o melhor do mundo” e o “mais feliz”, conquanto que submetido a “bons govêrnos”, à “boa lei” e instrumentalizado dos recursos para o seu aprimoramento [sic] (Mata Machado, PP/MG, ANAIS, Vol. V, p. 574s).

A lista ontológica dos problemas definidores do *ethos* público elaborada por este orador mineiro, articulava impasses econômicos, políticos e sociais que projetavam a imagem de uma nação pobre e atrasada. Esta nação era economicamente anêmica por conta da dependência dos erários públicos para o giro econômico, da “insegurança dos negócios” pela imprevisibilidade da lei e da ação dos poderes, da “aventura perigosa e inviável da construção urbano-industrial” e do afastamento da “marcha natural da civilização agro-pecuária”. Era politicamente marcada pela pessoalidade nas relações, pela irresponsabilidade administrativa e pela impunidade, padecendo de “natural falta de partidos políticos” vista a subserviência econômica e política do povo e o descolamento entre a “formação social” e as leis, incapazes de remediar os males comportamentais. Era também, uma nação caudatária de um povo física e moralmente fraco, com “duas terças partes doentes” pela “nutrição deficitária” e “falta de instrução”, pobre pela escassez de empregos, imbuído do “desprezo dos imperativos legais”, ausente de “solidariedade

de interesses” e impactado pela desestabilização das “famílias e das tradições”. Esse inquérito todo aparece acompanhado de forte crítica ao modelo educacional republicano, “passaporte para uma existência sem horizontes”, dado que não urdia promover a consciência da grandeza nacional e de sua essência sócio-rural, nem a independência do indivíduo.

Essa fala cruzada de pluralismos semânticos, ambiguidades e tergiversações, é expoente da complexidade inscrita no movimento de diagnóstico e prognóstico da nação realizado no debate constitucional. Com múltiplas variações de sentido (conforme a Quadro acima), esse catálogo de problemas encontrava ampla circulação no espaço da ANC, frequentemente expondo um esforço de intercalação entre as marcas do atraso e o louvor patriótico.

Nesse movimento, era recorrente o pressuposto de que, como resultado de uma educação “bacharelesca” e do “copiismo estrangeiro”, a nação navegava num “divorcio profundo” entre as instituições e a “realidade palpável e tangível do país”. Para reconstituir os laços entre o povo e as leis seria preciso reconhecer nos traços dessa realidade “as raízes étnicas da nossa gente” herdadas pela colonização: “somos latinos, somos portugueses” do que decorreria que “somos centralizadores, personalistas, e nisso não há defeito”, antes “devemos ter disto uma suprema honra” pois “a latinidade governa o mundo” (Barreto Campelo, Avulso/PE, ANAIS, Vol. VII, p. 381ss). A positividade assinalada nessa conformação étnica, cabe ressaltar, não inclui o negro e o indígena como “povo brasileiro”, mas como problemas a serem resolvidos para a purificação da raça e o progresso da nação: “não é possível um povo forte ser constituído de homens fracos, nem tão pouco fazer uma grande nação com uma raça inferior” (Xavier de Oliveira, LEC/CE, ANAIS, Vol. IV, p. 549).

Ao atribuir-se os males nacionais ao fato do Brasil ter-se vestido legislativamente com “indumentárias externas”, exóticas a “evolução da raça”, sobressai uma importante projeção imagética do caráter “genuinamente católico” do povo brasileiro, tão forte quanto a imagem da grandeza nacional. Disso, o erro republicano capital teria sido tentar impor a laicidade à “alma cristã” do país, interrompendo o duto de unidade de consciência, sem o qual a “catástrofe era inevitável” (Fernando Magalhaes, PPR/RJ, ANAIS, Vol. II, pp. 282-286).

É sobre esse argumento do catolicismo como “base da fraternidade brasileira” que se firmavam as emendas religiosas nas diversas fases da Constituinte, veiculadas como instrumentos de garantia da coesão social e do próprio nacionalismo, já que as

demais confissões religiosas existentes no país, além de baixa expressividade numérica, não traziam “o cunho da brasilidade”, conservando-se dependentes “dos países de onde foram importadas”. O catolicismo seria a única religião “verdadeiramente nacional”, expressa na confissão da maioria da população (Frederico Wolfenbutell, PRL/RS, ANAIS, Vol. II, p. 497-499).

Por isso, “as leis do Estado” não poderiam “contradizer as determinações morais da consciência nacional”, competindo “manter o Brasil brasileiro”. Para tanto, convinha a promulgação da Constituição em nome de Deus, a indissolubilidade do matrimônio e reconhecimento de efeitos civis ao casamento religioso, o ensino religioso facultativo, a assistência religiosa às classes armadas, o reconhecimento dos sindicatos católicos, a legislação do trabalho inspirada nos preceitos da justiça social e da ordem cristã, a defesa dos direitos de propriedade, a garantia da ordem social contra atividades subversivas e o “combate a qualquer legislação que contrarie os princípios fundamentais da doutrina católica” (Programa da LEC, ANAIS, Vol. IV, pp. 318-335).

A família católica tradicional seria, então, “o que o Brasil tem de mais seu, de mais orgânico” e zelar pela família seria agir em defesa da nação. Interessantemente, emerge nesse entendimento um elo de sentido muito fino entre as temáticas família, saúde pública, profilaxia, eugenia social, imigração e progresso, catalisadas nos dilemas raciais. Algumas emendas e debates sobre imigração são particularmente reveladoras desse elo: “deve-se encarar a admissão dos estrangeiros com a mesma solenidade que a procriação dos filhos, porque o efeito racial é o mesmo” [sic.] (Emenda 21E, Miguel Couto, PE/DF, ANAIS, Vol. IV, pp. 490ss).

Comumente introduzidas com as ressalvas politicamente corretas de improcedência de “qualquer preconceito de raça e religião no Brasil”, pleiteavam mecanismos restritivos ou proibitivos da “importação de determinados grupos alienígenas”, como medida necessária para evitar a desestabilização da harmonia social e racial alcançada com a colonização, e para garantir a “integridade da família brasileira”. A seleção dos tipos étnicos imigratórios seria apenas um “zelo profundo pelos interesses capitais de nossa nacionalidade”.

Em geral, o impasse da imigração se dava em torno das condições de “assimilação” racial e cultural (termo usado como sinônimo de miscigenação). Conforme informava a “ciência antropológica”, para ser uma “grande nação”, o Brasil precisaria fixar seu “normatipo étnico”. O instrumento para isso seria, inevitavelmente,

a “maximização da mestiçagem”, pois o tipo originalmente nacional era o mestiço, oriundo do “tronco lusitano combinado com o tronco aborígene e o tronco preto”, com predomínio do primeiro. Competiria então escolher os grupos imigrantes mais convenientes para a conformação do padrão étnico e cultural ainda não estabilizado, mas já endereçado: um país rural, católico, branco e dócil (Theotonio Monteiro de Barros Filhos, Chapa Única/SP, ANAIS, Vol. VI, pp. 232-253; Arthur Neiva, PSD/BA, ANAIS, Vol. VII, pp. 328-354).

Para isso, os grupos mais bem quistos pelos Constituintes eram os “arianos do ramo indo-europeu, procedentes da bacia mediterrânea”, ou seja, italianos e espanhóis, que seriam “de fácil absorção” e coincidiriam “com os caracteres psíquicos fundamentais de nosso tipo étnico incipiente” por partilharem “conosco a raiz comum latina”. Os “arianos dólico-louros” (alemães), embora menos assimiláveis eram “aceitáveis” por constituírem um “contingente elevado de altas qualidades raciais”, conquanto que se evitasse a formação de colônias concentradas como ocorria no sul, o que os tornava perigosos agentes do imperialismo teuto (emenda 315, Theotonio Monteiro de Barros Filho, Chapa Única/SP, ANAIS, Vol. IV, p. 247s).

Os grupos considerados indesejáveis para a composição nacional eram os “amarelos”, negros, iraquianos e semitas, elementos que destoariam do padrão “brasileiro original”. Os negros, “raça sem cujo concurso teria sido impossível incorporar o Brasil á civilização”, seriam inoportunos porque na configuração contemporânea se estabeleciam como “militantes hipersaturados de ódio contra o branco”, insufladores “das forças comunistas” que prejudicariam a “ordem e o trabalhador nacional” e deslocariam “trabalhadores brancos oriundos de outros países”. Seriam ainda recusáveis por serem “rebeldes aos progressos da cultura branca”, mantendo-se presos à “misticismos retrógrados”.

Num comparativo com os EUA, considerava-se que tínhamos resolvido “o problema de modo mais inteligente”, pois ao passo em que “dentro da nação americana o negro cresce em número e poderio, aqui o negro desaparece, absorvido pela maior capacidade de fixação e assimilação da raça branca”. Convinha, pois, afastar “futuras tempestades domésticas” impedindo novas entradas destes elementos (Theotonio Monteiro de Barros, Chapa Única/SP, ANAIS, Vol. VI, p. 232-253; Arthur Neiva, PSD/BA, Anais Vol. VII, pp. 328-354). Numa das falas mais agressivas sobre a questão negra, Xavier de Oliveira (LEC/CE) lastimava “a inferioridade patente dos elementos de nossa formação étnica” que teria produzido

um Brasil “doente e amesquinhado”. Pleiteava então, “proibir a entrada de elementos negros” porque “jamais seremos uma grande nação se não cuidarmos de melhorar a nossa raça” (ANAIS, Vol. IV, p. 546-549; Vol. VI, p. 449-482).

Os iraquianos não seriam bem-vindos por ser “um povo atrasado”, “ingovernável”, “turbulento”, um “rebotalho da mais ínfima espécie”, de religião e língua extremamente diversa e, tanto mais grave, desafeitos a agricultura. Esse grupo, “que jamais trocaria o rifle pelo rosário”, só viria prejudicar o “nosso já tão desfavorável material humano”. O mesmo argumento de inaptidão agrícola é também arrolado na rejeição aos semitas, associado ao argumento de que cabia evitar que o Brasil se transformasse “numa colcha de retalhos etnográfica, dividida por disseções linguísticas e religiosas que acabarão por destruí-la”. Contudo, o ponto que mais dirigia o tema era mesmo a questão política: sob o impacto dos acontecimentos na Alemanha, os semitas eram identificados como motores de desestabilizações nas regiões onde se instalavam, desencadeando “sérios conflitos e profundas perturbações econômicas”. Não convinha abrir as portas a “elementos que poderão criar situações novas no país”, enfraquecendo a terna sociabilidade constituída pelos portugueses. O Brasil não seria “terra prometida de Israel” (Xavier de Oliveira, LEC/CE, ANAIS, Vol. VI, pp. 449-482)⁶¹.

Quanto aos asiáticos, grupo que mais concentrava as atenções da Casa, havia um fator de caráter “antropo-estético” assinalado na busca de “um tipo mais alto, de mais robustez, que melhor nos sirva” na composição do “standard racial”. Por vezes, falava-se mesmo do fato de ser “um povo feio”, com uma “mentalidade estranha, língua diversa, religião diferente”. Mas os dois argumentos mais fluentes dessa recusa eram, de um lado a condição de “inassimiláveis”, pois insulados em suas colônias e insensíveis à necessidade brasileira de miscigenação: “êles não cruzam com os nossos”. De outro lado, o segundo problema é que eram modelo de “cultura, escolarização, disciplina, organização e capacidade de trabalho”, qualidades acionadas como grandes perigos para o Brasil porque poriam em risco o trabalhador nacional, amplamente desfavorecido na competição com elementos de tão alta tarimba: “é ótimo colono, tanto assim que o temo e o receio, porquê ele traz condições de sanidade física melhores, traz elementos de cultura muito maiores, traz condições

⁶¹ Impressiona a frequência de referências valorativas às medidas “eugenéticas” da Alemanha registradas nos Anais da ANC quando das discussões sobre imigração. Outra referência igualmente frequente é o I Congresso Brasileiro de Eugenia organizado por Miguel Couto e presidido por Levi Carneiro em 1929.

de financiamento que o elemento nacional não possui”. Coroava a indigestão de todas essas habilidades o fato de que elas não seriam usadas em proveito nacional, mas a serviço da pátria mãe, à qual se mantinham fielmente vinculados e convenientes à “ânsia imperialista daquela nação”. (Theotônio Monteiro de Barros Filhos, Chapa Única/SP, ANAIS, Vol. VI, p. 232-253; Arthur Neiva, PSD/BA, Anais Vol. VII, pp. 328-354).

O principal contraponto a esse discurso anti-nipônico vinha de algumas poucas vozes paulistas e pernambucanas isoladas no debate, que se alicerçavam na necessidade de ocupar as terras devolutas e promover o desenvolvimento nacional utilizando-se das “altas qualidades” japonesas, com destaque para o “alto grau de formação escolar”, que serviriam mesmo “de estímulo para melhorar o trabalhador nacional” (Morais Andrade, Chapa Única/SP, ANAIS, Vol. VI, pp. 336-362). Mas o mesmo recurso educacional é mobilizado na tréplica, porém em outra direção: “aos responsáveis pelos destinos deste país, a antropologia prova que o homem no Brasil precisa ser educado e não substituído”⁶². Não precisaríamos de imigrantes para “sermos, de futuro, uma nação grande, organizada e poderosa”. Precisaríamos, sim, “de educação, de elevar o nível cultural do nosso povo”, qualificando o elemento nacional. Daí que, se o país precisava de progresso, caberia apostar na formação do trabalhador como elo desse progresso, estabelecendo educação e profilaxia como prioridades políticas (Arthur Neiva, PSD/BA, ANAIS, Vol. VII, p. 349; Xavier de Oliveira, LEC/CE, ANAIS, Vol. VI, p. 364).

Promovia-se então, um alinhamento multifacetado entre imigração, eugenia e educação. Como visto, algumas emendas pleiteavam fosse “vedada a entrada de imigrantes analfabetos”, porque num país onde o “problema da instrução pública se apresenta por demais complexo”, aceitar a entrada de elementos não escolarizados “viria a dificultar ainda mais a solução do problema” (emenda 841, Sind. Patronal, ANAIS, Vol. IV, p. 187s). Outras denunciavam que a conformação étnica dependia de medidas de “caráter eugênico e educacional” voltadas a garantir o “vigor da raça” e a “formação de uma mentalidade comum” necessária à soberania nacional (Theotônio Monteiro de Barros Filho, Chapa Única/SP, ANAIS, Vol. VI, p. 247).

Nessa linha, Miguel Couto defendia condicionar a imigração à averiguação das qualidades físicas e mentais dos povos candidatos: se propensamente “sãos ou

⁶² A frase é atribuída à Roquete Pinto in “Notas sobre tipos antropológicos”.

doentes, morigerados ou turbulentos, abstêmios ou ébrios, trabalhadores ou mendigos, pacíficos ou guerreiros, ambiciosos ou sem ânimo para a conquista”, e se poderiam prejudicariam o trabalhador nacional (emenda 21E, ANAIS, Vol. IV, pp. 490ss). Na questão da imigração não estaria inscrito, portanto, apenas o problema da força de trabalho, mas o da conformação da identidade nacional. Por isso, os dois critérios básicos de triagem dos estrangeiros que sobressaem das iniciativas legislativas da Casa são: buscar “o sangue da raça branca” para garantir um povo forte, sadio e nobre e, dentro dela, selecionar pelo “nível educacional” dos povos, para garantir a inteligência e laboriosidade que elevaria o Brasil no hall das grandes nações do mundo.

Paralelamente, tratando a questão da colonização e da necessidade de defesa nacional, Renato Barbosa (PRL/RS) reforçava outro receituário: era imperativo que o Estado nacional assumisse a educação nos sertões, nos núcleos indígenas e nas áreas de colonização estrangeira, a exemplo do que se vinha processando nos núcleos alemães de Santa Catarina. A colonização, em si, era sinônimo de progresso que fornecia “um novo sentido de civilização” com “consequências promissoras e esplendentes” para o país. Todavia, por não se ter subordinado esse processo a “um sistema regular e lógico”, a nação “sofreu uma verdadeira invasão pacífica” pela qual se teriam criado centros “cuja fisionomia nada tem de brasileira”. E nisso, se a necessidade impunha aceitar a imigração, seria necessário que a “técnica a seguir nesse processo” tivesse “em vista alcançar a incorporação” dos estrangeiros, a despeito da “dissemelhança antropológica e mental” que poderiam portar, porque os “problemas sociais e políticos” estariam diretamente “vinculados ao problema étnico”. Uma vez que havia cidades inteiras “ainda não nacionalizadas”, com farta produção e organização que atestavam “uma civilização ali criada”, cuja marca elementar era a “falta de brasilidade”, o “fator mais decisivo de nacionalização” seria a “escola nacional” e a obrigatoriedade do “ensino da língua nacional” para estrangeiros e indígenas, e a educação profissional e técnica para o trabalhador nacional, que lhe permitiria aprender a tirar o melhor proveito e enriquecimento da terra. Em síntese, no “sistema de colonização” praticado “nunca se cogitou da incorporação pela escola e aí está o grande erro, criador de sérios problemas”, pois não se poderia “continuar indiferentes á verdadeira situação em que nos encontramos, quanto á nacionalização” [sic] (ANAIS, Vol. XVI, pp. 391-400).

O tratamento desse desafio da consolidação da nação se apoiou, então, amplamente em intelectuais de respaldo do período, apropriados de modos diversos em direções diversas e mesmo contraditórias, na fundamentação das teses defendidas⁶³. Daí firmava-se um quadro multifacetado, por vezes ambíguo, das imagens de Brasil produzidas no discurso político do período, marcadas pela dificuldade de engendrar a crítica sem demolir o “amor à pátria”: as análises do “miserável braço nacional, tão heroico e tão valoroso”, alicerce de um “país jovem” de “tradição republicana” e “espírito liberal”, associavam a figura do “Jeca Tatú” de Monteiro Lobato ao mestiço de Euclides da Cunha, de modo que o sertanejo era, a um só tempo, o “homem forte e corajoso”, mas também “corroído de lepra, sugado pela malária e pelas verminoses, presa do alcoolismo, da sífilis e da tuberculose”. A “nação nova” era pobre e atrasada, mas “historicamente rural e católica” e não convinha afastar-se dessa essência em busca de aventuras urbanas contrárias à tradição. E, fechando o quadro de atributos, esse povo analfabeto e subserviente guiava-se por “inegável índole democrática” e “instintos liberais”.

O fato é que, frente ao horizonte explicativo aberto pela crise e revolução política, a identidade do país aparece, a um só tempo, como virtude e defeito; todavia – e o que é fundamental – passível de transmutação mediante boas leis que tornassem efetivas as políticas prioritárias para superação do atraso. A ANC se encontrava, então, diante da necessidade imperiosa de dar resposta ao verbete corrente de que “le Brésil n’a pas de peuple”⁶⁴, fixando os mecanismos capazes de firmar uma identidade nacional reta, alicerçada na unidade territorial, cultural e étnica, sincronizando os elementos de sua diversidade no amálgama de um sentimento de pertença comum.

E assim, se o investimento em instrução era condição para a democracia verdadeira e para o preparo do trabalhador que potencializaria o desenvolvimento

⁶³ Os nomes mais evocados como autoridades no “apontamento das verdades sobre as nossas misérias, das nossas necessidades, daquilo que realmente somos”, eram Miguel Couto, Roquete Pinto, Euclides da Cunha, Licínio Cardoso, Oliveira Vianna, Azevedo Amaral, Alberto Torres, Manoel Bonfim, Assis Brasil, Gilberto Amado, Renato Kehl, Nina Rodrigues, Gilberto Freyre, Arthur Ramos, Nestor Ascoli, Alfredo Ellis Jr, Fernando Magalhães, Silvio Romero, Tristão de Ataíde, Paulo Prado, Afonso Arinos de Melo Franco, Otávio de Faria e Vivaldo Coaraci, acompanhados por uma lista intermitente de norte-americanos e alemães. São recorrentes ainda as referências aos “avanços da sociologia pelo mundo”, ciência à qual se atribuía a competência de explicar o caráter nacional brasileiro. Embora tomada muito mais na dimensão dos determinantes geográficos e sócio-biológicos, os Anais projetam um lugar forte de legitimidade para sociologia nesse período.

⁶⁴ A frase é de Louis Couty, amplamente reverberada pelos intelectuais do período e também, com variantes, na ANC.

nacional, ele era também veículo fundamental na construção de uma identidade nacional positiva e de formação de “cidadãos para a pátria”. Isso engendra a preocupação dos parlamentares de 1934 com a nacionalização do ensino: era preciso construir um sistema nacional produtor de uma educação nacional, que serviria, a um só tempo, ao preparo político, ao preparo profissional, mas principalmente, de amálgama da nação pela difusão de uma cultura comum. À educação competiria “abrasileirar” a população, convertendo-a em massa de cidadania nacional devotada, mas caberia conquistar também as fronteiras e os sertões nacionais, os núcleos indígenas para garantir a soberania nacional e, por esse sentimento coletivo de pertença gerado no processo pedagógico, conformar uma identidade especificamente brasileira.

O povoamento do território era um problema de identidade e o braço trabalhador para esse povoamento era, também, um problema de identidade. A ocupação das fronteiras era um problema de identidade e a difusão de uma cultura comum integradora dos territórios à “comunhão nacional” era igualmente um problema de identidade. A tendência ao copiísmo estrangeiro era um problema de identidade, assim como a baixa estima ou pessimismo do brasileiro em relação à pátria. Seguir sem o instrumento educacional conformador dessa identidade numa chave coletiva e valorativa comum, colocar-se-ia em risco a própria existência do país enquanto unidade geográfica. Logo, o problema da identidade nacional era um problema de formação pedagógica da nação, já há tempos indicado por nomes como Manoel Bonfim, Silvio Romero, Alberto Torres, Afrânio Peixoto entre outros, e que requeria urgente resolução e que deveria suplantar em importância os melindres federalistas – antes da preservação dos valores regionais internos, garantir-se a preservação da Pátria em si.

Inscreve-se nesse repertório, a investida da ANC em torno da ampliação do ensino público, gratuito, obrigatório e de acesso universal facilitado, bem como do combate ao insulamento formativo educacional dos núcleos estrangeiros. Nesse campo de sentido, engendra-se também a prefiguração dos conteúdos básicos do ensino, que deveria ser moral e cívico, ensinando o amor à pátria e a prática de valores doadores de identidade coletiva, um ensino em língua nacional e da história e geografia nacional, que deveria ser uniforme em todo o país, ministrado por docentes uniformemente preparados, alcançando todos os públicos, pois, para que as crianças estrangeiras “se integrem no País”, seria preciso a cada uma delas “sentir a influência

de um espírito nacional brasileiro”, formado pela unidade de língua, pela “educação cívica obrigatória, o culto ao símbolo nacional, os hinos patrióticos”. Assim teríamos, “nesse amálgama de civilizações que constituem o Brasil, uma escola brasileira, nacionalizando o País, através da mocidade”.

Na mesma senda alinha-se também a busca por um ensino voltado à propagação dos princípios religiosos majoritariamente católicos, que viriam a “infundir no povo brasileiro a moral cristã” para “levantar e consolidar o nível moral de sua sociedade” (Frederico Wolfenbutel, PRL/RS, ANAIS, Vol. II, p. 516s). Associado aos mecanismos gerais de estruturação de um sistema de ensino, todo esse elenco de traços caracterizadores do modelo educacional pensado na ANC 34 se constituía, portanto, como um investimento num aparato destinado a firmar uma das principais necessidades modernizadoras de então: uma identidade nacional coesa que só a educação escolar comum poderia forjar, uma vez que ela não existia naturalmente pela unidade étnica ou histórica. De outra forma,

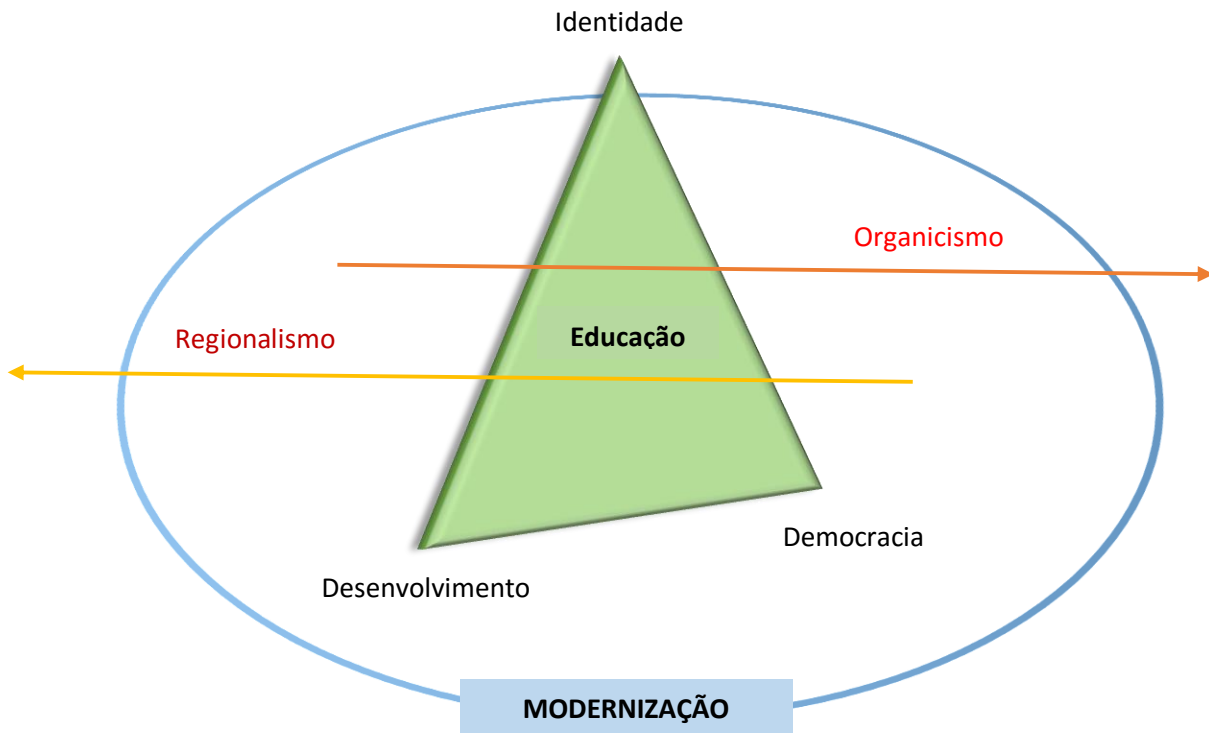
Num país cujo território enche quasi um continente, cujo povo se vem alinhavando com a junção de tantos outros povos, onde, pois, as diversidades físicas e étnicas devem ser acentuadas, nada mais se impunha do que a formação de um sólido espírito nacional. E uma ação educativa, uniforme, deveria ter sido a preocupação primeira dos nossos estadistas, a quem o problema da unidade nacional não podia ter passado despercebido. Assim, o espírito nacional se formou ao léu de contingências ocasionais e ao gosto de iniciativas isoladas [...]. É de estranhar que a unidade da escola, a unidade da instrução não os preocupasse. Antes de mais nada, senhores, o que nos cumpre fazer aqui, no momento em que reorganizamos a vida nacional, em que a aparelhamos para novos destinos, é, sobretudo, estabelecer as normas indispensáveis para a coordenação de esforços, no sentido da formação desse espírito nacional” [sic] (Calos Gomes, PLC/SC, ANAIS, Vol. XIII, p. 190s).

O campo de gravitação temática “identidade nacional” completa, assim, o tripé de sensibilidades da modernização que se constitui nas unidades de sentido que emergem da atuação parlamentar dentro da ANC 34. Firma-se aí, uma triangulação mutuamente dependente entre os nós categoriais “desenvolvimento”, “democracia” e “identidade”, na medida em que partilham pautas e conexões de sentido ambivalentes dentro do processo de avaliação da nação, estabelecido no esforço de fazê-la “moderna”. No entanto, essa multiplicidade de leituras e de caminhos oferecidos acerca do desenvolvimento socioeconômico, da viabilidade da democracia e ou dos condicionantes da identidade nacional convergiam em assumir a educação como caminho: instrumento do progresso (numa ou noutra direção), qualitativo do exercício político (imediato ou a longo prazo), condição mesmo de vida de uma nacionalidade,

pois doadora de unidade étnico-cultural e pertencimento (aos nacionais e aos estrangeiros). Por isso mesmo, a educação se alargou expressivamente no debate constituinte, uma vez que era percebida como “o problema máximo brasileiro, o verdadeiro e único problema nacional” do qual “todos os outros são dele corolários” e sua solução se firmava como “um dever altamente patriótico” que não poderia “mais ser procrastinada” (Lycurgo Leite, PP/MG, ANAIS, Vol. XII, pp. 182).

Essa centralidade que a educação assume no repertório político de então é, uma vez mais, testada quando avançamos a um quarto patamar de análise. Observe-se a forma gráfica a seguir:

Organograma Geral da tese



Num esforço inicial, ao se observar as pautas gerais tratadas na ANC, localizou-se quantitativa e qualitativamente a educação como uma das principais demandas constitucionais dentro do plano abrangente do debate legislativo. Num esforço secundário, observou-se que o processo de elaboração da plataforma educacional naquela arena política respondia a uma demanda historicamente crescente, posta em circulação por grupos organizados e legitimada numa leitura crítica da “realidade” que a inscrevia como instrumento capital para a necessária

refundação nacional num novo signo. As razões pelas quais se compunha esse ideário fluído no período são vislumbradas ao olhar aquelas fórmulas e debates relativas à configuração do sistema educacional em paralelo com as análises produzidas acerca do contexto sociopolítico e socioeconômico de então, e também às avaliações abrangentes que vão constituindo núcleos de sentido em meio ao debate constitucional: a ANC controvertia-se em torno dos grandes dilemas da modernização brasileira de então, postos em pauta pelas transformações histórico-estruturais da nação nos anos 1930, e a educação expressivamente era significada como meio de resposta e solução a eles.

Todavia, se o tratamento dos dispositivos constitucionais foi semanticamente operacionalizado nesse tripé de sensibilidades da modernização, construído no percurso da Constituinte, tal tripé, por sua vez, se fez cruzado por um gradiente conflitivo superior que vascularizava o processo legislativo: o embate político-ideológico entre organicismo e regionalismo. De outro modo, o tratamento jurídico dos dilemas da modernização naquela arena estava cruzado pelo impasse político nodal do período acerca da formatação do pacto federativo, e dele, novamente, a elaboração da legislação educacional se fez um instrumento heurístico. Disso ocupa-se o próximo capítulo desse trabalho.

5. A EDUCAÇÃO E OS IMPASSES DO PACTO FEDERATIVO

Uma Assembleia Constituinte não é, pois, uma arena de disputa legislativa ordinária. Os dispositivos nela apreciados se remetem à formatação de um conceito de Estado que versa em dois eixos: as estruturas organizacionais dos poderes e as formas de exercício do controle social. O primeiro define o desenho do aparelho institucional pelo qual se rotinizam e se estabilizam os arranjos de força intra-elites. O segundo diz respeito às formas de penetração do Estado no tecido social e à espessura de sua presença no cotidiano popular, sendo, portanto, ambivalente e variável conforme as atividades estatais geradoras das condições de assimilação, internalização e reprodução dos códigos de comportamento sócio-políticos desejados, compreendendo, mais que força, uma capacidade de convencimento e formação de portadores sociais.

Essa demarcação conceitual realizada num processo jurídico constituinte contém, assim, o *télos* da relação Estado/Sociedade institucionalizada num dado momento histórico pelas elites políticas, conforme a leitura de mundo dominante. Na história política nacional, o centro catalisador dessa tensão esteve alocado na equação centralização/descentralização político-administrativa, traçada no padrão de relacionamento entre o poder central e os poderes locais que se define pela distribuição das competências governativas e dos recursos de controle social entre as esferas de governo, denotando força à ingerência central ou à autonomia local.

Nesse sentido, acometida pelas dinâmicas sócio-políticas e econômicas de seu tempo, a ANC 34 foi cruzada por um feixe de indagações originárias que agiu sobre a definição da matéria. Ao ponderar acerca de dispositivos tomados para a promoção do desenvolvimento, cabia definir se ele é gestado nas forças produtivas locais ou na orquestração funcional do corpo orgânico da nação; se compete ao local ou ao nacional definir seus mecanismos motores, e quais as formas válidas de ação do Estado sobre a vida econômica. Ao discutir sobre os princípios políticos basilares, importava estabelecer se a democracia resultava do embate, negociação e conformação das forças políticas nas micro-ambiências ou se ela carecia de um ente supremo articulador e condutor. A legítima representação política é a da dispersão geográfica por ambientes regionais ou a dos atores distribuídos entre as funções sócio-orgânicas da produção? A identidade sociocultural é peculiar ou macro-coletiva?

Conviria afinar recursos de conformação de uma unidade cultural ou isso seria um esforço artificialista?

Estas indagações, aparentemente óbvias ou medíocres, continham a contradição elementar do aparelhamento constitucional no período, o encaixe basilar das respostas à crise institucional vivida em meio aos impactos candentes do curso modernizador. E nesse roteiro, a formatação da legislação educacional se fez objeto empírico privilegiado para a captação dessas clivagens, pois, na medida em que era significada como meio e fim (a solução elementar dos problemas nacionais), o tracejar de suas configurações e a semântica que lhe foi emprestada localizam tanto o conflito ideológico inscrito na definição do conceito de Estado em tela quanto a solução projetada para ele. Assim, tomando de empréstimo a expressão de Bomeny (2001b, p. 31), a educação se estabelece na ANC como um “espaço de luta que é mais publicamente consequente”, pois, ao forjar instituições que forjariam os homens *socialmente adequados*, evidencia-se a concepção política, o ideário social pujante do momento inscrito nas escolhas feitas entre as alternativas disponíveis. Olhar, assim, para a formatação legislativa do arranjo educacional em 1934 é olhar para as disputas conceituais e as escolhas políticas relativas à própria engenharia da relação Estado/Sociedade ali veiculada.

5.1. Entre o regionalismo e o organicismo

O entendimento de que “no Brasil, antes ainda da ideia democrática, encarregou-se a **natureza** de estabelecer o princípio federativo”, rege o Manifesto Republicano de 1870. O texto ressalta a diversidade topográfica, climática e produtiva das zonas geográficas que compunham o território nacional, impondo a “necessidade de modelar a administração [...] respeitando as próprias divisões criadas pela natureza física”. Caberia, assim, institucionalizar “a autonomia das províncias” espontaneamente estabelecida ao longo da colonização, cujos mecanismos de ocupação do território teriam gerado a dissociação dos núcleos sociais em agregados distantes e diversos, que se mantinham em unidade tão só pela formação sócio-cultural compartilhada.

Seguindo as considerações daquele documento, por ocasião da Independência se teria produzido um unitarismo artificial que gerava a “dependência administrativa das províncias, até para os atos mais triviais”, o abusivo “seqüestro dos saldos dos

orçamentos provinciais” e restrições “ao desenvolvimento dos legítimos interesses das províncias”. Era imperativo instaurar uma república federativa, firmando legalmente a perfeita “independência recíproca das províncias” elevadas “à categoria de Estados próprios, unicamente ligados pelo vínculo da mesma nacionalidade” – só esse modelo poderia “manter a comunhão da família brasileira”, pois a “centralização” provocaria o “desmembramento”.

Ativando essa legitimidade das ambiências locais como essência do princípio federativo, sobreveio fluente defesa dos contornos políticos regionalistas que se aninharam na arquitetura jurídica de 1891. Formatada como acomodação dos grupos locais de poder dentro do aparelho do Estado nacional e mesmo intencionando pô-los e a seu serviço, esse modelo acabou por reforçar as políticas regionais, criando polos geográficos de interesses que fundamentariam a chamada política dos governadores. Houve uma radicalização de princípios ao ponto de que qualquer reforço do papel da União não explicitamente reivindicado pelos estados expressaria interferência indevida e condenável e, assentando-se na base ideológica do individualismo, projetou-se um *Leviatã minimalista*, limitado em sua capacidade de ação e ordenação socioeconômica.

Nesse sentido, o regionalismo (ou regionalismos) – disputa prática e conceitual, material e simbólica, em torno da obtenção ou conservação de vantagens econômicas e políticas correlativas – se firma através da produção de representações sociais acerca da ideia de identidade, projetadas por símbolos e ações que recuperam a historicidade e a experiência da constituição do espaço físico como elementos de legitimação. Trata-se assim, de um movimento que mobiliza a geografia e a cultura na ação política, e que trabalha com as transformações socioeconômicas que vivencia⁶⁵. Por seu *lócus*, a engrenagem da modernização nacional estaria alocada nas singularidades das esferas regionais, na experiência local, no indivíduo competente e motivado ali enraizado e dedicado a melhorar a realidade em que habita. Nesse sentido, é exemplar a fala de Getúlio Vargas registrada nos Anais do Congresso Revisionista de 1926, icônica do *modus operandi* ativado por uma orientação autonomistas que informava a lógica do movimento político regionalista:

⁶⁵ A definição dialoga com os constructos de Bourdieu (2012, p. 113), para quem a ideia de regionalismo está contida no campo de lutas simbólicas que se colocam em torno do “poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de di-visão que, quando se impõe ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo, que fazem a realidade da unidade e da identidade do grupo”.

Só ella [a federação], por sua maior afinidade com a fôrma republicana, por tornar o patriotismo mais concreto, por ser mais liberal, mais aberta ás iniciativas, mais ágil, póde supplantar a monstruosa hydrocephalia do unitarismo. Só ella permite uma melhor organização econômica e mais perfeita tributação, conforme as fontes productoras de cada unidade federada. Por isso devemos resistir a qualquer diminuição na autonomia dos Estados, como tendências centralizadoras unitárias que golpeiam a federação (ANAIS do Congresso Revisionista de 1926, Vol. III, p. 356-357, apud Cury, 2005, p. 96).

Um dos principais nomes que empresta suporte teórico a essa perspectiva política regionalista é o do político e jornalista oitocentista Aureliano Cândido Tavares Bastos (1839-1875) que, localizando maior eficácia na ação individual do que na estatal, defendia as formas políticas liberais, a descentralização e a autonomia das províncias: “A uniformidade nos mata. Não! Não é de lei uniforme, por mais liberal e mais previdente, que depende ressuscitar o município; depende isto de leis promulgadas por cada província, conforme as condições peculiares de cada município” (TAVARES BASTOS, 1870, p. 146). Em sua análise, a centralização teria como produto básico a dependência dos indivíduos em relação ao Estado, de modo que, “para que um povo se aperfeiçõe e augmente em virtude, é mister que seja livre” [sic] (Idem, p. 32). Localizava, assim, o gérmen do atraso brasileiro na configuração de seu sistema político, agarrando-se na lógica de que a “boa lei produz a boa sociedade” – amplamente reverberado mesmo no correr da República⁶⁶.

Nos certames dos anos 1920 e 1930, a articulação do sistema ideológico regionalista foi movida por outras preocupações imediatas impostas pelos novos estágios das transformações nacionais. Um dos intelectuais mais prontamente engajado nessa vertente seria Gilberto Freyre (1900-1987), cuja trajetória intelectual, política e jornalística evidencia a preocupação em afirmar o valor da região como centro organizacional dos processos sociais e políticos do país. O *Manifesto Regionalista* de 1926 é expoente dessa bandeira, onde o autor parte de um elogio nostálgico ao patriarcalismo como lugar de criação dos valores culturais brasileiros para acionar o regionalismo como resguardo da semente originária, da autenticidade do peculiar contra o “mau cosmopolitismo” e o “falso modernismo” crescentes (FREYRE, 1976, p. 80)⁶⁷. As mudanças que vinham sendo impostas e seus efeitos

⁶⁶ Sobre o pensamento de Tavares Bastos, ver Rego (1983; 1993), e sobre o debate ideológico centralismo/regionalismo no período pré-republicano, ver Coser (2008).

⁶⁷ Para Oliven (2001), o Manifesto Regionalista de 1926 é um movimento de sentido inverso ao do modernismo paulista de 1922, na medida em que, buscando recrudescer a tradição regional de um nordeste economicamente decadente, recusava aquela perspectiva apresentada como progresso.

eram, assim, tratadas num tensionamento entre o passado e o presente, a tradição e a modernidade, o original e o alienígena, o bom e o mau, a partir da recuperação e revalorização das minúcias, dos elementos do cotidiano, das relações entre os sujeitos, da mescla racial.

Disso, o “unionismo” republicano teria gerado uma deliberada guerra política e econômica entre os estados e deles contra a União, exatamente por desprezar as particularidades regionais na organização da administração pública e, portanto, não seriam os regionalismos o fator de risco à unidade nacional que, ao contrário, neles estaria consignada pelo amálgama cultural fixado através do passado colonial. A real ameaça estaria, antes, nos “desmandos dos estados grandes e ricos” permitidos pela forma política adotada o que, portanto, importaria reorganizar o Brasil de acordo com sua verdadeira essência assente nas tradições regionais, afastando-se dos efeitos maléficos dos modelos estrangeiros incompatíveis com as peculiaridades locais (FREYRE, 1976).

Assim, o dilema nação/região se resolveria no inter cruzar da tradição com o elemento do moderno, mas um moderno endógeno, autêntico, assentado nas peculiares formas de sociabilidade fornecidas pela colonização portuguesa, cuja mecânica de ocupação territorial fixou as diferenças, no entanto, o patriarcado como elemento cultural compartilhado, teria firmado a unidade essencial da nação, conferindo-lhe coesão e funcionalidade. Fazia-se assim, do regionalismo uma solução genuinamente “nacional” para o problema federativo em agravamento, ideário esse celebrado e articulado em *Casa Grande & Senzala* (1933), obra pela qual o autor viria a ganhar notabilidade nacional ao analisar o Brasil como sociedade organizada em si mesma pelo arranjo patriarcal que lhe teria doado sentido e identidade própria e conteria o elixir do desenvolvimento necessário e equilibrado das forças sociais.

Fato é que, seja no acento dado por Tavares Bastos ou no firmado por Gilberto Freyre, a arregimentação dessas dinâmicas regionalistas define um quadro em que a sociedade é forte, se basta, independe e deve mesmo evitar a presença de um Estado centralizador, este sim, nas duas plataformas, o elemento dissociativo da unidade nacional. Em Tavares Bastos, isso se deve à crença no valor do indivíduo; em Freyre, à crença na legitimidade do patriarcalismo, reduzido a cada avanço das instituições públicas estatais.

Em 1926 a Revisão Constitucional ensaiou uma ampliação da capacidade centralizadora da União⁶⁸. Se esse movimento parece ter sido impulsionado mais por interesses imediatos dos grupos alocados no governo central frente às crises e oscilações enfrentadas, havia, contudo, um coro de vozes denunciando a insustentabilidade da política regionalista vigente. Elas faziam o balanço da *realidade nacional* ressaltando o descompasso entre as leis liberais inscritas em 1891 e o substrato social brasileiro, oligárquico e *estamental*, tido como incompatível com a democracia liberal. Por essa perspectiva, o arranjo de poder estabelecido sobre as estruturas práticas e simbólicas do latifúndio, era menos uma acomodação natural desenhada no processo formativo e muito mais o produto de uma sociedade inorgânica, pois, olhando para as populações interioranas, não viam ali equilíbrio social, e sim pauperismo e desproteção que conformavam uma sociedade fraca, desintegrada, incapaz de dar pertencimento e estimular o aprimoramento das populações, sujeitando-as a um ambiente social de força e não de direitos.

Desse ponto de vista, o emprego oligárquico da forma federativa e do liberalismo que a acompanhava, bem como os traços sócio-formativos peculiares (como clima, raça, produção, lógicas de poder), só teriam ampliado essa dissociação, institucionalizando o espírito de dissolução social que impedia a formação da solidariedade coletiva, amálgama da nação, do que resultava o estado de atomização do país, represando seu desenvolvimento e impedindo-o de alcançar as formas modernas universais. O remédio seria a centralização político-administrativa, instituindo um Estado forte, a ser conduzido por um governo forte, que tutelaria essa sociedade raquítica, concedendo aos sujeitos os direitos civis que o regionalismo negava, preparando-os para o exercício democrático quando alcançassem a maturidade política, fazendo dos indivíduos órgãos sadios do corpo produtivo nacional – núcleo ideológico organicista.

As formulações de Alberto Torres (1865-1917) estão entre as principais bases de fundamentação desse repertório político. Ressaltando a contradição elementar entre o *Brasil legal* e o *Brasil real*, o autor sustentava que a fragmentação política provocada na ascensão republicana impossibilitava o progresso tanto coletivo quanto individual, pois incompatível com uma sociedade ausente de liberdades e conteúdos cívicos reais. A Constituição de 1891, empenhada em “proclamar as mais avançadas

⁶⁸ Sobre a Revisão Constitucional de 1926, ver Ribeiro (1967)

conquistas da liberdade humana e da democracia”, seria enviesada pela ausência do “critério prático” assente na observação da “vida real”, pelo que teria feito do federalismo “justamente o oposto da federação”, fundando a “autonomia dos poderes estaduais” em oposição “á autonomia dos povos e á vida nacional” [sic] (TORRES, 1914, p. 30, 143). Nesse sentido, mais que uma opção ideológica, o fortalecimento do Estado seria uma imposição da realidade, pois só por ele se obteria organização e progresso nacional, sobrepondo o interesse coletivo aos interesses individuais. Caberia, assim, fazer do Estado nacional o “órgão central de todas as funções sociais, destinado à coordená-las e harmonizá-las – a regê-las – estendendo sua acção sobre todas as esferas da actividade, como instrumento de protecção, de apoio, de equilíbrio e de cultura” [sic] (Idem, p. 158).

Na sequência, um dos principais articuladores dessa plataforma organicista (em nível intelectual e em termos de prática política engajada), seria Oliveira Vianna (1883-1951), cuja busca por revelar a profundidade desse abismo entre as leis e a realidade fez voltar seu olhar para o processo histórico da formação social brasileira. Nessa chave, publicou um conjunto de obras no correr dos anos 1920 em que oferece um diagnóstico nacional, caracterizando a sociedade como plural, informe, ganglionar e dispersa, formada por um povo frágil submetido ao poderio dos clãs rurais e marcado pela renitente ausência do Estado⁶⁹. Isso se devia à forma pela qual a sociedade se constituiu, tendo estes clãs como centros sócio-gravitacionais autossuficientes, o que eliminava qualquer impulso de “solidariedade para a conquista de um interesse comum”. Cada “núcleo fazendeiro” seria como “um microcosmo social, um pequeno organismo coletivo, com aptidões cabais para uma vida isolada e autônoma” (OLIVEIRA VIANNA, 1987, p. 154s), constituindo-se, nessas condições, como a única organização que acolhia e integrava “o homem pobre” fazendo as vezes do Estado, mas desfigurando a noção de direitos civis na medida em que submetia todas as relações e decisões ao poder do patriarca local, firmando a ordem societária dos favores e da subserviência.

Dessa forma, esse modelo de solidariedade “parental e gentílica” estruturava a ordem clânica “interna”, mas impedia a conformação de uma ordem orgânica nacional. Frente a essa “função simplificadora do grande domínio rural”, o liberalismo no Brasil

⁶⁹ Veja-se *Populações Meridionais do Brasil* [1920], *Pequenos Estudos de Psicologia Social* [1921], *Evolução do Povo Brasileiro* [1923], *O Idealismo na Constituição* [1927], *Problemas de Política Objetiva* [1930].

não passaria de uma grande ilusão e a República liberal não passaria de um grande erro, pois sem um Estado forte, pedagogo, alicerçado numa lógica anti-individualista, não se poderia garantir as liberdades individuais fundantes dessa ideologia, pois nem mesmo a sociedade política nacional existiria. E, portanto, na contramão do discurso regionalista, o fortalecimento do Estado seria a garantia de liberdade e de direitos aos populares, livrando-os da tutela de força: “esse poder [central] nunca foi opressor, ao contrário, se fez força defensiva e protetora dos cidadãos contra as violências e as usurpações da caudilhagem local e provincial” (OLIVEIRA VIANNA, 1987, p. 275).

Assim como mais tarde o faria Gilberto Freyre, já em *Populações Meridionais do Brasil*, Oliveira Vianna empreendeu um esforço de pensar o Brasil por suas regiões. Porém, embora reconhecendo a existência das diferenças assim como as proclamavam os regionalistas, o autor não as distinguiu como normais, mas antes como patológicas, um risco à soberania nacional por ser expressão do poder senhorial insurgente e desafiador. Disso, sem o fortalecimento do poder central, o país se esfacelaria e jamais adentraria numa ordem moderna: eram as diferenças que impunham a necessidade de centralizar o poder, conduzido pelas mãos de uma elite nacional esclarecida⁷⁰.

O conflito entre esses dois campos ideológicos – regionalismo e organicismo – chega aos anos 1930 com um peso político visceral, agindo mesmo na fermentação do movimento revolucionário, a partir do qual se desencadeou um processo de centralização sem precedentes através da implementação de agências controladoras de setores politicamente estratégicos, como economia, justiça, trabalho e educação. Se de pronto essa engenharia não destituiu o poderio das forças políticas regionais, não há como negar que o Governo Provisório encetou marcante ampliação da presença do Estado nacional no cotidiano social, legitimada na dificuldade do arranjo político regionalista em responder às crises socioeconômicas crescentes, bem como no fato de que o nacionalismo e o corporativismo estavam em notável ascensão pelo mundo, fundamentando regimes autoritários e totalitários em vários países e questionando a capacidade das democracias liberais frente às novas demandas sociais.

A expressão da força desse ideário pode ser medida pelas constantes citações de intelectuais organicistas registradas nos Anais da ANC 34, demonstrando mesmo

⁷⁰ Interessante análise nesse sentido é desenvolvida por Bittencourt (2013).

certa transversalidade do diagnóstico nacional por eles ofertado. Nesse sentido, um dos trechos mais recorrentes na fundamentação de discursos e emendas é emprestado de Oliveira Vianna em *Populações Meridionais do Brasil* para retratar a desproteção social, a ausência do Estado e a inverdade democrática no correr da República:

Não me privo de trazer em abono das observações próprias, colhidas na minha terra, a opinião do Sr. Oliveira Viana: “O que os quatro séculos da nossa evolução lhe ensinam é que os direitos individuais, a liberdade, a pessoa, o lar, os bens dos homens pobres só estão garantidos, seguros, defendidos, quando têm para ampará-los o braço possante de um caudilho local. Essa íntima convicção de fraqueza, de desamparo, de incapacidade se radica na sua consciência com a profundidade e a tenacidade de um instinto. Daí essa educação histórica, esse espírito de clã, que domina por inteiro a mentalidade das nossas classes inferiores. O camponês, por força mesmo do seu instinto de conservação, acerca-se do homem forte local, faz-se o seu cliente, torna-se o seu protegido, o seu camarada, o seu companheiro, o seu amigo incondicional na boa e na má fortuna. (Oliveira Viana – *Populações Meridionais do Brasil*.)” (Domingos Velasco, PSR/GO, ANAIS, VOL. II, p. 297).

Dessa forma, a Constituinte se fez uma arena oficial de disputa entre esses dois polos ideológicos, permitindo perceber a marcha dessas ideias naquele período, dispostas num leque variado de avaliações e proposições. A corrente genuinamente organicista, por assim dizer, era nucleada nos simpatizantes do tenentismo, tendo como principais articuladores Juarez Távara (Ministro da Agricultura), Abelardo Marinho (SPL), Augusto Amaral Peixoto Jr (PA/DF) acompanhado pela União Progressista Fluminense, e Waldemar Falcão (LEC/CE), acompanhado pela maioria dos representantes do “bloco do Norte” – agremiações nordestinas que portavam uma espécie de regionalismo nacionalista (algo como uma prévia da instrumentalização que seria dada ao aporte teórico de Gilberto Freyre pelo Estado Novo). Destacando a unidade na diversidade, este “bloco do norte” era sempre árduo defensor dos valores da região, mas projetava e defendia medidas nacionalizadoras, sem localizar isso como contradição, mas antes reforçando a lógica da complementariedade das partes no todo. Uma explicação, além do traço cultural, pode ser dada na posição economicamente decadente da região: um estado nacional forte implicaria uma maior proteção federal às suas carências.

De modo geral, estes grupos se orientavam pelo *Programa do Club 3 de Outubro*, de cujas premissas se destacam a “intangibilidade da Soberania Nacional” e o “fortalecimento da União Nacional, pela ampliação dos seus meios de atuação sobre a coletividade brasileira e pela restrição de determinados excêssos de autonomia

local” [sic]. Para isso, pleiteavam a “uniformização da atividade governamental, em tudo quanto disser respeito ao ensino e á saúde pública, estabelecendo-se a centralização doutrinária, sem prejuízo da descentralização administrativa” [sic], bem como a unidade da justiça e a “federalização das polícias estaduais”, além do direito exclusivo da União em obter empréstimos estrangeiros, estabelecendo as formas de socorro financeiro que se daria aos Estados e a consequente intervenção federal nesse caso (ANAIS, Vol. III, p. 185s). Primavam ainda, pela descentralização administrativa exercida ao nível municipal, fazendo das instâncias estaduais simples entrepostos.

No que toca a atividade política, defendiam “sufrágio universal direto apenas na esfera municipal” e a composição do legislativo via representação profissional, “realização primordial” para extirpar os “vícios políticos do coronelismo” e evitar a “luta de classes”, o que impunha também a organização sindical pelo Estado. Nisso, a defesa do corporativismo aparece como um duto de organização da sociedade e da produção estabelecido sob o princípio do predomínio do Estado sobre o mercado, que regia a configuração de suas proposições acerca da “ordem econômica e social”. Sobreleva daí também a crença na tecnocracia como via transformadora da sociedade e da política, firmada em torno de um conceito de Estado benevolente e, nesse sentido, a “criação de conselhos técnicos autônomos” junto aos órgãos de governo era apresentada como racionalização, especialização e qualificação da gestão pública, que suplantaria a “transitoriedade dos governos”.

Nessa senda, estes grupos defendiam também a necessidade de firmar “um código rigoroso para apuração sistemática da responsabilidade funcional dos administradores públicos”, bem como a criação de um “Conselho Federal” como órgão moderador e coordenador dos três poderes republicanos, que garantiria “efetivamente o equilíbrio federativo”. Complementarmente, tremulavam a bandeira de uma racionalização tributária “capaz de consolidar a economia nacional”, contra a “ação dos políticos corruptos e incapazes, que levaram a Nação á falência” (Ibid, p. 243) e, por isso, em reação ao reclamado princípio federativo das soberanias locais, içavam a soberania da nação, único caminho para a construção da “verdadeira democracia e da justiça social”. Em síntese, a nova organização nacional deveria

Negar quaisquer direitos privativos dos Estados em face da União [...]. Transformar, pois, o antigo conceito da Federação de Estados – no conceito mais racional de uma organização descentralizada do país. Nestas condições, nenhum Estado é autorizado a invocar os direitos da sua

autonomia, ou a defesa de um interesse local [...]. Nenhum Estado, como nenhum cidadão e nenhuma classe, tem direitos contra a coletividade nacional. Não há direitos contra a Nação – e é a concordância com o interesse desta que dá legitimidade ao interesse do Estado, da classe ou do cidadão (ANAIS, Vol. III, p. 231).

É importante notar que essa plataforma era legitimada como veículo elementar de enfrentamento do atraso nacional que a dissociação regionalista e o arranjo de poder oligárquico teria gerado: “esta Assembléia não poderá falhar á sua alta finalidade histórica, que há de ser [...] a de dominar e utilizar a informe e prodigiosa matéria brasileira, afim de **modernizar, nacionalizar, universalizar** o Brasil” [sic] (Oswaldo Aranha, ANAIS, Vol. I, p. 168). Centralizar seria permitir o progresso, pois somente através da conformação da unidade orgânica nacional seria possível alcançar o nível das nações modernas.

Por seu turno, a corrente regionalista na ANC tinha seus principais articulistas na bancada paulista da Chapa Única, acompanhada pelos mineiros, embora a participação no Governo Provisório levasse estes a operar de modo mais moderado⁷¹. A terceira grande potência regionalista, por tradição, seria a bancada gaúcha, mas esta adentrara a ANC comprometida com Vargas, de modo que atuava dividida entre suas inclinações liberais e suas pretensões políticas. Dessa forma, o grau de “unitarismo” aceito por tais grupos estava ligado à distribuição das posições de poder ativa naquela conjuntura, mas, em linhas gerais, suas atuações evidenciavam a recusa a dispositivos que firmassem uma “unidade patriótica” através da anulação das “autonomias locais”. Esta unidade já existiria no “sentimento de brasilidade” que historicamente emanava em todos os rincões, sem a necessidade de agências nacionalizadoras “artificiais”. A defesa das autonomias estaduais era justificada, então, como garantia às “liberdades individuais” e condição imprescindível para a “democracia real”, de modo que vinculavam centralização com autoritarismo. E, embora não negassem os graves problemas enfrentados na República, tendiam a localizá-los como “culpa dos homens” e não das instituições:

Uma nação não é forte senão quando representa um feixe de vontades livres [...]. Ferir a liberdade é diminuir a Pátria. É certo que federação e democracia têm sido mal executadas entre nós. O remédio não é, evidentemente, enfraquecê-las ou suprimí-las. Todos os erros que lhes atribuímos são nossos, exclusivamente nossos, que ainda não aprendemos a manejar esses

⁷¹ A representação mineira dividia-se entre a maioria governista do PP e a minoria opositoristas do PRM, que também fora revolucionária em 1930. Também Pernambuco e Baía eram grandes forças políticas regionalista, mas que não instrumentalizavam esse corte em suas proposições, voltando-se mais para um federalismo moderado e prescritivo do fortalecimento da União.

instrumentos delicados e complexos [sic] (Alcântara Machado, Chapa Única/SP, ANAIS, Vol. XVI, p. 314).

Esse recurso semântico cruzou o tratamento de todos os pontos do projeto, mas é particularmente expressivo no tocante à distribuição de competências entre as esferas de governo, à questão tributária, à organização dos poderes legislativo e judiciário, e à ordem econômica e social. Alguns exemplos são emblemáticos: ao defender a composição do quociente eleitoral pela população residente nos estados (assunto que escarnava os efeitos políticos do regionalismo), Augusto Viegas (PP/MG) recuperava a formação histórica das “circunscrições político-administrativas” estaduais que, por “forças inelutáveis”, se constituíram desiguais “em extensão, em possibilidades e em populações”, de modo que a “predominância dos grandes estados sobre os pequenos” no poder legislativo refletiria a “força inevitável de uma verdadeira sanção natural” (ANAIS, Vol. XV, pp 29-38). Dessa perspectiva, seria “interpretação errônea” considerar o regionalismo como “perturbação da unidade nacional”, vez que ele não seria “somente uma necessidade, que os governos devem tolerar, mas uma fatalidade a que se deve a grandeza do País”, pois “paradoxalmente, a liga fundidora da unidade nacional” (Hugo Napoleão, Lista/PI, ANAIS, Vol. I, p. 447)⁷².

Seguindo a mesma trilha, Pedro Vergara (PRL/RS) empreendeu defesa do federalismo evocando as formulações de Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala* como baldrame. Afirmava, então, a “dupla fatalidade, histórica e geográfica” que teria agido na conformação do perfil político patriarcal culturalmente estabelecido no país, na medida em que, como colônia equidistante da Metrópole, a “fonte real de autoridade e de poder” se teria estabelecido na “família, organização comunitária – particularista” tornada “centro de convergência e de irradiação social e econômica”, pela qual se criou também sua função “*de mando político*” e a “fraqueza do governo central”. Seria, assim, “natural que essas populações particularizadas procurassem obter as outorgas da autonomia”, cabendo, por isso, repelir a “luxuriante proliferação unitária” dos dispositivos constitucionais (ANAIS, Vol. XV, pp. 378-390)⁷³.

⁷² Os centralistas defendiam tanto a reorganização territorial das unidades federadas quanto a equiparação de suas representações políticas, como via de igualdade e equilíbrio federativo e para evitar a política dos governadores (ANAIS, Vol. XI, pp. 480-498).

⁷³ É curioso que o orador encerra seu discurso citando Alberto Torres e a necessidade de romper com os vícios políticos coronelistas e ampliar as agências burocráticas do Estado. O também gaúcho João Simplicio (PRL/RS), faria discurso condenando o Anteprojeto como “um atentado contra a organização federativa do Brasil” pela proibição de símbolos e polícias estaduais, ampla intervenção federal, modelo tributário e controle da ordem econômica, restrições das competências legislativas dos estados. Exceto estas duas quebras e silêncio partidário, a postura gaúcha foi muito mais de conciliação do que de enfrentamento ao centralismo.

Deixando de lado recursos líricos comuns em outros grupos, os representantes paulistas tendiam à uma postura discursiva mais radicalizada. Macedo Soares (Chapa Única/SP), por exemplo, ao discorrer acerca das “enormes desigualdades” entre as regiões do Brasil, ressaltava a pulsante prosperidade paulista e a necessidade de criar mecanismos que impedissem que o desenvolvimento das “regiões avançadas” fosse embarreirado “no progresso menos acelerado das demais unidades da Federação”. Por isso, a “melhor técnica de elaboração constitucional para um país como o nosso”, seria fixar “apenas diretrizes gerais”, legando aos estados ordenar suas legislações (ANAIS, Vol. XI, p. 55s). No tocante à discriminação de rendas, os paulistas insistiam que “nenhuma federação existe que não assegure aos poderes locais uma renda equivalente, senão superior, á do poder central” e, assim, todos os males nacionais, incluso os políticos, se originariam da incapacidade dos estados em “prover ás necessidades da administração”. O remédio estaria “naturalmente indicado: fortalecer as finanças dos Estados e dos municípios, afim de assegurar efetivamente a sua autonomia política” (Alcantara Machado, Chapa Única/SP, ANAIS, Vol. V, p. 418).

O parecer de Cincinato Braga (Chapa Única/SP) sobre a questão da tributação, apresentado na Comissão Constitucional na primeira fase da ANC, é um ícone dessa leitura. Nele, o paulista relembra que já “nossas capitanias coloniais nasceram e cresceram separadas [e] independentes”, estando “só nominalmente unidas pela simples palavra Brasil”, e que após a independência nacional, “a mentalidade unitarista” teria forçado uma unificação, desencadeando a disputa tributária entre “centralistas” e “federalistas”. Nisso, o relator inverte o argumento das correntes organicistas, doando um traço de centralização financeira à República e definindo a Revolução de 1930 como uma reação autonomista das regiões: “quais têm sido as consequências dessa excessiva centralização de recursos financeiros? Tem sido a desgraça do Brasil, legitimando as revoluções de 1889 e de 1930”. Condenava, assim, o “maldito centralismo!” pelo qual os estados definhavam sem forças para “empreendimentos de progresso” e sem contrapartida de investimentos do poder central, que não reverteria às localidades longínquas os recursos arrecadados, legando-as ao fracasso e a pobreza. A concentração de recursos no governo central seria, portanto, “sempre uma infelicidade para a generalidade das populações” e a maior sabedoria da ANC estaria em assegurar autonomia aos Estados: “Bemdito regionalismo!”, o verdadeiro ato de “amor á Pátria” (ANAIS, Vol. X, pp. 219-252).

Enfim, para os grupos de orientação regionalista conviria formatar um Estatuto que primasse pelas “tradições históricas”, consagrando a larga autonomia dos poderes locais, as liberdades individuais e a democracia liberal pura; que mantivesse intactas as fronteiras territoriais dos estados, a representação proporcional à população residente, o Senado, os símbolos regionais, as polícias estaduais, a dualidade da justiça, elos indispensáveis “ao desenvolvimento da forma republicana” (ANAIS, Vol. V, p. 555). Por entender a impotência de um poder central “sumítico” e localizar a força do progresso nas ambiências locais, as atividades legítimas da União deveriam se restringir a manter a ordem jurídica interna e a defesa territorial externa, e aos poderes locais caberia exercer o controle social. Esta fórmula parece ser tomada como um atenuante ao conflito público/privado, na medida em que nela o público aparece como a auto-organização dos interesses privados locais, ao passo em que o poder central é significado como inimigo subjugador.

Os trabalhos da ANC correram, assim, nesse hiato forçado entre dois campos político-ideológicos divergentes, promovendo um balanço tenso da relação Estado/sociedade ao confrontar as doutrinas organicista e regionalista convertidas em dispositivos jurídicos centralistas e descentralistas. Cabe ressaltar, porém, que esse embate não era maniqueísta, pois pensamentos e ações são intercursos dinâmicos que dialogam com experiências, ressentimentos e expectativas dos sujeitos, de modo que estas correntes possuíam células nucleares que conformavam campos gravitacionais atraindo simpatizantes, mas é sempre um movimento arbitrário tentar fixar os atores constituintes dentro de caixas ideológicas rígidas, porquanto a regra na ANC era “compor e tergiversar”. Assim, muitos regionalistas reconheciam necessários e até consignavam alguns mecanismos de fortalecimento nacional, e muitos centralistas aceitavam certas autonomias locais em respeito à diversidade, ou ainda, muito frequentemente, aceitavam-se centralizações em alguns temas e rejeitavam-se em outros. Valem, nesse sentido, as ressalvas de Brandão (2005, p. 241) quanto a fixação das linhagens intelectuais, perfeitamente cabíveis para os grupos constituintes de 1934:

Tomadas em conjunto, tais formas de pensamento não foram ou nem sempre são necessariamente excludentes entre si: como fenômenos sociais e ideológicos se interpenetram e se influenciam reciprocamente. [...] Nem todos os ‘pensadores político-sociais’ se enquadram nesta ou naquela linhagem, em vários convivem almas contrapostas e nem sempre a proclamada é a real. [...] Podemos ver [...] polarizações ambíguas ou conciliações produtivas, sublimes coerências ou ecletismos mal temperados, mas o importante é não

transformar as 'afinidades eletivas' [...] em vias de mão única, relações de causa e efeito ou homologias entre ideologias e posições políticas – até porque toda concepção de mundo é um campo de forças, mantém relações e ramificações em vários grupos sociais e manifestações espirituais [...]”⁷⁴.

Ao final, a ANC produziu um instrumento jurídico híbrido no qual a ossatura institucional atendia ao regionalismo, mas delegava-se os instrumentos de exercício do controle social ao poder central, dotando-lhe das principais ferramentas de inculcação nacionalista. Essa busca por conciliação de tendências está engendrada no esforço de produção do pacto federativo e o sistema educacional foi elemento singular nessa tarefa.

5.2. Os Grupos, o impasse e a educação

O corte descentralista da Carta de 1891 teve como efeito sobre a política educacional um entendimento regionalizado de seu desenvolvimento, resguardando a ação dos governos locais nessa matéria e de certa forma “isentando” a União de ocupar-se dela. Nesse percurso, a instrumentalização dada ao ideário liberal produziu um impacto negativo sobre a expansão do sistema educacional na medida em que, fundamentando os autonomismos regionalistas, fracionou sua organização sistêmica e, recusando a ingerência federal sobre o ensino, estiolou sua conotação de direito público universal e dever do Estado. Em resumo, “a tônica individualística, associada a uma forte defesa do federalismo e da autonomia dos estados, fez com que a educação compartilhasse, junto com outros temas de direitos sociais, os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático” (CURY, 2005, p. 80).

A discussão acerca do papel da União na difusão escolar seguiu, assim, entre os melindres regionalistas e a falta de iniciativa dos governos federais. Segundo o interessante estudo de Cury (2005), já intercruzado pela crescente pressão dos movimentos pró-educação, na Revisão Constitucional de 1926 o tema emergiu numa indumentária centralizadora veiculada num ideário político que articulava “educação/nacionalismo/progresso” e que encontrava propagandistas na ABE, nos Católicos e nos movimentos nacionalistas. A defesa dessa plataforma propositiva estaria assentada no argumento de que “era preciso criar uma espécie de ‘substância’ nacional, veiculada pela educação e tendo no Estado Federal seu grande demiurgo” (CURY, 2005, p. 88). As razões dessa investida residiriam no fato de que: I) na

⁷⁴ Nesse sentido, apenas um estudo aprofundado das trajetórias políticas e intelectuais dos constituintes permitiria defini-los mais fixamente quanto as suas orientações ideológicas. Os Anais não são suficientes para isso.

educação nacional (ou na falta dela), se concentrariam todos os problemas nacionais; II) a extrema diversidade regional, étnica e cultural colocava em risco a integridade e a soberania nacional, fenômeno reversível somente com unidade pedagógica. Tal entendimento teria conquistado mesmo liberais radicais que, nessa matéria, teriam assumido postura flexibilizadora em favor da centralização, dado que a educação se investia de um status de atividade de interesse coletivo geral, mas, mesmo assim, entre interesses e estratégias políticas, essa causa não vigorou, colimando-se apenas mecanismos de facilitação de acordos para a realização da obra educativa, sem comprometer efetivamente a União com ela.

Vale notar que não há diferença desse repertório em relação ao que é mobilizado na ANC 34 oito anos depois, quando a educação é tomada como elemento do desenvolvimento econômico, condição do exercício político, formatação da identidade moral e da coesão nacional contra as possíveis desagregações regionalistas e estrangeiras. Porém, em 1926 a causa ainda não tinha força suficiente para sublevar as barreiras político-conjunturais que se interpuseram no caminho, ao contrário do que ocorre em 1934 quando os graves episódios experimentados pela nação inverteram esse jogo, fazendo da educação antes um elo de pactuação entre regionalistas e centralistas e uma ferramenta de solução dos impasses políticos-conjunturais. Ou seja, a formatação da legislação educacional em 1934 é emblemática da relação entre contexto, ideias e ações políticas.

Disso, é ainda importante perceber que a revisão de 1926 nacionaliza a legislação trabalhista, mas não a da educação, de modo que a questão trabalhista em 1934 é amplamente discutida e problematizada, mas no tocante aos direitos que seriam afirmados. Exceto as demandas pela fixação de salários mínimos regionais justificadas nas ditas disparidades locais, não se percebe um questionamento efetivo da competência federal na regulação dessa matéria. A questão já entra na ANC colimada, tanto pelo movimento revisionista de 1926 quanto pela ação do governo provisório no pós-30, como um conteúdo de regulamentação nacional, de tal maneira que o Anteprojeto já estabelecia a competência privativa da União em legislar sobre “o trabalho, o capital e a produção” e essa prescrição se repete nos dois substitutivos produzidos e é consagrada no texto final (Constituição de 1934, art. 5º, n. XIX, letra i).

É, então, a educação que se faz, naquele momento, a moeda de troca, o elemento mediador, o ponto de pactuação firmado no diagnóstico de que ela seria “o problema nacional” e de que por ela se sanariam as sangrias da nação. Nesse sentido,

é ilustrativa a fala de Levi Carneiro (SPL) na abertura do processo de votação final da nova Carta quando, fazendo um balanço do trabalho, lembrava que “há, entretanto, um ponto em que a emenda das grandes bancadas fortaleceu o poder federal, ao contrário do que se deu em todos os outros casos, [qual seja] a competência federal na matéria de educação” (ANAIS, Vol. XVI, p. 212).

A estruturação do aparelho educacional consagrado na ANC, de fato consolidou essa tendência ao fortalecimento do papel educador da União. Dada a importância então atribuída à causa, esse movimento legislativo é investido do significado fundamental de instrumentalização da educação na formação do consenso federativo em 1934, sentido esse evidenciado na atuação de alguns grupos capitais no processo constituinte, como os gaúchos, os paulistas, os cariocas e fluminenses, e a LEC. Tendo em vista que esses grupos, além de serem atores protagonistas no período e do impasse político-ideológico em questão, foram também dos que mais se dedicaram à elaboração da legislação educacional, vale observar como eles trataram, significaram e se posicionaram em relação a alguns pontos particularmente expressivos dessa engenharia.

Recuperando as categorias aglutinadoras presentes no capítulo 3 desse trabalho, os pontos de maior expressão da tensão regionalismo/organicismo na educação são, principalmente, os relativos à sua inscrição entre os casos de intervenção federal, à sua demarcação como dever do Estado, à distribuição de competências legislativas, executivas e financeiras de cada esfera de governo, à organização do aparelho educacional (CNE, CEEs, regulação do ensino privado) e aos mecanismos de uniformização do ensino (PNE, formação de professores, educação no interior do país, liberdade de cátedra, escolas modelos). Essa mesma tensão intercruza também a postulação dos princípios norteadores do ensino, como educação moral e cívica e obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa. A análise desses pontos revela uma postura legislativa daquelas bancadas marcadamente informada numa leitura da realidade que era articulada na necessidade de coesão, de conformação da “substância” nacional.

Pode soar contraditório a isso o movimento agudo de retirada do dispositivo que inscrevia, entre os casos possíveis de intervenção federal nos estados e municípios, o não cumprimento do investimento mínimo em educação. Entre os grupos aqui enfocados, posicionaram-se, nesse sentido, o PPR do Rio de Janeiro (emendas 375 e 377 e 505, 1ª Fase), a Chapa Única paulista (emendas 651 e 700, 1ª

Fase), e a Frente Única Gaúcha (emenda 501, 1ª Fase) – três agremiações de tendência regionalista que viam sim no art. 13 do Anteprojeto um ataque ao “princípio federativo” e evocavam um cabedal notoriamente autonomista em justificação de suas proposições. No entanto, cabe aqui considerar, além da tendência ideológica em si, a memória política da República e a própria engenharia tributária ainda não definida: tendo em vista que carências financeiras estaduais poderiam acarretar no descumprimento da obrigatoriedade, o dispositivo deixaria grande margem “às paixões partidárias” e poderia “dar logar a abusos de consequências imprevisíveis” [sic] (ANAIS, Vol. III, p. 124). O grande mote dessa reação, no entanto, residia no fato de que o Anteprojeto carregava a omissão grave de impor às unidades federadas uma obrigatoriedade que poderia custar suas autonomias sem infligir igual ônus à União e, nesse sentido, é válido o recurso à premissa de equilíbrio entre os entes federados. Esse dispositivo acabou transmutado numa forma genérica que indicava intervenção quando não cumpridas as “leis constitucionais” da federação.

Em contrapartida, ao postular a educação como “direito de todo brasileiro” e dever do Estado, as emendas oferecidas por tais grupos processam um marcante aceno “nacionalizador” quando acionam a União como o órgão responsável por tornar prático este princípio, organizando-o, orientando-o e fiscalizando-o. Na primeira fase da ANC, essa chave é expressa nas emendas 21D de Miguel Couto (PE/DF), 1.130 de Henrique Dodsworth (PE/DF), 899 de Prado Kelly (UPF/RJ) e 906 da Chapa Única paulista, bem como na proposição da LEC de incluir no preâmbulo da Constituição a finalidade nacional de “desenvolver a educação”, justificada como elemento contínuo da “unidade da nossa Pátria” a ser defendida “acima de todo e qualquer interesse” (emenda 386 de Leão Sampaio, ANAIS, Vol. III, p. 79). Observe-se que o mesmo repertório é partilhado por grupos de tendências centralistas e descentralistas.

Na segunda fase, esse mesmo sentido é reforçado em quase todas as emendas acerca desse ponto e, de modo marcante, naquelas que comporiam o texto final da Constituição, como a 1.845 de Prado Kelly (UPF/RJ), a 1.753 de Leitão da Cunha (PD/DF), a 1.952 da Chapa Única com Arruda Camara (PSD/PE) e nas emendas 223 e 1.934 do PRL gaúcho. Embora algumas delas assumam um tom mais ameno, visando ressaltar o desejo de cooperação entre as esferas de governo para a “grande obra educadora”, nenhuma rejeita esse sentido forjado já nas bandeiras pré-Constituinte e a própria amenização do tom “coercitivo” da centralização – movimento assumido, por exemplo, na emenda da UPF – é expressão desse desejo conciliador.

A emenda de 186 de Sampaio Correia (Avulso/DF) é, disso, icônica: afirmando o dever dos poderes públicos nas pessoas da União e dos estados em fornecer educação escolar, sugere trocar a palavra “concorrentemente” pela palavra “harmonicamente”, justificando o movimento na finalidade de estabelecer a cooperação e não a disputa entre as esferas de governo no desempenho dessa atividade.

De toda forma, reconhecer a educação como direito precípua era buscar uma resposta para a “causa da crise a que chegamos” e isso impunha torná-la objeto de regulação federal, pois esse não era um problema regional e sim da nação inteira: “Não há govêrno que não considere o assunto um problema de interêsse vital para o destino das nacionalidades” dado que “na disseminação progressiva dos elementos de instrução e educacionais reside o segredo do desenvolvimento moral, mental e material dos povos, que têm consciência dos seus destinos” [sic] (Antonio Covelo, PLav/SP, ANAIS, Vol. XVIII, p. 421). O tema da distribuição de competências legislativas e executivas é, então, singularmente expressivo da engenharia federativa sistêmica que se buscava para e pela educação. Sendo direito supremo, caberia ao órgão supremo “coordenar, orientar, fiscalizar” sua materialização, e as unidades federadas organizariam e executariam o sistema nas ambiências locais “em conformidade com as diretrizes traçadas pela União”. O Quadro 9 abaixo (ver pg. 190) oferece um comparativo dos dispositivos postulados nas principais emendas ofertadas na segunda fase dos trabalhos da ANC no que toca a essa questão. Apreende-se dele novamente, além do esforço de efetivo comprometimento da União, uma matriz de entendimento compartilhada por grupos de orientações políticas distintas que reafirma um direcionamento nacionalizador da educação ao incumbir a União da responsabilidade conceptiva, doutrinária, idealizadora e fiscalizadora expressa na função que lhe é atribuída de “legislar sobre as normas fundamentais” e “coordenar a obra educacional em todo o país”, bem como no intento de fazer o poder central presente naquelas localidades onde o sentido de nação e pertencimento é tênue e a sensação de desproteção social é ampla.

A educação é nisso projetada como amálgama da organicidade nacional e esse léxico aparece também em emendas de vários outros grupos igualmente não homogêneos. Por exemplo, o recorrente esforço de Miguel Couto em comprometer a União com o serviço do ensino básico nas zonas rurais tinha em vista a necessidade de “uniformizar o ensino”, formando “o cidadão útil a si e a Pátria” (emendas 21D, 1ª Fase e 422). Seu colega de legenda, Henrique Dodsworth, agudo componente da

Quadro 9 - Competências educacionais – Principais Variantes na 2ª fase

PRL/RS (Emendas 223, 1.912, 1.934)	Chapa Única/SP (Emenda 1.952)	UPF/RJ (Emenda 1.845)	LEC/CE (Emendas 653)
Competências Federais			
Legislar sobre as normas fundamentais; elaborar o PNE; orientar, coordenar e fiscalizar a execução do PNE em todo o país; exercer ação supletiva onde for preciso; manter o ensino nos territórios; prover educação primária em zonas rurais, centros de colonização estrangeira e núcleos indígenas; manter colônias educandários.	Estimular e coordenar o ensino em todo o país por meio do CNE; exercer função supletiva onde necessário; manter sistemas educacionais nos territórios; criar o fundo nacional de educação; manter o ensino superior no Distrito Federal.	Manter estabelecimentos de alta cultura e dos demais graus como modelos a serem seguidos; estimular a obra educacional em todo o país; subvencionar os estados; estabelecer e rever de 6 em 6 anos o PNE.	Manter escolas rurais modelo em todo país; difundir e uniformizar o ensino primário e profissional.
Competências Estaduais			
Organizar e manter sistemas educacionais, dentro dos princípios adotados pela União.	Constituir seus respectivos fundos de educação, organizar, administrar e custear seus sistemas de ensino em todos os graus, sob a orientação de um Conselho Estadual de Ensino.	Regular as condições de funcionamento do ensino privado; organizar, administrar e custear seus aparelhos de ensino respeitando os princípios coordenadores do PNE; determinar as normas de colaboração dos municípios, dando autonomia aos que se mostrarem capazes de custear seus sistemas.	-
Competências Municipais			
Cooperar no provimento educacional junto aos estados.	Contribuir com 1,5 % pelo menos da renda dos seus impostos para o fundo de educação dos respectivos Estados; auxiliar aos estados no ensino primário, secundário e profissional e instalação de escolas.	-	-

minoria oposicionista na Casa, definia como funções da União estabelecer “as normas fundamentais em todo grau de ensino e sua fiscalização”, exercer “ação supletiva de meios e de iniciativas onde se torne necessário”, coordenar, controlar e articular o ensino “criando uma lógica de sistema educacional”, além de promover a “educação moral, intelectual e cívica” num sentido nacionalizador (emendas 1.356, 1.363, 1.364). O mesmo fluxo é presente nas emendas 39, 85 e 1.753 de Raul Leitão da Cunha (PD/DF), mas também na emenda 1.212 de Fabio Sodré (PPR/RJ), representante de tendência descentralista que, embora negasse uma “força coercitiva”, inscreve como papel da União “coordenar e assistir tecnicamente aos estados”. Traziam ainda esse mesmo acento as emendas 242, 347, 510 do Partido da Lavoura, agremiação paulista periférica que também definia como competência federal “traçar os princípios normativos do ensino público, em todos os graus” e que aos estados caberia “organizar e manter ensino primário e profissional, conforme as leis federais e as necessidades da população”.

Ao delinear, ainda na primeira fase dos trabalhos, os moldes de um programa de atualização da Constituição de 1891, Henrique Dodsworth (PE/DF) traçaria um esquadro afinado da significação política desse arranjo de funções e competências da União: a sua “tríplice ação organizadora, coordenadora e supletiva” em matéria educacional expressaria a forma conceitual básica de “uma federação”, necessariamente firmada sobre a “cooperação dos órgãos do poder público”, na qual a União exerceria a orientação geral, fixando as bases sobre as quais os sistemas estaduais se desenvolveriam. Nisso, a elaboração do PNE, a fiscalização e o controle da sua plena execução, a articulação encadeada dos sistemas de ensino nos diversos níveis de formação e entre as esferas, a preparação docente uniforme e a capacidade interventiva da União sobre as atividades educativas de estados e municípios “onde houvesse deficiência executora”, emergem como mecanismos de manutenção da “unidade da pátria” e de seu desenvolvimento econômico e político num tempo em que as “modificações impostas pela evolução moral e material do país” exigiam recusar fracionamentos e individualismos (emenda 1.130, ANAIS, Vol. III, p. 177s).

As marcas do contexto também fundamentaram a emenda 906 da Chapa Única paulista apresentada na primeira fase da ANC. Defendendo a necessidade de dar à educação a forma de um sistema funcional, definia como incumbência da União “orientar o ensino num sentido nacional”, “estimular e coordenar a obra educacional em todo o país por meio do Conselho Nacional”, exercer ação supletiva “onde quer

que se faça necessário, por deficiência de meios ou de iniciativa” e “legislar sobre o fundo de educação nacional e sua aplicação”. Essa forma surpreendentemente nacionalizadora era acompanhada de alguns resguardos regionalistas presentes na prescrição de que os estados administrariam e custeariam seus sistemas de ensino através de “Conselhos Autônomos”, auxiliados pelos municípios e coordenados pelo CNE. Justificava-se essa configuração como a forma que “melhor atende a complexidade do problema educacional” num país extenso “onde as condições da população variam consideravelmente”, o que requeria, a um só tempo, a consolidação da função reguladora, orientadora e coordenadora da União para responder à “necessidade de desenvolver um espírito brasileiro nacionalista”, mas também a fixação da autonomia administrativa das unidades federadas para garantir maior eficiência ao sistema, “ampliando assim as possibilidades do nosso País e garantindo uma Pátria melhor”. É nesse sentido que a bancada paulista majoritária recusaria, tanto na primeira fase quanto na segunda, a competência federal privativa em “estabelecer um plano nacional único de educação para todo o país”, buscando sempre salvaguardar o espaço dos “interesses regionais”. Contudo, tanto nos dispositivos oferecidos nas emendas quanto nas justificativas a elas apresentadas, é marcante o direcionamento adotado por este grupo, convergindo com os demais, para uma lógica de sistema nacional de educação como função nacionalizadora, que guardava um certo vinco com o ideário regionalista de unidade na diversidade, mas que parece reconhecer a necessidade desse fortalecimento do nacional, principalmente, para o desenvolvimento amplo que daí adviria.

Nesse sentido, é significativa a frequência de termos como “cooperação” ou “acordo de cooperação” nas emendas que estes grupos ofereceram à matéria, buscando sincronia de ações entre as esferas de governo, então tomada como expressão de uma engenharia federativa que assumia a União como cabeça mentora e os estados como membros executores, mas sem excluir as “iniciativas estaduais” colaboradoras dessa “grande obra de salvação nacional”. Os intentos de criação do Conselho Nacional e dos Conselhos Estaduais como órgãos nucleares da organização do sistema educacional se amarram também nesse campo semântico e, uma vez mais, a abordagem comparativa entre emendas projeta a concertação de uma convergência.

O CNE é, assim, projetado pelos grupos aqui em foco como o órgão realizador da “coordenação da obra educacional em todo o país”, para tanto, dotado de

autonomia administrativa e técnica e da responsabilidade de gerir os recursos financeiros da educação, bem como superintender e estimular as atividades educacionais em todos os graus. Esta definição aparece tanto nas emendas de grupos de orientação centralista, como as 899 e 1.845 da UPF/RJ, justificada como recurso que atende a “orientação educacional moderna”, quanto nas proposições da Chapa Única paulista (emendas 779, 906, 1.952) e ainda na do Partido Autonomista do DF (1.067). Sem divergir desse modelo, Leitão da Cunha (PD/DF) auferiu ao CNE um caráter mais incisivo, definindo suas funções em firmar “as diretrizes gerais do ensino em todos os graus”, sugerir providência ao governo e gerir a distribuição de recursos (emendas 1.753 e s/nº), e o PRL gaúcho é ainda mais minucioso, doando-lhe uma função diretiva, técnica e consultiva, produtora do PNE e dos demais projetos de lei sobre a matéria, de regulamentos e instruções, de pareceres “sobre qualquer matéria atinente à educação” e propositivo de providências administrativas ao governo (emendas 223, 608, 1.934).

É interessante, porém, que ao modelar esse órgão, a agremiação sulista tem o cuidado de defini-lo como um aparelho de caráter colegiado, “composto de representantes da obra educativa brasileira”, em que tomariam assento expressividades intelectuais, representantes estaduais e federais que atuariam conjuntamente para a produção da “política educacional conveniente a vida do País”, para o que contariam ainda com a atuação dos CEEs, investidos de autonomia administrativa e do exercício de funções similares as do CNE em suas jurisdições locais. Justificava-se essa arquitetura na “necessária descentralização administrativa” que viria descongestionar o Estado, confiando o serviço “a autoridades especializadas” e evitando-se a “improdutividade política e a descontinuidade nos serviços públicos” – ou seja, seria garantia de eficiência administrativa, perspectiva esta compartilhada pela Chapa Única na emenda 779.

A emenda 1.009 do PA/DF apresenta configuração quase similar a esta, acrescentando às atribuições do CNE também a de propor as bases legais de regulamentação da atividade do funcionalismo público educacional e de atuar como “órgão executivo” da educação “em todo o país”. Apenas a emenda 1.212 de Fábio Sodré (PPR/RJ) tentava atenuar esse caráter regulador, fazendo do CNE um instituto de coordenação das atividades educacionais, porém, voltado a dar apoio aos estados: lhe competiria promover “o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação, em todo o país, pela assistência técnica oferecida graciosamente às organizações estaduais”

e pela manutenção de “serviços de informações e estatística, fazendo a propaganda dos melhores métodos, estimulando as iniciativas estaduais e particulares”. Nessa perspectiva, “assim e só assim poderá ter a União uma influência benéfica sobre o desenvolvimento das atividades educacionais em todo o país”, permitindo-lhe “uma ação mais generalizada e mais eficiente”. Vale ressaltar, porém, que mesmo tendendo ao resguardo regionalista, a emenda não renegava a necessidade de uma “ação coordenadora central”, de modo que, embora com outra voltagem, o comprometimento da União segue indispensável para além da questão financeira: “beneficiando da descentralização administrativa, não podem as atividades educacionais prescindir, entretanto, da ação coordenadora e estimuladora de um organismo central” (ANAIS, Vol. XVII, p. 119).

As disposições sobre os CEEs são quase unânimes em defini-los dotados de autonomia técnica, administrativa e financeira para exercer nas ambiências locais as mesmas funções que o CNE exerceria em nível nacional, criando um organograma hierarquicamente coordenado⁷⁵. A insistência na autonomia financeira desses órgãos é acionada como uma busca por precaver o sistema educacional contra as “paixões políticas” e as “alternâncias de governo”, mas é também expressão do intento de instrumentalização da educação no processo de melhoramento social: era preciso livrar a administração educacional das intemperes políticas para que o sistema fosse eficiente e cumprisse sua missão de promover o desenvolvimento econômico, político e social, o que, novamente, exigiria que se operasse numa lógica de corpo orgânico. Assim, pela prescrição desses mecanismos projeta-se uma leitura crítica da realidade nacional, reconhece-se traços tidos como desabonadores e se reafirma o papel salvador da educação, que para isso deveria ser necessariamente nacional.

Outro ponto em que transparece abertamente a função nacionalizante da educação escolar é a regulação do ensino particular, transversalmente elaborada na prescrição de sua submissão às normas federais de modo que todo processo educacional estivesse integrado num mesmo sistema e numa mesma orientação ideológica. A variação de forma das proposições era curta, apenas dividida entre aquelas que faziam referência direta ao PNE como norma básica subordinadora

⁷⁵ Para Horta (2005, p. 140), esse mesmo arranjo representaria uma “clara posição descentralizadora dos educadores da ABE”, dado que “à União caberia apenas estimular e coordenar a obra educacional”, e aos estados competiria administrar seus sistemas educacionais. A despeito de não ter estudado à fundo os documentos produzidos pela ABE, dentro da ANC esses órgãos não são acionados como simples instrumentos descentralizadores, mas como partes de um sistema educacional orgânico, integrado e nacional.

(emendas 1.197 e 1.845 da UPF), as que se remetiam ao termo mais genérico “diretrizes” nacionais (emenda 85 do PD/DF), ou as que faziam menção também às normas estaduais como reguladoras, uma vez que a engenharia pensada por estes órgãos incluía responsabilidades estaduais (emendas 1.009 e 1.067 PA/DF; 1.753 do PD/DF; 422 do PE/DF; 1.952 Chapa Única/SP; 1.934 do PRL). O ensino particular ou “liberdade de ensino” era entendido, em geral, como iniciativa valorosa diante dos 70% de analfabetos do país, no entanto, era indispensável que estivesse submetido às normas públicas para que compusesse força do sistema orgânico e não oposição a ele. Nesse sentido, a emenda 899 da UPF/RJ, além de submeter o ensino particular às diretrizes da União, pleiteava firmemente pela proibição de escolas estrangeiras no país; e a emenda 223 do PRL/RS entendia positiva a “cooperação de todas as forças sociais” para a realização da obra educacional, mas as colocava sob a condição de conformidade às leis da organização escolar, do programa curricular nacional e da preparação docente uniforme dentro do mesmo princípio.

Estas fórmulas dialogavam de perto com os mecanismos de uniformização do ensino e com os princípios norteadores do conteúdo programático – ambos projetados numa lógica unitarista. Ao acionar, por exemplo, a indispensabilidade da educação moral e cívica no currículo básico, estes atores mobilizavam sempre um campo semântico onde a educação é nacional e deve agir para tornar a pátria coesa e forte. Voltada a dar “oportunidades iguais para todos”, a atividade escolar carregaria esse sentido integrativo de “formação do homem e do cidadão desenvolvendo nele o espírito brasileiro e a consciência da solidariedade” (emendas 1.067, PA/DF; 899, UPF/RJ; 1.130 PE/DF). Mesmo o PSB paulista reproduz esse entendimento ao propor a obrigatoriedade da educação moral e cívica em substituição do ensino religioso, uma vez que assim transmitindo às crianças o amor à pátria, se criariam valores de rejeição à corrupção, imoralidade e desonestidade, vícios e mentiras e “á fraude eleitoral” bem como o apreço “do respeito e da autoridade”, nisso corrigindo o país (emenda 66, ANAIS, Vol. IV, pp 258-261). Ainda, a emenda 774 da Chapa Única é emblemática: seu texto reafirmava “liberdade de ensino” sob a condição de que as escolas conservassem o “patrimônio moral e cívico que constitui o espírito da Nação”, pois esse ensino seria o elemento de colágeno “da unidade da consciência nacional” indispensável “num país em formação como o Brasil, pela grandeza territorial e dificuldade de comunicação, pela presença de imigrantes e pela importação de doutrinas”. Sem educação cívica e moral “se desagregará a unidade de consciência

nacional” (ANAIS, Vol. IV, p. 295). O mesmo direcionamento está presente também na emenda 1.952, pela qual a bancada pleiteava a obrigatoriedade de uma educação “física, moral e sanitária” e de “cultura cívica” votada a “formação do homem cidadão no espírito brasileiro e de solidariedade entre os povos”⁷⁶.

Seguindo essa trilha da formação do “cidadão brasileiro”, outras bancadas avançaram um pouco mais, incluindo no mesmo mote a educação física, higiênica e manual – necessidade da pátria para a formação do cidadão nacional trabalhador – e do idioma, da geografia e da história nacional, fazendo-se reconhecer a existência e o pertencimento à comunidade política (emendas 347 PLav/SP, 1.934 PRL/RS). A educação teria, assim, a responsabilidade de formar “o homem eficiente para a vida moral e material da nação e consciente de seus deveres com a pátria” (emenda 223 PRL/RS). O idioma nacional é, ainda, ponto de destaque nas emendas 906 e 1.952 da Chapa Única, bem como na 1.686 da LEC, todas buscando determinar a obrigatoriedade do ensino em língua pátria como forma de “garantir que os filhos dos estrangeiros aprendam a amar o Brasil” e de tornar “eficiente a educação dos cidadãos nacionais para o cumprimento de seus deveres”.

Mobilizando, então, dois recursos de sentido – a ideia de igualdade de oportunidades e a de formação do cidadão nacional – as emendas propostas por gaúchos, paulistas, fluminenses, cariocas, católicos, apresentavam ainda marcantes mecanismos de uniformização do ensino. Miguel Couto (PE/DF), tratando da necessidade de realizar a escolarização no interior do país, defendia a escola única guiada e executada pela União como único agente capaz de produzir “um ensino uniformizado” que permitisse iguais formações e, logo, iguais condições de acesso para todos os brasileiros (emenda 21D). A LEC pleiteava a manutenção pela União de “escolas rurais modelo” para a “difusão e uniformização do ensino primário e profissional” em todo o território nacional, bem como a criação de escolas de alfabetização e técnico-profissionais nas unidades do Exército nos “sertões e fronteiras”, com vistas a nacionalização do espaço e dos habitantes dessas zonas; (emendas 661, 653), mesma chave inscrita na emenda 574 do PA/DF. A UPF,

⁷⁶ A proposição da educação moral e cívica é transversal na ANC. Dentre os grupos aqui enfocados, na 1ª fase dos trabalhos registre-se as emendas 21D de Miguel Couto (PE/DF), 564 e 1.089 de Fernando Magalhães (PPR/RJ), 1.197 de Gwyer Azevedo (UPF/RJ), 490 do PLav/SP, 906 da Chapa Única e 205 do PRL, sem variações suntuosas de conteúdo. Na 2ª fase, além das tratadas acima, também a 1.753 de Leitão da Cunha (PD/DF), 1.355 de Henrique Dodsworth (PE/DF) e 342 do PLav/SP.

defendendo a necessidade de inclusão da educação física no currículo básico, ponderava que ela seria uma “necessidade nacional” e, logo, deveria ser desenvolvida sob o controle técnico e orientação da União (emenda 1.078). Henrique Dodsworth (PE/DF), recomendava intervenção na forma de “ação supletiva da União onde houvesse deficiência da meta de nacionalização do ensino”, vista a necessidade de conformação da “unidade nacional” (emenda 1.130) e também, assim como o fizeram o PRL (emenda 223) e Raul Leitão da Cunha (PD/DF, emenda 1.753), prescrevia “formação e atuação uniforme do professorado em todo o território nacional”, para manter a “unidade espiritual da Nação, a eficiência do magistério e o padrão do ensino” (emendas 1.130, 1.365).

Ponto sensível desse encadeamento era a questão da liberdade de cátedra. Valor democrático em si, era tensionada pelo perigo comunista, levando a Chapa Única (emenda 1.825) e a LEC (emenda 770) a repetirem a fórmula “liberdade de cátedra excluída doutrinação contrária a ideia de Pátria”. Outros, com o mesmo intuito de garantir a “unidade nacional”, projetavam liberdade de cátedra “dentro do Plano Nacional de Educação” ou resguardados os cuidados de conformação da “consciência nacional” (Fernando Magalhães, PPR/RJ, emenda 564; Gwyer de Azevedo, UPF, emenda 1.197).

Todo esse repertório acabava por consagrar a fórmula “centralização doutrinária, descentralização administrativa” e reverberava o ideário de formação da “substância nacional” na forma de dispositivos legais, às vezes de modo explícito, às vezes em sutilezas permissivas que em contextos anteriores possivelmente seriam negadas. Tais mecanismos continham, portanto, a essência da forma de tratamento assumida por estes grupos para a controvertida relação região/nação e os impactos que ela impunha ao funcionamento sócio-político, de modo que, se em outros pontos do projeto se mantinha veemente recusa a dispositivos unitaristas, no que toca à educação pareceu agir uma convergência em torno de uma necessária unidade. Se o meio geográfico e todo processo histórico formativo trabalhava quotidianamente para a diferenciação e o recrudescimento regionalista, o contexto ímpar parecia impor – pelo reconhecimento da calamidade educacional e do atraso, como variável dependente dela – que se procurassem medidas políticas capazes de contrabalancear e criar uma força de equilíbrio que fizesse chegar, em todo o território nacional, uma ordem espiritual ou moral comum que garantisse a integridade soberana da pátria. Esse parece ser o significado motor das proposições desses grupos políticos em

direção a um arranjo federativo coordenado na educação, assumindo-a como o instrumento estratégico de amalgamar da nação.

Porém, todo esse movimento conceutivo de significados e metodologias encontra suscetibilidade na questão da fixação de verbas e, principalmente, na questão do Plano Nacional de Educação. Sobre o primeiro deles, operava uma grande variação nas propostas, oriunda das diferentes leituras acerca das realidades financeiras dos estados, da hipertrofia ou atrofia financeira da União, da incapacidade municipal em arcar com os ônus do serviço escolar, de qual esfera, afinal, seria mais responsável por ele. Partindo desse plano, na primeira fase dos trabalhos, os gaúchos do PRL sugeriam o resguardo de 10% das receitas das três esferas de governo para educação, criticando a omissão no Anteprojeto quanto ao comprometimento financeiro da União (emenda 520), e na segunda fase localizaram fórmulas diferentes em duas importantes emendas. Na emenda 223 de autoria de João Simplício, optava-se pela prescrição de “nunca menos de 10%” das rendas de cada esfera de governo acompanhada da criação de fundos especiais igualmente em cada uma delas; e na emenda 1.934, consignada por toda bancada, definia-se “nunca menos de 10% das rendas federais e municipais e de 20% das rendas estaduais”, contando também com a criação de fundos especiais extras em cada esfera.

Da parte dos paulistas, o PLav sugeria a aplicação de 10% dos impostos apenas estaduais e municipais para instrução primária (emenda 476) e, na segunda fase, fixava os contraditórios 2% das três esferas, frente a importância que a legenda vinha delegando à educação (emenda 347). A Chapa Única, por sua vez, sugeriria apenas a criação de fundos especiais nacionais e estaduais com sobras orçamentárias, taxas especiais, donativos e outros recursos, e 1,5% das receitas municipais lançados aos fundos estaduais (emenda 1.952), sendo assim bastante tímida nesse ponto ao não determinar, em nenhuma fase, um percentual fixo de receitas para a educação.

Da parte dos representantes fluminenses e do Distrito Federal, destacam-se, na primeira fase, a prescrição dos não menos que 10% das receitas das três esferas pela emenda 899, e os não menos de 10% das receitas federais e 20% das estaduais, além da criação de fundos especiais nacionais, estaduais e municipais pela emenda 1.197, ambas procedentes da UPF. Ainda, a laboriosa emenda 21D de Miguel Couto pleiteava 20% das verbas das três esferas recolhidas diretamente num tesouro especial gerido pelo Ministério da Educação, prevendo perda de autonomia para os

federados que não cumprissem a obrigatoriedade, o que era justificado na necessidade de alto comprometimento financeiro da União para com a formação das massas. Na segunda fase, o parlamentar voltaria a insistir na mesma fórmula (emenda 422), reclamando a responsabilização da União com o ensino rural, vez que os estados não conseguiriam por si garantir a escolarização dessas populações, dada a dificuldade de se chegar a elas, de modo que somente a União teria força simbólica e material para realizar o intento. Falava ainda, na indispensabilidade de se evitar subterfúgios entre União e estados, “fugindo cada um a essa obrigação onerosa” (ANAIS, Vol. IV, p. 4). Também pela emenda 1.845, a UPF voltaria a afirmar o mínimo de 10% das receitas federais e 20% das municipais e estaduais, ao passo em que Leitão da Cunha (PD/DF) buscava sagrar nunca menos de 10% das rendas federais e municipais, e nunca menos de 20% das rendas estaduais, reservando-se previamente 20% do montante de verbas federais para o ensino rural como medida imperiosa de incorporação do interior ao corpo nacional (emenda 1.753). Por fim, pela emenda 1.009, o PA/DF sugeriria a formação de fundos especiais respectivamente geridos em esfera nacional e estadual, criados com não menos de 10% das rendas da União acrescidas de impostos e taxas especiais e outros recursos eventuais, e não menos que 20% das receitas estaduais e municipais

Quanto à LEC, a emenda 421, na primeira fase, prescrevia 10% das rendas estaduais e municipais e ação financeira apenas supletiva da União onde estes recursos fossem insuficientes, paradoxalmente justificando que seria inócuo estabelecer obrigatoriedade de ensino e legar aos estados e municípios exclusivamente o ônus, tanto mais porque existiriam estados que já comprometiam mais de 20% de suas receitas com educação e ainda assim não alcançavam resultados suficientes. Portanto, “sem a ação supletiva da União” não se resolveria “o problema de maior importância do Brasil”. Na segunda fase, os representantes cearenses eleitos pela legenda católica não apresentaram emendas sobre esse tema.

Apesar dessa aquarela de formas, depreende-se daí o movimento marcante, tanto mais incisivo na segunda fase, de obrigar a União a participar financeiramente da obra educacional. Todavia, o ônus maior permaneceria na jurisdição estadual, uma vez que se trabalhava com o entendimento de que a execução do ensino, em sua maior parte, caberia ainda aos estados. São poucas as emendas que apresentam justificção de suas propostas discutindo a relação federativa envolta no custeio do serviço de educação, em geral propondo os valores sem esmiuçar seus fundamentos.

Os ressentimentos encarnados nesse processo emergem mais nas entrelinhas de discursos e debates realizados no correr dos trabalhos do que nos registros formais dos mecanismos propostos. Todavia, o trabalho de coordenação realizado nos bastidores do processo constituinte acabou resolvendo esses desconfortos sem maiores enfrentamentos, como se vê no tranquilo processo de votação da matéria final.

Por conseguinte, é a questão do PNE que mais expõe as descargas do conflito regionalismo/organicismo na matéria educação. De um modo talvez paradoxal – visto aquele campo semântico formado e defendido em torno dos dispositivos educacionais – o caráter impositivo que emergia associado à expressão “Plano Nacional” provocava resistência em grupos de alinhamento mais descentralista que, embora partilhassem e contribuíssem para a construção daqueles significados sociais envolvidos na formatação da legislação educacional, sentiam certo autoritarismo na ideia de um programa traçado privativamente em nível federal a ser aplicado nas ambiências locais: “daí a dificuldade que se nos afigura em estabelecer um plano único de educação, para todo o país, traçado pela União” (emenda 906, Chapa Única, ANAIS, Vol. IV, p. 307).

Esse desconforto aparece na variação dos dispositivos ofertados. Na primeira fase, a emenda 564 de Fernando Magalhães (PPR/RJ) previa o PNE como princípio normativo a ser firmado sob responsabilidade da União, mas com colaboração dos estados. A emenda 1.130 de Henrique Dodsworth (PE/DF) estabelecia a necessária criação do PNE ressaltando, porém, a liberdade de ensino e crença filosófica e o respeito às iniciativas regionais. A emenda 490 do PLav/SP reforçava a criação do PNE como um princípio normativo da política educacional que deveria ser estabelecido pela União, porém de caráter orientador e não coercitivo. E também a emenda 1.197 da UPF definia como competência da União fixar o PNE “com o fim de oferecer oportunidades iguais, estimular e coordenar a obra educacional em todo o país”, mas ressaltava a liberdade de cátedra, mesma fórmula projetada ainda na emenda 1.067 do PA/DF.

Na segunda fase, as emendas 1.360 e 1.361 de Henrique Dodsworth definiriam o PNE como orientação sobre a qual se estabeleceriam os sistemas gerais dos estados, abrangendo todos os níveis de formação e elaborado pela União via órgãos técnicos, mas novamente ressaltando o respeito à liberdade de ensino e às iniciativas regionais. As emendas 39 e 85 de Leitão da Cunha (PD/DF) definiriam sua função

em promover o aperfeiçoamento físico, intelectual e moral, abrangendo todas as instituições de ensino e fixado pela União com um caráter expressamente impositivo sobre os sistemas locais. A emenda 223 do PRL/RS determinava que os planos nacionais que caberiam “naturalmente ao Poder Legislativo da União traçar”, tivessem duração demarcada e fossem reformados “conforme as exigências crescentes do meio brasileiro e os aperfeiçoamentos recomendados pelo progresso da vida universal”. A Chapa Única dispunha na emenda 1.952 tão só que o PNE compreenderia todos os graus de ensino, sem lhe definir finalidades, conteúdos ou formas, por entender que esses traços seriam definidos em lei ordinária, postura que denotava suas reticências com o dispositivo. A emenda 1.845 da UPF fazia várias menções ao PNE, ressaltando que a competência dos estados em organizar seus sistemas de ensino e regular o ensino particular estaria condicionada ao respeito pelos “princípios coordenadores do plano nacional de educação”. A emenda 1.009 do PA/DF igualmente aciona o PNE em vários de seus dispositivos, dando-lhe centralidade organizacional no sistema, que abrangeria todos os graus e tipos de ensino se seria fixado pela União com o “objetivo de oferecer oportunidades iguais para todos, segundo suas capacidades”. Ainda, a emenda 1.753 de Leitão da Cunha (PD/DF) apontava que os estados desenvolveriam e executariam o PNE em seus respectivos territórios, abrangendo todos os graus e tipos de ensino, “de acordo com os recursos de que dispuserem e dos que forem para esse fim destinado pela União”.

Por fim, cabe destacar a emenda 1.934 pela qual o PRL/RS igualmente determinava competir à União “fixar um plano nacional de educação em todos os seus graus, que só poderá renovar-se em prazos determinados”. A importância do PNE para os gaúchos é refletida na minuciosa formatação que lhe conferem, escrutinando formas e níveis, conteúdos e estratégias, princípios e regulamentações, firmados na lógica “uniformização finalística, aplicação regional”, segundo a qual a “direção da política educacional” caberia à União e aos estados se reservariam “as votações das leis adequadas á região, mas todas submetidas aos traços gerais desta orientação”. Todavia, este grupo não percebia isso como uma subjugação dos estados pelo fato de que, em sua fórmula, a elaboração do PNE se faria por um órgão central de formação colegiada (o CNE), compondo um sistema em que este órgão se incumbiria da elaboração, vigilância e coordenação da política e nos estados haveria “outros órgãos ligados a esse, afim de estabelecer a unidade de ação” (ANAIS, Vol. XII, p. 11).

Todos esses elementos denotam a linha tênue traçada entre, de um lado, a necessária fixação de uma plataforma de normas e conteúdos comuns para a formação de uma base igualitária de conhecimentos e, de outro, as liberdades de ensino e, principalmente, as peculiaridades locais. Apesar disso e da difícil concertação, a mesma lógica criada no encadeamento das atividades do CNE e dos CEEs passou a ser empregada nesse ponto, assumindo as normas do PNE como bases nucleares indispensáveis a partir das quais as particularidades se desenvolveriam complementadas por normas estaduais, como exemplifica a argumentação gaúcha. Por isso, e reverberando as proposições da ABE, a maioria das emendas mantiveram a prescrição de se criar especificamente um PNE, pesando sua impositividade e confiando mesmo que a sua elaboração contaria com a representação da intelectualidade nacional e dos atores regionais.

O verdadeiro impasse sobre essa questão não se expõe, assim, no tratamento do capítulo específico sobre a educação inscrito no projeto constitucional, ali, embora com desenhos bastante variados, quase unanimemente firmado em todas as proposições ou ao menos não questionado, o que acusa reconhecimento de sua necessidade. Esse impasse se apresenta sim, de modo exposto, no tratamento do Título I relativo à organização dos poderes quando, ao estabelecer as atribuições gerais de cada esfera de governo, se investiu um movimento de mudar a referência que se fazia à competência privativa da União em “elaborar o PNE” pela expressão mais genérica “legislar sobre os princípios e diretrizes gerais da educação”. Exemplo disso, o mesmo PRL gaúcho que construía o PNE como núcleo estruturante do sistema educacional na emenda 1.934, reformulava o Título I do projeto constitucional através da emenda 1.912 retirando as especificações sobre atribuições e competências educacionais dessa parte do texto e convertendo a competência privativa vinculante da União em função legislativa dependente de iniciativa parlamentar e, no mesmo pacote, trocando a referência ao PNE pela referência às “normas fundamentais da educação em geral”. O PLav/SP também fazia essa permuta na emenda 242 inserindo, porém, nas disposições transitórias a obrigatoriedade da Assembleia Nacional elaborar “imediatamente lei estabelecendo o Plano Geral de educação” ou o “código da instrução” (emendas 367, 596). Sem justificar a troca de expressões, este grupo defendia a imediata elaboração do “Plano Geral” no argumento da conveniência de reunir “definitivamente num corpo homogêneo e sistemático” as leis que regulam o ensino, o que seria “um largo passo

no caminho da unificação”, um “vínculo poderoso de solidariedade nacional”, o “modo mais simples de se dissiparem essas expressões de dissemelhança que caracterizam a existência de uma preocupação regionalista”, sendo, portanto, indispensável “aproveitar a oportunidade” para estabelecer a unidade “relativamente aos problemas dos quais vai depender a formação da mentalidade das modernas gerações e das classes trabalhadoras” (ANAIS, Vol. XIX, p. 83).

Observe-se, porém, que se o argumento é de cunho unitarista, a medida em si provoca um direcionamento relativista, inscrito no fino detalhe da mudança do termo “Plano Nacional” por “Plano Geral”: novamente, “geral” parece remeter ao genérico, ao amplo, ao passo em que “nacional” parece soar específico, determinado e determinador. Nesse sentido, a proposta mais radical viria na emenda 1.204 de Fabio Sodré (PPR/RJ), que dava aos estados a competência de traçar suas próprias normas educacionais e deixava capacidade apenas subsidiária à União, justificando tal intento na experiência histórica: a realidade do ensino secundário e superior nos 40 anos de República teria sido tão vergonhosa que seria “uma temeridade e uma inconseqüência subordinar-se a educação em todo o país ao governo federal”. Os governos estaduais também teriam cometido erros no desempenho do ensino primário, mas não mais que a União, que teria demonstrado “verdadeira incompetência administrativa e organizativa” e assumido postura seletiva, beneficiando apenas alguns estados. Por isso, ao contrário do que se vinha veiculando, sua proposição era a de transferir para os estados a competência legislativa sobre todos os ramos do ensino, seguindo o exemplo das grandes nações: “foi dessa forma, e não confiada á administração direta do governo federal, que se desenvolveu a educação norte americana, o principal, o mais poderoso fator do progresso formidável dos Estados Unidos da América” (ANAIS, Vol. XVII, p. 195). Vale destacar que a emenda é assinada somente por seu autor, desacompanhada de apoiadores.

A emenda 1.845 da UPF, ao contrário, no que toca à parte geral do projeto, afirmava expressamente como competência privativa da União “estabelecer e rever de seis em seis anos, o plano nacional de educação”, imposição criada pela necessidade de “oferecer a todos os indivíduos oportunidades iguais”. Investida, porém, de um intento de equilíbrio federativo e amenização do peso coercitivo centralizador, a emenda pontuava a controvertida ressalva de que isso se daria “tendo em vista as condições e recursos de cada Estado” – uma indumentária que acabou produzindo algumas incoerências. Já a Chapa Única, ainda na primeira fase dos

trabalhos, pleiteava retirar a competência privativa da União em legislar sobre o PNE (emenda 672), sob o argumento de que a matéria estaria contemplada em capítulo específico e que não convinha redundar a forma no Título I do projeto. Todavia, e o que é bastante significativo, vale notar que a emenda 906 que apresentava os dispositivos educacionais pensados pelo grupo paulista na primeira fase não faz menção ao PNE, mas somente a uma forma generalizante que incumbia a União de “orientar o ensino num sentido nacional”. Mais tarde, quando a engrenagem de organização da matéria constitucional nas reuniões da maioria se fez operante, observa-se um movimento, embora ainda reticente, permissivo da bancada majoritária paulista em prol da centralização da política educacional, ao passo em que ganhava terreno na definição de outras matérias caras aos grupos de orientação regionalista, o que parece validar o argumento de Levi Carneiro de que a educação se fez moeda de troca no impasse entre centralização e descentralização. Isso, porém, não diminui a importância da causa educacional naquela arena, ao contrário, reafirma sua autoridade, força e centralidade na medida em que, instrumento do controle social, é elemento capital de formação das mentalidades que, nesse caso, admitia-se deveriam ser nacionalizadas. Outro termômetro se encontra no fato de que apesar de todo o trabalho de coordenação, temas como discriminação de rendas e unidade da justiça geraram tumultuadas discussões no período de votação, ao passo em que a matéria educação, configurada nessa tendência unificadora, foi serenamente votada e aprovada, sob o peso de ser “o maior problema nacional”.

Já talhadas por esse arranjo de coordenação de tendências que se vinha processando nos bastidores da ANC, as grandes bancadas encetaram então esses movimentos de compensação, do qual a emenda 1.945 de Medeiros Neto (PSD/BA) formatada nas reuniões da maioria, é expressão clara. Seu texto trocava a competência federal em elaborar o PNE pela forma genérica “traçar diretrizes gerais da educação” e determinava aos estados elaborar leis complementares ou subsidiárias, contanto que subordinadas às normas federais que, nessa configuração, eram tidas como modelos a serem seguidos num caráter muito mais exemplar que impositivo, dando maior fôlego aos poderes locais. Por outro lado, porém, garantia a competência privativa federal em legislar sobre as leis orgânicas regulamentadoras dos dispositivos constitucionais e consolidava a possibilidade de intervenção federal para assegurar a perfeita execução dessas leis, sendo a educação uma das principais. Essa forma, justificada como a que melhor atenderia aos interesses nacionais,

sincroniza toda tensão que cercava o tema, bem como recoloca a questão dentro de uma lógica operacional da fórmula federativa: o incômodo com a força da palavra “plano” gerava recusa dessa verticalidade, mas não se negava a competência federal em traçar “diretrizes” às quais os estados deveriam se submeter e se adequar. Esses mecanismos guardavam, porém, uma certa engrenagem de controle sobre as estruturas políticas regionais, subordinando-as ao mesmo passo em que lhes conferia liberdade administrativa.

Se no capítulo específico sobre educação, a matéria se definiu pela forma expressa “compete à União fixar um plano nacional de educação, em todos os seus graus, que só poderá renovar-se em prazo determinado” (ANAIS, Vol. XIX, p. 221) – oriunda, como se sabe, das principais emendas dos grupos aqui enfocados – no título relativo à organização dos poderes, no entanto, se opta pela forma genérica, igualmente convencionalizada pelas principais forças políticas representadas nesses grupos, em grande parte cossignatários da emenda 1.945. Esse movimento é justificado dentro da mesma lógica de coordenação federativa: não se estaria negando a competência irrecusável e necessária da União em estabelecer um plano nacional para a educação, mas somente colocando os dispositivos na forma juridicamente recomendável, ou seja, na parte geral do projeto se fazia menção à forma geral, na parte específica se desenharia as disposições de forma específica: “não seria possível, quando apenas estabelecemos os princípios da organização dos poderes, entrarmos em detalhes” (ANAIS, Vol. XX, p. 152).

Apesar da coerência do argumento, pesava sim nessa arquitetura o impasse embrionário regionalismo/organicismo bem explícito no debate de votação do Título I do projeto, quando nomes como Leitão da Cunha (PD/DF), Fernando Magalhães (PPR/RJ), Prado Kelly (UPF), reagiriam fortemente à retirada da menção ao PNE entre as competências privativas da União. Para o primeiro deles, a mera referência a “diretrizes gerais” comprometia todo o esforço de tornar a educação objeto de regulação nacional e de envolver efetivamente a esfera federal no desempenho da obra educacional: “é necessário que sejamos precisos, sem o que a educação nacional continuará o que tem sido até hoje”. Prado Kelly, por sua vez, defendeu os postulados de sua emenda, que rezava manter a referência expressa ao PNE, por ser a forma indicada nos “princípios aprovados na Quinta Conferência Nacional de Educação” e em pareceres de “conhecedores do assunto”, sempre lembrando a necessidade de “oferecer a todos os indivíduos oportunidades iguais”. Já Fernando

Magalhães entendia que dizer “traçar as diretrizes gerais” seria recusar à União a possibilidade de traçar diretrizes particulares, o que implicaria abdicar da defesa do “patrimônio cultural nacional” e, portanto, pleiteava a retirada da palavra “gerais” do dispositivo. Dessa forma, ficaria a cargo da União traçar “as diretrizes da educação, aspecto muito mais amplo, muito mais nacional, muito mais patriótico” (ANAIS, Vol. XX, pp. 151-159).

De outro lado, Fabio Sodré (também do PPR/RJ), defenderia a ideia exatamente contrária de que o papel da União seria “exclusivamente” este de dar conotações gerais, visto sua “natural incapacidade administrativa”, e que convinha “confiar integralmente aos estados a educação”. Signatários da emenda da maioria (1.945), as bancadas do PRL e da Chapa Única silenciaram nesse debate, bem como os representantes da LEC. De toda forma, a configuração final do dispositivo rejeitou a referência ao PNE nesse ponto do projeto, mas acolheu também a retirada da palavra “gerais”, definindo-se enfim pela forma intermediária “diretrizes da educação”, o que passava a ser significado pelos grupos como orquestração do pacto federativo, que não teria sobreposição e sim equilíbrio coordenado e cooperativo de forças.

Nessa senda, o argumento das forças regionalistas para aprovação dos dispositivos educacionais, tal como configurados, foi exatamente o de que “a Constituição que estava sendo votada dirimiu o problema [impasse centralismo/descentralismo], estabelecendo um **verdadeiro regime federativo** no que diz respeito à educação, declarando que à União cabe a lei básica do ensino” (Raul Bittencourt, PRL/RS, Vol. XXII, p. 370). Embora usando um outro grupo de palavras, as correntes mais centralistas convergiam também nesse entendimento, tornando fluente, de um lado e de outro, a instrumentalização da educação como elo estratégico do consenso federativo que reconhecia nela uma via de fortalecimento do nacional, traçada exatamente pela ação coordenada entre os atores governamentais.

Nesse sentido, tendo em vista os percalços hermenêuticos sobre as construções legislativas (as múltiplas possibilidades interpretativas que a letra da lei produz), é enriquecedor observar as argumentações, as explicações, o léxico semântico acionado pelos parlamentares na defesa dessas proposições em sessões plenárias.

5.3. Um “corolário do regime federativo”: elocuições e significações

Muitos foram os discursos realizados na ANC em defesa dos modelos organizacionais propostos para a educação por estes grupos. Alguns partiam da análise de outros problemas para chegar à justificação dos dispositivos educacionais ofertados, outros tratavam precisamente de pontos específicos da matéria. Alguns faziam recuperações históricas e balanços gerais e outros ocupavam-se diretamente da configuração do capítulo dedicado à educação na nova Carta. Todos, porém, são fortes expressões dos significados políticos e sociais acionados em torno dessa pauta.

Os gaúchos do PRL assumiram, de pronto, a educação como o principal problema nacional, repetindo como estribilho que não haveria “assunto de maior relevância” (ANAIS, vol. IV, p. 71). Partindo daí, os discursos desse grupo são emblemáticos dessa concepção que envolvia a educação na ANC. Já no início dos trabalhos, João Simplício tecera forte crítica ao Anteprojeto pontuando inúmeros dispositivos que, em sua visão, constituíam “atentados contra a organização federativa” e “contra a autonomia dos Estados”. Embora “forçoso reconhecer que nobres e elevados intuitos deviam talvez ter animado as medidas centralizadoras”, ponderava que o único caminho para “garantir e afirmar e desenvolver a Unidade Nacional é a educação popular, base duradoura da verdadeira unidade e do verdadeiro espírito nacional” (ANAIS, Vol. II, p. 314). Posteriormente, em fase já adiantada dos trabalhos, o parlamentar argumentava que, dada a “extensão territorial do país” e a falta de “recursos materiais”, a execução da obra educacional deveria ser repartida “entre a União, os Estados e todas as forças sociais capazes de colaborar”, mas se as “condições brasileiras” não permitiam que tal obra fosse “administrada de um centro”, não haveria dúvidas de que “cabe ao centro a suprema orientação dessa educação, estabelecendo as condições indispensáveis à sua formação”. Disso dependeria “fundamentalmente a defesa nacional”, “a unificação da Pátria brasileira”, a cimentação da “solidariedade de norte a sul, feita nos mesmos costumes, na mesma língua, presidida pela mesma Religião, que esclarecerá o mesmo objetivo de bem servir o Brasil e a República” (ANAIS, Vol. XII, p. 8-13).

Seu copartidário Renato Barbosa, louvando o liberalismo e localizando as origens da “hipertrofia regionalista” na desarticulação da “condição federativa” provocada pela “falta de programas políticos superestatais”, entendia que “só mesmo o ensino e a educação poderão fortalecer com eficiência os vínculos da nossa Federação, removendo de vez essa diátese política”. Por isso, seria indispensável estabelecer-se “um grande plano, uniforme e sistematizado, de educação”, cujos

princípios fundamentais seriam “universalizados pela sua amplitude, flexíveis às solicitações diferenciadoras dos múltiplos aspectos regionalistas, com unidade e formação mental pelo ensino que propicia e pela educação que desenvolve”. Em síntese, a escola seria “a célula formadora do nosso regime republicano” (ANAIS, Vol. V, pp. 351-368). A mesma plataforma argumentativa é acionada pelo orador em outras ocasiões, tratando da necessária escolarização para promoção do desenvolvimento e para a defesa nacional, pela nacionalização das fronteiras, dos estrangeiros e dos selvícolas, de modo que o “esforço criador de um programa nacional de educação” afinado no nobilitante objetivo de “formação mental do homem do Brasil” estaria “acima das nossas competições, das nossas divergências e dos nossos antagonismos”, priorizando as formas de atender ao “interêsse do Brasil”. A escola aparece, nessas falas, como o mecanismo singular de formação da “substância nacional” que garantiria à nação sua soberania ao nacionalizar o cidadão e o preparar para o trabalho gerador do progresso econômico (ANAIS, Vol. XII, pp. 33-40).

Ainda, dentre os muitos possíveis, outro discurso icônico do quanto esse repertório foi fluente na bancada liberal gaúcha é encontrado na voz de Raul Bittencourt. Defendendo da tribuna os dispositivos da emenda 1.934, reforçava a ideia da necessária formação de um sistema educacional sem o qual “nenhum progresso no Brasil será possível”, organizado a partir de um plano nacional que firmasse “a unidade do ensino, quanto ao espírito que o rege”. Conservado o sistema fracionário até então vigente, seguir-se-ia formando os cidadãos “sob uma visão rio-grandense ou mineira, paulista ou nordestina, carioca ou fluminense...” pois, “fôrças culturais e fôrças históricas” acentuariam “o regionalismo, o que é fatal num país da nossa extensão”. Esse sistema, articulado na lógica da “uniformidade finalística e aplicação regional” seria, assim, uma imposição dessa realidade, “afim de que o aluno saia das escolas, em qualquer ponto do território, cidadão brasileiro, identificado com o espírito nacional” (ANAIS, Vol. XV, pp. 184-197).

Em outro discurso proferido já na votação final da matéria, o mesmo orador anotava a “inovação básica” feita pelo novo Código, definindo uma engenharia cooperativa entre as esferas de governo, pela qual a União passaria a normatizar, através do PNE, “todos os ramos, em todos os graus, em todas as expressões” o ensino, e cada Estado organizaria sistemas educacionais “dentro do seu território, ajustada, porém, a legislação estadual á legislação federal”. Tal engenharia viria superar o antigo modelo em que “o próprio regime federativo era lesado” pela

dissociação que gerava entre os níveis de formação e entre as esferas de governo: “havia como que um insulamento: Estados a legislarem sobre ensino primário; União a legislar sobre ensinos secundário e superior. Que fazia a União pelo ensino primário? Lei alguma. Que faziam os Estados pelo ensino secundário e superior? Estavam impedidos”. Caberia assim, manter essa ordem cooperativa, afastando intentos de sobreposição centralista ou regionalista que desestabilizasse a nova organização: “o que há, portanto, de novo, o que há de importante, o que há de criador a respeito do ensino é precisamente essa convergência, essa competência cumulativa da União e dos Estados em matéria de ensino” (ANAIS, Vol. XXII, p. 370-372).

Somadas essas falas, assim é que, sem titubear, o PRL gaúcho investia na educação todo o esforço de conformação da unidade nacional, postura explicável na crença premente do valor da educação para o progresso e melhoramento nacional que seus membros localizavam e transmitiam em suas falas. Entretanto, isso era também um instrumento para contornar o impasse político conjuntural em que se encontrava: tradicional força regionalista posta em defesa de um Governo Provisório centralizador e nacionalizador, o que frequentemente deixava a bancada em complexa incoerência. Os liberais gaúchos assumiram, então, a centralização pela via dos instrumentos de controle social, evitando se expor em discussões acerca da ossatura do Estado. Da parte da também liberal oposição estadual organizada na FUG (formada pela reunião de dissidentes dos antigos PRR e PL), as poucas falas registradas sobre educação aparecem sempre inter cruzadas nos polêmicos debates acerca das demandas católicas, tendo em Adroaldo Costa um defensor veemente do ensino religioso, por ele significado como amálgama da consciência moral da nacionalidade, e em seu copartidário Minuano de Moura, um opositor do ensino religioso por entender que se o sentimento religioso pode ter “influência benéfica, também pode, pelo fanatismo, produzir numerosos males e até sangrentas revoluções; sendo duvidoso se há mais perigo em sua ausência do que em seu excesso”, de modo que a “escola leiga” melhor cumpriria a função de criar o “sentimento moral” dos cidadãos, colimando o “patrimônio comum” (ANAIS, Vol. XX, p. 199).

De outro lado, a representação paulista na ANC fez-se dividida em três legendas: duas cadeiras foram ocupadas pelo Partido da Lavoura (PLav), três parlamentares foram eleitos pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) e os outros dezessete lugares couberam à Chapa Única “*Por São Paulo Unido*”, essa formada na

congregação dos antigos Partido Democrático (revolucionário em 1930, mas oposição em 1934) e do Partido Republicano Paulista.

O PLav, embora muito ativo na produção de emendas sobre a matéria educação, não ocupou a tribuna para defendê-las. Durante a votação final, sem longas digressões, Antônio Covello condenou o ensino religioso por atentar contra a liberdade de pensamento (ANAIS, VOL XXII, pp. 343-345). Antes disso, em ardente defesa das vantagens do federalismo, produtor do “formidável progresso do Brasil”, Lino Leme chegaria à questão da educação acionando-a como via de apaziguamento dos conflitos gerados pela questão social. Para saná-la, além da ampliação das leis nacionais de proteção ao trabalhador e da assistência social, bem como da organização econômica pelo Estado, “desenvolver a instrução e a educação” seria o melhor mecanismo para “uma maior cooperação das classes”. Para isso, seria preciso que a educação atendesse “a função social da escola [de] formar o indivíduo fisicamente são e moralmente puro”, fazendo do ensino “o campo onde se poderá semear, orientando a nossa educação e dando escola para todos” (ANAIS, Vol. XVI, pp. 407-425).

O PSB dirigiu suas intervenções sobre a educação sempre ao questionamento incisivo da agenda católica, de modo que suas falas acabavam em tumultos e debates pessoais, limitando a captação de significados sócio-políticos profundos. Numa das poucas falas mais pacificadas, Guaracy Silveira apresentou o programa do partido iniciando pela defesa do “regime federativo, como o único meio de assegurar a unidade política nacional”, dependente “menos de um Unitarismo centralizador artificial, do que da coordenação das autonomias estaduais ou regionais”. Paradoxalmente, o repertório de medidas a partir daí desfiladas apresenta traços marcadamente “unitaristas”, pugnando abertamente pelo intervencionismo estatal na economia e pela unificação da justiça, da educação e saúde pública “por meio da centralização de doutrina (unidade de orientação nos seus princípios fundamentais), sem prejuízo da descentralização da organização técnica e administrativa”. Disso, o sistema educacional deveria ser investido de “uma função social” como serviço “essencialmente público”, organizado e custeado pelos estados “de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidos pela União”, conformado sobre uma base “única para todos e leiga”, proporcionando as “mesmas oportunidades para todos, com seu campo de cultura geral comum”, ao mesmo passo atuando como “base da economia nacional” (ANAIS, Vol. VIII, p. 479-480).

Esse entendimento seria reforçado ao fim de um discurso de Zoroastro Gouveia, após grande contenda acerca do ensino religioso: “a escola elementar deve, pois, [...] reunir todos os homens na consciência do mesmo fim; deve ser comum a todos, e tornar todas as crianças partícipes dos benefícios da cultura”, fazendo, assim, “possível o desenvolvimento harmônico de cada função humana”, anulando “os efeitos dos antagonismos econômicos, políticos e religiosos” e despertando “o sentimento de solidariedade e de cooperação entre todos os homens”. A escola deveria, pois, “formar o espírito comum e unitário do povo” e, por isso, “natural é que o Estado, assuma as funções de direção e de vigilância, e procure que ela cumpra realmente a sua missão nacional e social”, uma vez que “só se mantem na história uma sociedade quando nutre sentimentos e ideal comuns, capazes de erigir regras morais admitidas por todos os seus membros” (ANAIS, Vol. XIV, pp. 107-112).

Menos presente na tribuna, a Chapa Única – que também projetava importância capital na educação, considerando que “nenhum problema lhe excede em magnitude” (ANAIS, Vol. XIII, p. 424) – produziu três discursos marcantes sobre a pauta educacional. Na primeira fase dos trabalhos, Almeida Camargo viria defender a inscrição do ensino moral e cívico junto aos demais conteúdos escolares. Significativamente, o orador começa por ressaltar o “sentido nacional” que regeria a bancada paulista: São Paulo subiria à tribuna para “procurar a formação de um tipo étnico eminentemente nacional”, para propor perda de cidadania “aos que não prestarem juramento á bandeira”, para “defender a religião e a família, porque constituem fundamentos da sociedade brasileira”. Mesmo a defesa de “uma nova discriminação de rendas” era mobilizada nesse arranjo explicativo como preocupação essencialmente nacionalista, votada a “libertar os Estados pequenos e pobres da subserviência política á União”, via única para se eliminar as disputas político-regionistas (ANAIS, Vol. IX, p. 254).

Fazendo recuperação histórica das origens desse fracionamento da nação, considerava que “o imperativo geográfico nos obrigara ao regime federativo” fazendo dele “uma condição de progresso e mesmo de unidade”. Esta unidade – assentada na partilha das “mesmas tradições da história, de raça, de família, de religião, da mesma língua e, mais que tudo, do desejo comum de uma Pátria Grande” – estaria, contudo, ameaçada pelo “absoluto descaso com o patrimônio moral e cívico nacional” combinado ao “nosso impenitente amor ao exótico” que nos levaria a “esquecer as nossas tradições e histórias”. Consequência dessa desconexão com a realidade e

com as necessidades internas, a República teria incidido numa organização política articulada “em função do poder local e regional” e não em torno de “ideias amplas e nacionais”. Somados esses elementos, “cada vez mais se afrouxarão os laços que nos unem”.

Caberia, por isso, reconhecer a importância do “grande problema da Unidade Nacional”, expresso na recusa que o momento histórico impunha ao ideário individualista e ao liberalismo radical, na necessidade de fortalecer a soberania da nação frente aos atores internacionais, na necessidade ainda de dar respostas aos problemas sociais que somente a nação poderia resolver. E reconhecendo, caberia a atitude reversa ao quadro de “derrocada de um patrimônio quadri-secular”. Porém, essa atitude não poderia se assentar nas “medidas centralizadoras e coercitivas” pretendidas pelo Anteprojeto, que representavam uma violência contra “um povo livre”. O “remédio” localizado pelo orador era, então, “o fortalecimento da consciência nacional” conduzido por elites dirigentes ciosas da realidade nacional. Contra a “agressividade” da centralização, apresentava a educação pautada nos valores morais e no amor à pátria como o elemento fundamental da unidade nacional – um “recurso lento, moroso, mas seguro” que, a um só tempo, agiria sobre o esfacelamento do espírito nacional e sobre o fator de desagregação pela política regionalista.

Todavia, considerando que “a simples alfabetização” não poderia “resolver o problema”, entendia que o foco dessa formação moral e cívica deveria ser principalmente o ensino superior, do qual reverberaria esse sentimento nacional para todas as outras esferas sociais e graus de ensino e especialmente para a política, pois na Universidade se formariam os novos quadros políticos nacionais que, se formados na consciência nacional, assumiriam uma postura política nacional. Como solução aos problemas políticos brasileiros, portanto, não bastaria “a alfabetização em massa, se os que lêem entendem que tudo que é nosso não presta”. A solução seria essa educação lenta e continuada do amor à Pátria (ANAI, Vol. IX, pp. 253-268).

Na segunda fase, outros dois importantes discursos da bancada paulista tentariam processar a relação região/nação através da educação. Rodrigues Alves, explorando a situação calamitosa da educação, bradava a omissão dos poderes públicos – “metade da população escolar não é instruída por falta de escolas!” – para chegar ao ponto sensível: a solução não seria rápida e, principalmente, não seria fácil, por “depender, sobretudo, de recursos financeiros de que absolutamente não

dispomos”. Em sua análise, a razão desse quadro se localizaria na assimetria entre as competências tributárias e as competências orçamentárias das esferas de governo: a União arrecadaria muito mais que os Estados, mas legaria a estes “todos os ônus da administração” dos serviços públicos, logo, impossibilitando-os de executá-los.

Segundo suas estatísticas, a arrecadação federal alcançaria 63% de toda a porção tributária praticada no país, mas investiria apenas 6,2% desse montante no ensino e na saúde pública, “possivelmente 50.000 contos em para cada um”. A isso contrapunha ufanamente o orçamento estadual de São Paulo, que empenharia, por si só, 90 mil contos no serviço educacional, acompanhados de uma longa lista de iniciativas que o estado desenvolveria nessa direção. Assim, embora a emenda apresentada pelo grupo não fixasse valores, o orador sugeria em discurso que a União compromettesse uma “porcentagem de 15 ou 30%” de suas receitas com a instrução pública sem que, contudo, isso implicasse na centralização executiva do ensino, impossibilitada pela “vasta extensão do território nacional”. Defendia, por isso, que a organização do ensino fosse articulada pelos poderes locais “superintendidos por um funcionário do Estado [federal]”, numa estrutura onde a União financiaria e estabeleceria critérios que, uma vez não cumpridos, implicaria na perda das verbas pelas administrações locais (ANAIS, Vol. XIII, pp. 424-433).

Premida pelo cronômetro, essa defesa descentralista titubeava incoerente entre, de um lado, o ressentimento pelo não comprometimento histórico da União e, de outro, o ressentimento pelo fortalecimento da União na nova arquitetura legislativa educacional. Por isso mesmo, a solução encontrada fixou-se no plano financeiro: pelo dispêndio de verbas é que a União contribuiria para a nacionalização da instrução pública, num recurso semântico em que o termo nacionalização não era investido de um sentido político substancial, mas antes era significado como abrangência territorial totalizante da distribuição de recursos federais. Daí, negando estar incitado num “espírito de bairrismo, nem de regionalismo”, mas tão só buscando evidenciar “que com os recursos que os Estados dispõem, não é possível fazer-se mais”, o orador se despedia exortando a consagração de mecanismos que efetivassem a ampla escolarização, o que, por si só, já seria agir guiado pelo espírito nacionalista.

Dirimindo a tensão gerada nesse discurso, Carlota de Queiroz voltaria a tratar das demandas paulistas para a educação, falando expressamente em nome da bancada e recebendo seu apoio integral durante a explanação (ANAIS, Vol. XIV, pp. 500-512). Sua oração começa por distinguir ensino como técnica e metodologia de

educação como organização do ambiente para o desenvolvimento e condução dos ideais socialmente considerados propícios para a nação. Disso, define que “no Brasil, o Estado precisa mais educar do que ensinar” – o que já dá a nota de sua intervenção sobre o assunto na tribuna: “ensinar a criança somente a ler e escrever é coloca-la esfomeada e munida de um talher, diante de um prato vazio”. Ou seja, o sistema precisaria ser organizado para oferecer “educação” ao povo, formar sua consciência, focando prioritariamente na educação primária, dada a escassez de recursos com que as administrações públicas teriam de lidar.

Processava então uma contextualização das “condições especiais” em que se achava o Brasil, devido às suas “variações de clima, á extensão de seu território, á sua topografia, á densidade de populações, á desigualdade do nível intelectual do Povo, á desigualdade econômica” e acrescidas do “caldeamento de herança” de diversas populações alienígenas que acorreriam ao país, sobre as quais se teria que ponderar para firmar o sistema educacional. Dessa visão do conjunto dos cenários, emergiria “a maior dificuldade do problema a resolver”: de um lado, tal diversidade tornaria “impossível fixar um tipo de escola única” dado que o Estado “precisaria educar a criança para o meio em que ela vive e a escola precisaria variar em função do meio”; de outro lado, a mesma diversidade impunha “estabelecer uma unidade nessa variedade imensa com que temos de lutar” para conformar uma uniformização básica, o que se daria através de “um programa nacional de educação” que estivesse atento “as realidades brasileiras” e voltado à compreensão do todo.

Para tanto, caberia instituir “um centro coordenador, que procurasse prover as necessidades de uns [estados], sem prejudicar as de outros”. É assim que a Chapa Única concebia o CNE, prevendo-o como órgão que traçaria “planos de educação para longos anos”, estabelecidos em diálogo com as áreas de “utilidade pública” (indústria, agricultura, saúde), percebendo as diferentes necessidades de cada região e “procurando estabelecer um equilíbrio no nível intelectual do País”. Isso seria tanto mais importante nos sertões, onde o problema da escolarização era mais grave e o sertanejo ainda não estaria “compenetrado do papel que lhe compete como cidadão”, sem preparo para ele. Seria assim, função indispensável do governo dar-lhes instrução, “porque todos têm sua parte de solidariedade no progresso e na integridade desta Pátria”. Colocada, então, “a criança em condições mais favoráveis para o seu desenvolvimento”, maiores esperanças se poderiam ter “em relação ao futuro da Pátria”.

A educação representa, dentro dessa lógica, um estímulo para o “desenvolvimento individual” e “uma defesa para o País”, mesma base argumentativa do PRL: do trabalho qualitativamente melhorado com a formação escolar resultaria o “engrandecimento da Pátria”. E assim, embora recuperando a realidade díspar de diversas regiões, a abordagem da oradora pretende transmitir uma preocupação essencialmente nacionalista ao tratar da confecção do sistema educacional, expressamente marcada na frequência com que emprega os termos “Pátria”, “País” e “Brasil” e se esquivava de ufanismos locais. Percebe-se nas entrelinhas os brios autonomistas de São Paulo compondo o pano de fundo do discurso, que por vezes se fazem mais evidentes, como quando atribui à União, através do CNE, o papel de superintender os serviços educacionais dando, porém, “completa autonomia aos Estados mais aptos” para organizarem seus sistemas, dado que seria “natural” que o estado “mais rico e produtivo” resguardasse seus progressos educacionais. Mas entendia também que, “numa questão de interesse geral e comum” como essa, tal “regime de poderes subdivididos” implicaria no “risco de formar núcleos autônomos de cultura” extremamente negativos num “país extenso como o Brasil”, uma vez que tais núcleos “em vez de se atraírem, iriam cada vez mais se descentralizando, e com o tempo poderiam ser pretexto para idéias separatistas”.

Dessa forma, empregando tom bastante ameno, evitando trazer o conflito na fala, fugindo a disputas de força, o discurso autorizado de Carlota de Queiroz cimentava também na bancada paulista da Chapa Única o entendimento da educação como elo de consenso federativo: “embora administrada aqui ou ali, portanto, a instrução precisa obedecer a um plano e corresponder em todo o País aos mais altos ideais nacionalistas” para “garantir a unidade nacional”. A oblação com que sua fala é contemplada pela Casa é outro indicativo da fluência generalizadora desse entendimento e, embora tendesse sempre a um campo de proteção maior às iniciativas dos estados, considerando que pelo regime federativo a cada um deles caberia cuidar “autonomamente da sua instrução pública”, afirmava resolutamente que a realidade “dos Estados mais pobres” tonava “justo que procuremos um meio de uniformizar tanto quanto possível a instrução no Brasil”. A educação é acionada, então, como responsável pela formação de “um espírito nacional” através de uma escola que fosse “brasileira, nacionalizando o País através da mocidade” que estudaria “os mesmos livros”, cataria “os mesmos hinos” e respeitaria “as mesmas

tradições”. A síntese desse arranjo seria o papel coordenador e supletivo da União exercido pelo CNE e a ação executora assumida pelos estados.

Em posição política diferente, São Paulo não se distanciava, portanto, dos argumentos utilizados pelo PRL gaúcho, mas tendia sempre a canaliza-los dando maior lastro aos estados, “pelo contato mais direto que têm com o povo e melhor conhecimento de suas necessidades”. Essa postura encontra ao menos dois fatores explicativos: de um lado, a conjuntura desfavorável de suas elites políticas dentro do curso “nacionalizador” iniciado por Vargas levava os grupos afastados do exercício direto do poder a priorizar mecanismos legais que lhes garantissem certo campo de ação, embora reconhecendo a validade na nacionalização desse serviço que já havia sido projetada anos antes na Revisão Constitucional de 1926. De outro lado, não se pode menosprezar a força da ideologia liberal que o grupo comungava, localizando no indivíduo e na ambiência local a fonte do desenvolvimento e do progresso, tanto mais em função da auto localização de São Paulo enquanto Estado como vanguarda e sede produtora do desenvolvimento nacional.

Entre os representantes do Rio de Janeiro e do Distrito Federal também havia enorme mobilização em torno da causa educacional, encontrando ali grandes articuladores e propagandistas. A representação do Distrito Federal ocupava 10 cadeiras na ANC, sendo 6 delas do Partido Autonomista, 2 do Partido Economista, 1 do Partido Democrático e 1 de representação avulsa. Já os representantes fluminenses ocuparam com 17 lugares na Casa, assim divididos: 10 do Partido Popular Radical, 4 da União Progressista Fluminense, 2 do Partido Socialista Fluminense e 1 da Lista Constitucionalista. Tais representações, aqui consideradas conjuntamente pela proximidade com que atuaram e pela impossibilidade de dissociá-los na elaboração legislativa, eram as mais próximas da ideia moderna de representação política, notadamente heterogêneas e guiadas mais por bandeiras temáticas do que por lógicas grupais regionalistas.

O marco inicial da atuação dessas representações na ANC, no que tange à educação, foi o já referido discurso de Leitão da Cunha (PD/DF) no início dos trabalhos constituintes que, de certa forma, marcou a trilha pela qual caminhariam os debates educacionais dentro da Casa, ressaltando a necessidade de que a nova Constituição fosse “um estatuto de defesa nacional”, consagrando os meios que “valorizassem o brasileiro” e destruísse “os germes da desagregação” que se insinuavam “em nossa Pátria”. Para tanto, a “atitude decisiva” seria “a educação do povo”, formatada

enquanto “motivo preponderante da unidade nacional”, uma vez que, “enquanto os brasileiros” não tivessem “todos, ideiais comuns, que somente poderão ter, quando convenientemente educados”, não haveria “garantia precisa de unidade nacional [sic] (ANAIS, Vol. I, p. 303).

O mesmo orador voltaria ao assunto ainda na primeira fase dos trabalhos da ANC, traçando um balanço geral dos problemas educacionais e de suas possíveis soluções. Expondo números alarmantes, pontuava a deficiência dos recursos destinados a este serviço, identificando como ponto capital para a não escolarização das crianças, a ausência de escolas, o que implicaria que esse dispêndio não poderia “ficar a cargo exclusivamente da União ou a expensas dos Estados”, mas antes requeria ação conjunta e cooperativa. A falta de organização sistêmica seria o “fator único da crise do ensino entre nós”, dado tamanho “desconcerto” entre as “diversas unidades administrativas” que atuavam isoladamente, criando uma situação de arriscado “afrouxamento da unidade nacional”, uma vez que “no Brasil o patriotismo verdadeiro e desinteressado” só encontraria “alicerces estáveis na unidade da educação pela uniformidade de instrução”. Disso recolocava a fórmula: caberia, portanto, “defender o brasileiro contra os germes de desagregação que pouco e pouco vão prejudicando a vitalidade do país”, através da fixação das competências federais, o que não significaria que estivesse “defendendo a intervenção da União”, mas apenas definindo funções (ANAIS, Vol. VI, pp. 545-569).

Propagandeando a escolarização obrigatória e rejeitando o ensino religioso, o tenentista Gwyer de Azevedo (UPF/RJ), asseverava que “o problema da educação é a maior preocupação de todos os povos que procuram o progresso” e, sendo as escolas “o serviço de retaguarda dos exércitos”, caberia instrumentalizar o “cérebro da criança” em “proveito do organismo societário”. Colocava, assim, em polos opostos o ensino religioso como indutor da “desunião da família brasileira com téticas consequências para o Brasil”, e a escola única e comum como “uma das maiores necessidades nacionais para formação integral do homem e do cidadão brasileiro” (ANAIS, Vol. II, p. 488-494). Já bem ao final dos trabalhos, Ruy Santiago (PSF/RJ) sintetizaria a questão num excerto: “Somos todos brasileiros. Votemos pelo Brasil e não pela religião!” (ANAIS, Vol. XXII, p. 346).

Na defesa da emenda 899, o também tenentista e revolucionário Prado Kelly (UPF/RJ), entendia a educação como problema primacial para o qual se deveriam voltar as atenções, consagrando a “grande transformação” aberta em 1930, uma vez

que nele estariam congregados os “problemas básicos da nacionalidade”: a “economia” e a “valorização do homem”. Tratar da educação pública seria, então, estabelecer as “distinções indispensáveis entre o Estado liberal, que produziu a decadência, e o Estado moderno” que a constituiria como direito social e dever governamental, com o fino fito de instrumentalizar os indivíduos no desempenho das finalidades desenvolvimentistas da nação. Dessa forma, caberia: I) admiti-la como um direito público universal, tendo na “escola única o seu alicerce”, mecanismo doador de igualdade de condições e oportunidades a todos; II) fixar as responsabilidades de cada esfera de governo para não mais repetir a incúria com “os assuntos de ordem moral” estritamente ligados “à ordem econômica”. Nesse ensaio, conferia “ao problema” um caráter essencialmente nacional que impunha fosse tratado de “maneira orgânica”, pois, pela “valorização do homem” se obteria condição primária para “o aumento e organização da produção nacional” (ANAIS, Vol. VIII, p. 300-309).

Como se sabe, estes tenentistas, guiavam-se pelo receituário inscrito no *Programa do Club 3 de Outubro* que, acerca da educação, prescrevia “fortalecimento da unidade nacional pela uniformização da atividade governamental” consagrando o “princípio da centralização doutrinária, sem prejuízo da necessária descentralização administrativa”. Esta fórmula seria “um corolário do regime federativo”, pelo qual a grandeza territorial impunha a forma administrativa descentralizada, mas a “unidade doutrinária” também se impunha como “medida elementar assecuratória da unidade nacional”, contrapondo às forças dissociativas a coesão moral e espiritual do povo que se faria “pela atuação niveladora da Escola” (ANAIS, Vol. II, p.364).

Por seu turno, patrono da agenda educacional católica, Fernando Magalhães (PPR/RJ) fez também discurso marcante nos movimentos iniciais da ANC. Dizendo-se não pertencente ao número dos “que tecem louvores á federação e pretendem distribuir pelos Estados a soberania”, criticava o descuido republicano pelo ensino evidenciado nas estatísticas educacionais e fazia uma defesa imprecisa da centralização, trazendo o exemplo do período imperial “onde nunca o pêso do govêrno magôou o cidadão”. Para fundamentar tais afirmações, empreendeu delongada recuperação histórica, localizando como ponto crucial para o retardo no desenvolvimento da educação no Brasil “a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal”, que teria “perturbado fundamente o ensino nacional”, provocando diminuição dos centros escolares e ausência de docentes. A partir daí, todo o processo educacional teria sido marcado pela ação insuficiente dos órgãos oficiais e pela sua

consequente concentração em institutos particulares cuja finalidade seria “vender diplomas” e não formar profissionais e cidadãos aptos, uma vez que o governo não exercia a devida fiscalização sobre eles (ANAIS, Vol. II, p. 558-570).

Por isso, antes da luta pelos “princípios da soberania e autonomia estadual” seria “mister que os Estados e a União possam traçar programas de uniformização do ensino”, resguardadas que fossem as “particularidades regionais”, mas efetivamente constituindo e disseminando um sistema oficial de educação pelo Brasil – condição crucial para a formação dos “escóis dirigentes” numa base “intelectual, real e culta”, que levariam o país a comungar dos valores universais modernos. Nesse sentido, elogiava a reforma Francisco Campos que teria estabelecido “um padrão de glória” na legislação do ensino secundário e superior, cuja lógica deveria ser expandida para o nível primário (Idem).

De outro lado, em engenhosa análise acerca da vida política brasileira, Soares Filho (PPR/RJ) afirmava que “apesar de todos os regionalismos”, os quarenta anos de república ensinavam “que a federação e a autonomia dos Estados, longe de atentarem contra a unidade nacional”, antes a resguardava, pois esta unidade proviria “do ambiente moral do Brasil”. Nesse sentido, reconhecendo necessário fortalecer “a integridade nacional, sem perder de vista a garantia da autonomia estadual”, entendia que “o único remédio” contra os possíveis males do “espírito localista” seria “a evolução lenta da educação das massas” que, estimulando o “espírito de solidariedade” e a “compreensão do alto sentimento dos interesses nacionais”, criaria uma lógica de “sentimento do bem público” contraposto ao privatismo, consolidando uma democracia verdadeira. Guardadas as sutilezas, novamente a “educação das massas” é significada como o instrumento de garantia da integridade e da unidade nacional – agora na voz de um anticontralista declarado – e é assim formatada e construída, estabelecendo nela mecanismos de conformação do “sentimento de devotamento ao bem público nacional” (ANAIS, Vol. VI, pp. 256-265).

Partindo de outro ponto, Miguel Couto (PE/DF), chegaria à mesma cadeia de preocupações. Depois de longo debate sobre imigração e os perigos do imperialismo estrangeiro, o respeitado professor se voltou ao tratamento da legislação educacional como arma de defesa e soberania nacional: “todo povo inculto acaba em ruína”, de modo que, investir em educação seria garantir a pátria “indivisa, íntegra, próspera, coberta de glória”. Defendia, por isso, a fixação do investimento mínimo igual para cada esfera de governo em 20% de suas receitas, mas esforçava-se por uma

ampliação aguda do comprometimento da União, visando responsabilizá-la pelo ensino rural. Tal arranjo teria uma dupla justificção: de um ponto de vista prático, sendo a população rural muito mais numerosa que a urbana, porém territorialmente dispersa, e sendo a União mais rica que os estados, conviria que ela assumisse esse encargo, criando colônias educandários onde os estudantes permaneceriam internados até que concluíssem o ensino básico – iniciativa que, embora cara, “ainda seria para o Brasil um ótimo negócio!”. De um ponto de vista simbólico, a União teria maior força e capacidade de presença como Estado para realizar a “tarefa salvadora”, impondo no cotidiano social a necessidade de formação escolar como “preparação de nossa defesa” e, nisso, os sertões seriam objeto de relevância estratégica, pois eram os *interlands* da nação que precisavam ser nacionalizados, internalizados, incorporados ao pertencimento nacional (ANAIS, Vol. VIII, pp. 487-494).

Decepcionado por não ter sua proposição atendida nos subseqüentes projetos constitucionais organizados, apesar de todo seu esforço argumentativo, o representante carioca voltaria à tribuna no período de votação final da matéria educacional para fazer registrar nos Anais seu protesto. Nessa ocasião advertia que a Revolução de 1930 tinha aberto a grande oportunidade para “subverter tudo quanto se tem feito em matéria de instrução em nossa terra”, abrindo a possibilidade à ANC de priorizar a formação das massas e não das elites, se acolhesse deixar à União “fazer o ensino primário”. Sua fala é bastante expressiva da grande importância de, à época, imiscuir a esfera federal para a superação dos males educacionais e, com eles, dos problemas nacionais: “se a União não tomar, compulsoriamente, conta do ensino primário e se não se tancharem os marcos da sua competência, ficaremos sempre no banco de honra na lista das nações incultas” (ANAIS, Vol. XXII, p. 313s).

Vale ainda destacar, entre as falas mais relevantes desses grupos, o vibrante discurso de Henrique Dodsworth (PE/DF) já no período de votação da matéria final. Movido pelos possíveis impactos que a fórmula “compete aos estados organizar e custear seus sistemas educacionais em todos os graus” poderia causar sobre o Colégio Pedro II, uma vez que este passaria da jurisdição federal à local, o devotado professor representante da oposição carioca reproduziria um léxico centralista impressionante. Apoiando-se em manifestos da direção do colégio, dos alunos e mesmo do Ministério da Educação, considerava que, no “momento em que o separatismo lança seus tentáculos sobre a unidade da Pátria” e “ameaça solapar as bases da estrutura nacional”, conviria, ao contrário, investir gravemente a esfera

federal na formação da “mentalidade da juventude”, talvez “tornando até mesmo o ensino primário federal”. Desse modo, fazer do ensino secundário responsabilidade privativa dos estados seria “concorrer para a dissolução nacional” (ANAIS, Vol. XVI, pp. 308-310).

Dentro da heterogeneidade de grupos, orientações e formas contidas nesses representantes fluminenses e cariocas, mantem-se, todavia, uma regularidade de recursos semânticos acionados no tratamento da questão. Observe-se, por exemplo, a frequência da ideia de educação como defesa nacional, o uso recorrente de seu significado como garantia de soberania e de coesão “espiritual” contra a “desagregação” da pátria, bem como, a ideia de “valorização do homem”, principal capital nacional que, bem preparado, promoveria o tão almejado desenvolvimento socioeconômico. É também fluente o caráter nacional e nacionalizador de que é dotada a educação nessas falas, nunca tomada numa dimensão fracionada, mas sim uniformizada. Muitos desses parlamentares eram professores e mantinham alguma relação com a ABE, conformando um tecido político já previamente sensível à causa, que há tempos debatia seus problemas e pensava soluções, e que agora encontrava na ANC uma oportunidade de converter ideários em lei pétrea.

Como se sabe, os adeptos da LEC estavam disseminados em várias bancadas na Constituinte, encontrando representação em diversas vozes, como Fernando Magalhães (PPR/RJ), Adroaldo Costa (FUG/RS), Frederico Wolfenbutell (PRL/RS), Vitor Russomano (PRL/RS), Almeida Camargo (Chapa Única/SP), Cardoso de Melo Neto (Chapa Única/SP), entre tantos outros que saíam em defesa aberta do ensino religioso e da disseminação da moral católica como elemento capital de formação de uma consciência nacional comum, assentada nos mesmo valores morais. Apenas os cearenses assumiram a LEC diretamente como legenda partidária e, de sua parte, além da curta defesa do ensino religioso formulada por Waldemar Falcão e, noutra oportunidade, por Luiz Sucupira – entendendo que “a mais alta missão da escola de instrução primária é inculcar á juventude uma educação moral religiosa” (ANAIS, Vol. II, pp. 552-557) –, registram-se outras duas falas de Xavier de Oliveira.

Numa delas, discutindo imigração e eugenia social, o orador aciona a educação como chave para o desenvolvimento nacional, defendendo que, antes de enveredar-se a nação na busca de braços estrangeiros, caberia “elevar o nível cultural do povo brasileiro” como garantia de soberania pelo desenvolvimento que esta propiciaria (ANAIS, Vol. VI, pp. 468-472). Já na segunda fase dos trabalhos, condenando a

Constituição de 1891 por ter deixado o ensino primário sob o encargo dos estados e municípios – o que a “experiência de 40 anos” e as “estatísticas de 80% de analfabetos” teria demonstrado “sobejamente a ineficiência do critério” – Xavier de Oliveira convergiria com Miguel Couto ao reclamar a necessidade de que a União fosse responsabilizada pelo ensino nos “intérminos sertões rurais” do país. O “poder geral” não poderia continuar indiferente a tal estado de coisas “que subalterniza a nação brasileira rebaixando-a até ao limite de uma quase semibarbaria”. Com receitas oneradas, os estados não teriam “condições para enfrentar, por si sós, o problema da instrução primária”, urdindo, pois, firmar como dever federal o de habilitar “30 milhões de brasileiros que permanecem privados dos conhecimentos intelectuais e técnicos imprescindíveis á sua valorização e, conseqüentemente, da própria comunhão nacional”. A intervenção da União, nesse caso, seria não uma agressão às autonomias locais, mas “indiscutível utilidade” que adviria em “desenvolver e uniformizar o ensino primário e técnico-profissional em todo o nosso vasto hinterland” (ANAIS, Vol. XII, p. 122s).

Apenas como grupo de controle externo, vale ainda interpor a fala de Belmiro Medeiros reportada em nome da bancada do Partido Progressista mineiro, agremiação estadual majoritária que, no correr dos trabalhos, foi assumindo postura cada vez mais anticentralista. Ressaltando o entendimento da educação como dever primacial do Estado, pois “indispensável na organização política e social”, o orador assume postura incisiva:

Não obstante o princípio da autonomia estadual e municipal, que sustentamos na sua maior amplitude, concedemos á União, quanto ao ensino, a máxima intervenção. O Ministério da Educação, por seus órgãos técnicos, traçará os programas de ensino para todo o País, descendo mesmo á escolha dos livros escolares. Propugnamos a uniformidade absoluta do ensino. Permitir que os Estados, porquê se formaram á mercê de condições econômicas e geográficas diversas, organizem sistemas próprios de educação, parece-nos impatriótico e absurdo. Só a instrução poderá, em função do espírito de brasilidade, atenuar e corrigir as aristas do regionalismo. A União não traçará apenas o plano; organizará os programas de ensino e fiscalizará a sua execução. Em países como o nosso, a instrução assim concebida produziria milagres surpreendentes. E, em vista do que ela poderia nos proporcionar, é lamentável confessar que o Substitutivo ficou muito aquém das nossas necessidades [sic] (ANAIS, Vol. XVI, p. 53s).

Como estes, ainda muitos outros discursos poderiam ser elencados evidenciando o papel que a elaboração da legislação educacional exerceu dentro da arena Constituinte, quando as correntes de pensamento concorrentes a afirmaram como ponto pacificado e funcional no embate ideológico entre regionalismo e

organicismo e, assim, como elo de consenso na formatação do pacto federativo em 1934. Como se percebe, todo esse arranjo intelectual partia do entendimento básico de que o momento impunha reconstruir a nação alicerçando-se noutra plataforma de sentidos, que reconheceria na preparação de seus cidadãos seu instrumento capital de transformação social, política e econômica, portando, de superação dos impasses nacionais prementes. Novamente, olhando para as deficiências traçadas na pobreza, no atraso, nos vícios políticos, na fraqueza do povo – problemas essencialmente nacionais – o remédio que os constituintes localizam é uma educação pensada e planejada para ser nacional. Assim significando as coisas, não caberiam extremismos autonomistas ou centralistas, caberia sim, formar um mecanismo de cooperação mútua com papéis estabelecidos que se definissem por um “verdadeiro sistema de educação nacional”, o que, de toda forma, dependeria do fortalecimento das funções da esfera federal.

Essa pactuação se alicerçou na fórmula da centralização doutrinária, descentralização administrativa, fixação de dotações orçamentárias obrigatórias para cada esfera de governo e regência de toda a política educacional por um órgão central autônomo. Por ela, vale lembrar, contemplava-se os nacionalistas adeptos de uma política centralizadora, que viam na educação o elemento capital para a inculcação da ideia de nação como entidade suprema e dominante, para fazer reconhecido o Estado nacional em todo seu território, revolucionando as veias da política e do arranjo societário, ainda que de modo cadenciado. Todavia, ela agradava, também, aos grupos de tendência regionalista que, embora reconhecessem esse mesmo movimento nacionalizador no desempenho visionado para a política educacional, não o qualificavam como ameaça à autonomia estadual em si, uma vez que nas palavras “orientar”, “coordenar”, “direcionar”, “estimular”, empregadas na definição dos dispositivos legais, não localizavam um peso coercitivo, tanto mais porque a execução da política estaria sob a responsabilidade local.

Ou seja, os distintos grupos construíam a educação num mesmo léxico semântico, mas extraíam dali consequências diferentes, que diziam respeito aos sentidos que cada qual mobilizava no tratamento da crise societária que o país experimentava, buscando modular, via ação política legislativa, o campo de forças disputado em torno das tensões e impasses sensíveis do período. Dessa forma, a elaboração da legislação educacional na ANC é uma estratégia metodológica do pacto federativo, e como tal, sincroniza elementos capitais dos entendimentos acerca dos

caminhos da modernização brasileira, tensionados na redefinição dos arranjos de poder no país e pelos problemas elencados para a ordem do dia.

EDUCAÇÃO E MODERNIZAÇÃO – NOTAS FINAIS

Toda semântica se relaciona a “conteúdos que ultrapassam a dimensão linguística”, dizia Reinhart Koselleck (2006, p. 103). Por isso mesmo, a letra da lei só pode ser compreendida se se compreender a experiência social que se quer transmitir por ela, uma vez que as palavras mobilizadas no curso da produção legislativa projetam as crises, as tensões, as vibrações, as intencionalidades de um período, traduzindo em falas a textura do contexto experimentado. No caso aqui estudado, essas tensões do contexto estavam atreladas ao curso das transformações macrossociais geradas no processo histórico que atinge novo ponto de inflexão nos anos 1930, impondo à agência política a necessidade de mobilização e resposta. Crises econômicas, instabilidades políticas, pressões sociais as mais variadas compunham o cenário daquela Constituinte, expondo os atritos do movimento internacional de expansão das formas produtivas capitalistas e de sua acomodação dentro das peculiaridades do ambiente nacional, onde a crescente industrialização negociava permissão junto às oligarquias agroexportadoras, onde se acentuava a complexificação social pela diversificação de seu tecido, onde se aqueciam os conflitos entre capital e trabalho na luta por direitos e onde processos de racionalização e secularização da vida social e política eram conflitados pela resiliência da ordem patrimonial e das resistências culturais, recrudescidas por valores religiosos.

Tais elementos moviam a refundação política vislumbrando dar fluidez a essas transformações, o que, porém, impunha superar os impasses identitários e as disputas regionalistas. Todo esse movimento é, assim, processado no esforço de disseminação ideológica de um projeto político assentado no ideário de construção da nação e de sua valorização. O Brasil precisava fazer-se nação e reconhecer numa identidade nacional sólida e, para tanto, era preciso preparar uma identidade valorativa do próprio homem nacional, do trabalhador brasileiro como fonte inalienável do progresso e da nova fase histórica que a Revolução de 1930 iniciara. Isso se fazia pela ampliação do aparelho do Estado e pela sua crescente participação no cotidiano popular, atuando mesmo como força constitutiva da sociedade nacional em um novo patamar de operações que investia substituir a forma de poder e proteção centrado na pessoa do chefe pelo poder estatal institucionalizado.

Dentre os vários instrumentos de concretização desse “novo Brasil” pensado nesse projeto ideológico em expansão, a educação é elemento estratégico principal, porque fator capital de formação dos sujeitos nas habilidades necessárias à nova configuração pretendida para a nação, bem como de disseminação dessa mesma ideologia. Compunha-se assim, ao mesmo tempo, como arma estratégica da soberania nacional, na medida em que, através dela se superaria a perigosa virilidade dos vínculos políticos regionalistas, bem como a perigosa existência de zonas não nacionalizadas dentro do território nacional, como colônias estrangeiras e os grandes sertões ausentes de regulação estatal.

O movimento de centralização doutrinária pensado para os dispositivos legislativos confeccionados na ANC 34 cumpriria, então, essa função de unificação nacional pela padronização do ensino e uniformização dos programas e dos conteúdos escolares a serem lecionados, bem como pelo intento de universalização do acesso à educação – direito do cidadão, dever do Estado – pelo qual se buscava garantir que essa formação unificadora chegasse de fato a todos os cantos do país. Nesse movimento se processaria, a um só tempo, o melhoramento da mão-de-obra como força do progresso, o melhoramento do cidadão pelo amor à pátria que se disseminaria e a unidade nacional pela propagação de uma identidade moral e cultural comum em todo o território brasileiro. A nação só se faria forte pela conformação coesa de seu corpo e isso só se obteria com unidade “espiritual”, com a difusão de um sentimento comum. A educação é, assim, o instrumento elencado para conformação dessa coesão nacional e disso é, uma vez mais, válido exemplo a declaração de voto final à Constituição apresentada pelo PRL gaúcho:

Sobre esse fundamento indestrutível é que, pensamos, deverá repousar a unidade nacional, e não sobre frágeis e ephemeros laços políticos. A fraternidade crescente, indispensável á vida e á grandeza da Nação, se fortalecerá com o laço espiritual da educação, prendendo os elos regionaes de um Povo, habitando um território commum e oriundo de mesmas origens, falando a mesma língua e espiritualizado pelo sentimento de religiosidade, sacudido pelas mesmas lutas e movido por interesses communs de felicidade e de grandeza [sic] (Diários da ANC, 17/06/34, p. 5.186).

É preciso perceber as razões que movem essa necessidade histórica de unificação e a sua aceitação, como visto, mesmo por correntes essencialmente regionalistas. Estava imbricada nesse receituário uma leitura sobre a própria existência social da nação, que dialogava com elementos sociopolíticos constitutivos produzidos no passado histórico, problematizava o presente na relação com esse

mesmo passado e sinalizava um futuro pensado e almejado em movimento comparativo com as demais nações. Localiza-se nisso, uma função marcadamente política aferida à educação naquele arranjo jurídico, que se relaciona às transformações macroestruturais da sociedade ocidental e, particularmente, da brasileira. Essa função se fez projetada por atores diversos, em equações diversas e por vezes contraditórias, nutridas em plataformas político-intelectuais anteriores à arena legislativa, agitada por grupos organizados e pela própria imprensa, conformando uma convergência semântica em torno dessa funcionalidade: as urgências da expectativa modernizadora. Era preciso equiparar o Brasil às “grandes nações modernas”, preparando o trabalhador para a promoção do desenvolvimento nacional, instrumentalizando o cidadão para o melhor exercício político e amalgamando uma identidade nacional coesa – elementos que naquele momento constituíam o centro das necessidades nacionais para que a nação fosse moderna.

Os episódios políticos então enfrentados somaram como um acelerador na longa marcha de transformações históricas no curso da modernização, incitando a ampliação do aparelho estatal como agente dessa marcha e modelador da vida social, tendo em vista sua adaptação para a superação dos obstáculos à consecução de um Brasil moderno. A educação refundaria essa sociedade deficiente através da racionalização, do planejamento, da preparação, da profissionalização, da disseminação de valores comuns, agindo na reconfiguração da identidade da nação associada à construção de um Estado sólido e capaz. E nesse refundar, criaria uma sociedade do progresso, permitindo um sentimento de grandeza nacional e superando as barreiras que mantinham a nação em status de inferioridade no *ranking* internacional.

Esse status era talhado no reconhecimento do atraso nacional, do qual a ausência de um sistema educacional efetivo seria indicativo maior, na medida em que a educação emerge como um meio diferenciador entre as nações atrasadas e as modernas, um pré-requisito para o desenvolvimento, do que a recorrente apresentação de estatísticas comparativas entre o Brasil e as “grandes nações” nos discursos e emendas na ANC, é prova desse entendimento. Daí sua centralidade naquele momento em que o país se reconhece pobre, amarrado em seus vícios, incapaz de tomar proveito das vantagens naturais de que dispunha; daí o consenso em torno dela firmado, quando em torno dos demais pontos da pauta constitucional o

desacordo era intenso; daí a necessidade de formatá-la como sistema e investir em sua realização.

Assim é que a discussão sobre a educação em 1934 se faz um exemplo empírico da afirmação de Bendix (1996, p. 376) acerca do valor à ela atribuído pelos agentes políticos de países atrasados, como impulso modernizador pelo qual se intenciona o esforço ambivalente de “preservar ou fortalecer o caráter indígena da cultura nativa” (conformação e solidificação da identidade nacional), “e tentar ao mesmo tempo preencher a lacuna criada pelo desenvolvimento avançado da sociedade ou das sociedades de referência” (equiparação da nação àquelas mais ricas do mundo).

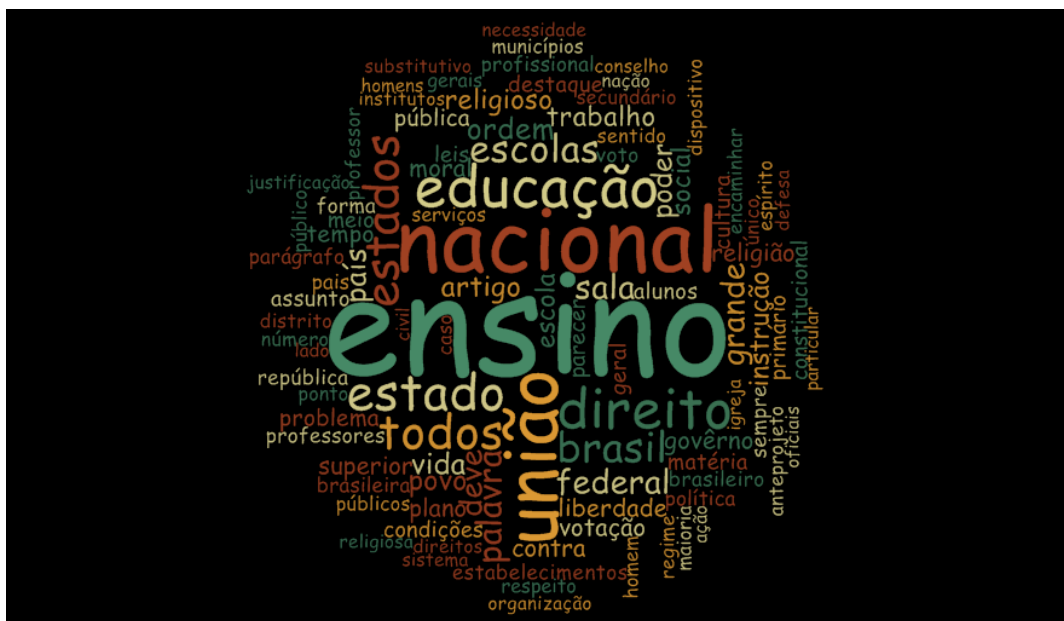
Esse entendimento era recorrentemente afirmado nos debates constituintes, fixando um campo semântico transversal, quando a defesa da centralidade da educação para a solução dos problemas nacionais era justificada no fato de que “nos países *leaders* da civilização, o preparo do indivíduo se baseia, sobretudo, na instrução” [sic] (João Simplício, ANAIS, Vol. II, p. 315). Nesse mesmo sentido, também Vargas se posicionara já na abertura dos trabalhos, lembrando que “todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso pela educação do povo” (ANAIS, Vol. I, p. 105). Uma educação que seria plena e abrangente, sem a qual não haveria nação e sim fragmentos de nação; sem a qual não haveria progresso e sim debilidade e dependência.

Dessa forma, o debate sobre educação na ANC desenha exatamente esse esforço de consciência daquilo que a nação era e daquilo que ela poderia vir a ser, se trabalhadas pedagogicamente as condições dessa existência. Dessa forma também, o estudo da Assembleia Nacional Constituinte demonstra esse movimento pelo qual as ideias informam e alicerçam a atuação política, operando como forças sociais que impactam sobre a construção da realidade normativa e orientam um projeto de sociedade num determinado período: entre a consciência do atraso e a tentativa de progresso modernizador, os agentes sociais mobilizaram ideias e as articularam como projeto de lei, de modo que a chave do desenvolvimento não estaria na forma de organização dos poderes federativos, mas na capacidade de disseminação de uma cultura racionalizadora. Nisso, a educação seria o instrumento da modernização nacional e, dada a grandeza do problema, a solução envolvia pactuação entre as frentes ideológicas, cujo produto se fez sistêmico, orgânico, nacional. Não se pode dizer que não houve vozes dissonantes desse movimento; não se pode dizer que não

houve questionamentos dessa centralidade. No entanto, além de raros e pouco fluentes, foram rapidamente superados, porque semanticamente o problema do atraso nacional só se resolveria com a difusão educacional em nível nacional, só por ela o Brasil seria moderno, e era urgente reagir à condição de debilidade em que o país existia.

Dentro desse esquadro, a educação é colágeno nacionalista, é amálgama do sentimento de nação numa chave positivada, pela qual se desenham ideologicamente as vantagens da coesão nacional e da superação dos fracionamentos regionalistas. Atente-se, nesse sentido, à nuvem de palavras projetada a partir dos discursos e emendas específicas sobre educação, recortadas de todos os volumes dos Anais da Constituinte:

Grafo 8 – Repertório Dinâmico Educação (Geral)



Fonte: Anais da ANC 34, 22 vols.

Juntando as formas inscritas nos dispositivos anteriormente analisados, os discursos em sessões plenárias acerca desses dispositivos e os significados sociais neles mobilizados, essa expressão gráfica coroa o acento marcadamente nacional e nacionalizador projetado enquanto função política da educação nos anos 1930. E essa projeção, novamente, se explica no entendimento corrente de que os problemas brasileiros que nos mantinham distantes das formas existenciais modernas seriam, todos, corrigidos com educação popular, construindo uma “nova” nação. Entre o reconhecimento do atraso, o ressentimento desse reconhecimento e a necessidade

de reação, as elites políticas reunidas na ANC 34 apresentavam a educação como o veículo nuclear da refundação nacional.

Poder-se-ia ponderar que a centralidade atribuída à educação naquela arena atuaria como um ópio político, alienando o enfrentamento direto dos problemas estruturais do país. Porém, dentro das possibilidades cognitivas daquele momento, a educação emerge como a forma de tratamento desses problemas que os enfrentaria evitando, contudo, o dilaceramento da nação em conflitos étnicos, de classe ou regionais, pois doadora de uma forma de lealdade simbólica que reconfiguraria relações de modo pedagógico, sem o estardalhaço das grandes reformas e nisso, sim, a opção pela transformação via educação era também, rememorando as formulações de Fernandes (1981), um instrumento da modernização sem rupturas historicamente preferida no país. É fato, porém, que a educação assume essa função articulada, é claro, num sistema de esferas integradas constitutivas do arranjo sociopolítico planejado que o próprio documento constitucional visava estatuir, vinculando sua força aos direitos do trabalho e assistência social, de saúde pública, de uma justiça “verdadeira”, do voto secreto, das garantias civis. No entanto, dentro do campo de significados estabelecidos, ela funcionaria como seiva pulsante que garantiria vitalidade a todas essas outras esferas sistêmicas.

Esse era o pensamento político articulado em torno da questão educacional na ANC 34, apresentado e defendido por grupos políticos diversos e divergentes. Todavia, para além da mensagem expressa, a construção da educação como direito social também poderia servir a outros fins, igualmente localizados nessa chave de organização para o progresso, como por exemplo, ao apaziguamento do conflito entre capital e trabalho. O acesso à educação era pugnado por empregados e empregadores. Da parte da força patronal, localizava-se nisso uma possibilidade de substituição de mão-de-obra estrangeira, belicosa e potencialmente disruptiva de padrões normativos patrimoniais, por um trabalhador nacional pretensamente dócil, que estaria, então, qualificado pelo ensino técnico e padronizadamente disponível em qualquer parte do território e a todo tempo pronto para adequar-se às necessidades produtivas que viessem. Ao mesmo tempo, acalantaria o descontentamento desse mesmo trabalhador através do acesso a uma oportunidade de melhoramento social e profissional, minimizando assim a força dos movimentos sociais e convertendo resistência em potencial produtivo do corpo orgânico nacional, na medida em que a educação operária aparece como justiça social. Desse modo, o atendimento dessa

demanda ambivalente poderia amenizar insatisfações mútuas no que toca à delicada questão da ordem econômica e social nos anos 1930 (OLIVEIRA, 2004).

Nisso, localiza-se um aspecto menos revolucionário na construção da centralidade educacional naquele contexto, na medida em que ela pode ser estabelecida como concessão de direitos e mesmo de oportunidades de ascensão social, mas naquele ponto de vista conservador que a estabelecia como compensação em detrimento da manutenção das estruturas socioeconômicas de poder. Buscava-se uma educação para o trabalho, para o encaixe do trabalhador na engenharia produtiva posta e, na mesma senda, buscava-se uma formação identitária comum homogeneizadora, tão logo, intolerante à diversidade – tratava-se de uma educação ajustadora, não de uma educação libertadora. Nessa linha, ao colocá-la como cerne do processo de transformação modernizadora, formação continuada e cadenciada, aquecia-se também, como implicativo político, uma secundarização da democracia, uma vez que se priorizava a formação dos sujeitos para o posterior exercício da cidadania política, fortalecendo a perspectiva da modernização conservadora, pela qual importava antes a maturação do corpo social em detrimento das instituições e mecanismos de participação política popular. Em alguma medida, a própria proibição do voto aos analfabetos pode ser expoente disso.

Contudo, cabe novamente lembrar que a interpretação da palavra só é plena na consideração do contexto político-cultural de sua produção e de seu uso, revelando a engrenagem do pensamento, as tendências de sentido, os valores partilhados num dado momento da história que fornecem consequências político-institucionais. No impasse renitente entre regionalismo e organicismo como duto dos dilemas modernizadores acerca do desenvolvimento econômico, dos traços políticos, da configuração identitária enfrentados naquele momento, a necessidade da nação, tal como localizada por suas elites, era a de uma educação unificadora, constituidora. Considerando os conflitos do contexto, as ideias respondiam ao seu tempo sócio-histórico, de modo que, embora a longo prazo tal engenharia pudesse conduzir a um novo patamar de soberania na relação Estado/sociedade – resultante do potencial transformador e libertador que a educação contém em si, como sugere Eisenstadt (1969) – naquele momento operava-se uma fusão de angústias sociais em torno da “grande causa nacional”: educar para modernizar.

Nesse sentido, dialogando com o aporte teórico-metodológico de Mannheim, a formatação da legislação educacional na ANC nos permite perceber o movimento pelo

qual se processa o avanço de um sistema ideológico em formação, que ganha corpo, conquista adeptos e vai alargando seus espaços na conversão de seu ideário em base institucional – na lógica de que as formas de pensar informam a realidade social. O reconhecimento daquela “necessidade” de nacionalizar para modernizar, crivado no arranjo institucional da educação, apresenta a engrenagem de expansão paulatina da ideologia organicista naquela conjuntura, que pouco tempo depois se afirmaria tanto mais abrangente, alastrando-se por todo o aparelho institucional e inscrevendo-se na regulamentação jurídica do Estado Novo (1937-1945), que interceptaria o fluxo ideológico do liberalismo no país (ao priorizar o predomínio do Estado sobre o mercado, ao adotar a premissa política corporativa e tecnocrática, ao represar os conflitos sociais no corpo do Estado desmobilizando a espontânea organização social e ao assumir um projeto de mudança pela ação de uma elite benevolente).

É certo que, no esquema permissivo/proibitivo da centralização que a ANC 34 encetou, acolhendo formas centralistas nos pontos relativos aos elementos do controle social e rejeitando-os no que tange aos pontos relativos à organização das estruturas de poder, gerou-se uma Constituição frágil, já em 1937 substituída. É certo ainda que, tal instrumentalização discursiva e propositiva da educação como elemento da modernização não suplantou os traços do patrimonialismo persistente que intercrucou todo o processo de mutação sócio-estrutural vivenciado no país, pelo qual a modernização se fez parcial, alcançando algumas esferas e mantendo outras no serviço de sustentação do *status quo* das elites nacionais, numa peculiar elaboração social interna do sistema, como novamente bem ressaltava Fernandes (1981). No entanto, o que vale aqui é perceber que naquela arena democrática, aberta em meio às tumultuadas transformações do período, os ideários grupais concorrentes localizaram e afirmaram a educação como elemento político nodal. Como diz Cury (2005, p. 104), “é através da educação que o Estado se torna o demiurgo da Nação” e, nesse movimento, escapa ao impasse institucional regionalista.

Dessa forma, a despeito da concordância ou não com os usos e implicativos permitidos na forma inscrita, todo esse processo de elaboração legislativa, com suas tensões contextuais e com seus conflitos ideológicos, com suas proposições e argumentações, faz ressaltar a importância política fundamental da educação escolar na materialização de um projeto de nação e de sociedade. E nisso, é difícil recusar a tentação de um salto histórico analítico: é sociologicamente triste perceber que, quase um século depois, dispositivos legais elencados naquele debate legislativo ainda hoje

sejam perseguidos como um ideal a ser alcançado. É sociologicamente desconcertante perceber que o discurso da educação como “salvação nacional” historicamente reverbera nas frases de efeito dos governantes sem, contudo, encontrar materialização nas práticas políticas gestoras. É sociologicamente frustrante perceber ainda o quanto essa postura política que acentua a precarização da educação nacional, marcadamente expressa no recente congelamento dos investimentos na área, também expressa um projeto de sociedade que, todavia, caminha em direção oposta ao intento de “equiparar o Brasil às nações modernas”.

Novamente hoje, o tratamento dado à educação nacional é clara expressão da expansão de um programa político ideológico, dessa vez orientado por um liberalismo radical que tende ao encolhimento do aparelho do Estado e à desproteção social e, tão logo, recusa as premissas do acesso universal, da ampla e profunda formação, e da expansão do sistema educacional e de sua capacidade inclusiva. Nesse projeto de sociedade, a educação plena parece estar perdendo o status de direito social e dever do Estado, e isso está atrelado a uma leitura de mundo que convence um público amplo, conquista adeptos e os transforma em portadores sociais, convertendo-se em normatividade institucional. Assim, tanto no importante contexto dos anos 1930 quanto na contemporaneidade, sem abandonar a estrutura socioeconômica, a estrutura intelectual, as formas de pensamento, os sentidos atribuídos pelos sujeitos à realidade que experimentam e o choque entre diferentes estrutura intelectivas, a educação compõem foco primordial para a compreensão do curso das transformações profundas de um país. E, seja no passado, seja no presente, a circulação de ideias acerca da educação, dos significados sociais nela construídos, assumidos e materializados na forma de dispositivos legais, é objeto heurístico dessa compreensão.

FONTES E REFERÊNCIAS

a) Documentos

ABE, Associação Brasileira de Educação. O problema educacional e a Nova Constituição. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1934.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). Histórico. Rio de Janeiro: ABE, 2004. p. 2. Disponível em: <<http://www.abe.org.br>>. Acesso em: outubro de 2016

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). Miguel Couto. Rio de Janeiro: ABL, 2000. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/imortais/frame/10.htm>>. Acesso em: novembro de 2016

ANAES da Assembleia Nacional Constituinte de 1933/1934. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934. (22 volumes).

ANTEPROJETO Constitucional. Diário Oficial da União/Imprensa Nacional, 15 de novembro de 1933.

CÓDIGO ELEITORAL da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil (DECRETO nº 21.076 de 24/02/1932). In: Coleção de Leis do Brasil – 1932, Vol. I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, pp. 244-274, 1932.

COLEÇÃO DE LEIS do Brasil – 1932. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1932. Vários volumes.

CONSTITUIÇÃO da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. Diário Oficial da União/Imprensa Nacional.

CONSTITUIÇÃO da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891. Diário Oficial da União/Imprensa Nacional.

CONSTITUIÇÃO Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824. Diário Oficial da União/Imprensa Nacional.

DECRETO 3.890 de 1º de janeiro de 1901. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/1/1901, Página 447 (Publicação Original).

DECRETO 8.659 de 05 de abril de 1911. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1911, Página 3983 (Publicação Original)

DECRETO 8.660 de 05 de abril de 1911. Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/4/1911, Página 4766 (Republicação)

DECRETO 8.661 de 05 de abril de 1911. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1911, Página 3993 (Publicação Original)

DECRETO 8.662 de 05 de abril de 1911. Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/6/1911, Página 6887 (Republicação)

DECRETO 8.663 de 05 de abril de 1911. Diário Oficial da União. Seção 1. 06/04/1911. Página 3999 (Publicação Original)

DECRETO 11.530 de 18 de março de 1915. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/3/1915, Página 3028 (Republicação)

DECRETO 16.782-A de 13 de janeiro de 1925. Coleção de Leis do Brasil - 1925, Página 20 Vol. 2 (Publicação Original)

DECRETO 19.402 de 14 de novembro de 1930. Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/11/1930, Página 20883 (Publicação Original)

DECRETO 19.941 de 30 de abril de 1931. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/5/1931, Página 7191 (Publicação Original)

DECRETO 19.444 DE 1º de dezembro de 1930. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/12/1930, Página 22907 (Publicação Original)

DECRETO 19.850 de 11 de abril de 1931. Diário Oficial - 15/4/1931, Página 5799 (Publicação Original)

DECRETO 19.851 de 11 de abril de 1931. Diário Oficial - 15/4/1931, Página 5800 (Publicação Original)

DECRETO 19.852 de 11 de abril de 1931. Diário Oficial - 4/6/1931, Página 9219 (Republicação)

DECRETO 19.890 de 18 de abril de 1931. Diário Oficial - 1/5/1931, Página 6945 (Publicação Original)

DECRETO 20.158 de 30 de junho de 1931. Coleção de Leis do Brasil - 1931, Página 465 Vol. 2 (Publicação Original)

DECRETO 21.241 de 04 de abril de 1932. Diário Oficial - 9/4/1932, Página 6666 (Publicação Original)

DECRETO 21.335 de 29 de abril de 1932. Diário Oficial da União. Seção 1. 06/05/1932. p. 8689

DECRETO 21.402 de 03 de maio de 1932. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/5/1932, Página 9486 (Publicação Original)

DECRETO 21.452 de 30 de maio de 1932. Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/6/1932, Página 10658 (Publicação Original)

DECRETO 22.040 de 1º de novembro de 1932. Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/11/1932, Página 20232 (Publicação Original)

DECRETO 22.621 de 05 de abril de 1933. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/4/1933, Página 6995 (Publicação Original)

DECRETO 22.653 de 20 de abril de 1933. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/4/1933, Página 8338 (Publicação Original)

DECRETO 22.784 de 30 de maio de 1933. Diário Oficial da União - Seção 1 - 2/6/1933, Página 10923 (Publicação Original)

DECRETO 23.102 de 19 de agosto de 1933. Diário Oficial da União - Seção 1 - 22/8/1933, Página 16513 (Publicação Original).

DIÁRIO da Assembleia Nacional Constituinte de 1934. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1933/1934.

DIÁRIO OFICIAL da União (DOU). Rio de Janeiro: Gráfica do Senado/Imprensa Nacional, 1933-1934. Vários volumes.

DOSSIÊ “A era Vargas: dos anos 1920 a 1945”. CPDOC/FGV. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies>. Acesso em agosto de 2016.

MANIFESTO dos Pioneiros da Escola Nova. In: AZEVEDO, Fernando. (et al.). **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Ed. Massangana, 2010.

MANIFESTO, estatuto, programa do Club 3 de Outubro de 1933. In: ANAES da Assembleia Nacional Constituinte de 1933/1934. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, pp. 157-256, 1934.

MANIFESTO Republicano de 1870. In: ALMEIDA E MELO, Américo Brasiliense de, Os programas dos partidos e o segundo Império: primeira parte, Exposição de princípios, São Paulo: Tip. Jorge Seckler, 1878, 260 págs. in-4.º (pp. 59-85)]. Disponível em <http://www.cbg.org.br/novo/wp-content/uploads/2012/07/manifesto-republicano.pdf>. Acesso em novembro de 2016.

VERBETES: “Associação Brasileira de Educação”. CPDOC/FGV. [http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20\(ABE\).pdf](http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(ABE).pdf). Acesso em outubro de 2016.

VERBETES: “Reformas Educacionais”. CPDOC/FGV. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>. Acesso em outubro de 2016.

b) Bibliografias

ABREU, Marcelo de Paiva (org.). **A Ordem do Progresso – Cem Anos política econômica republicana, 1889/1989**. Rio Janeiro: Campus, 1992.

AGUIAR, João Valente. A política de *classe* na economia do Estado Novo: a burguesia como classe beneficiária. **Sociologia**. vol.25, Porto, jun. 2013, pp. 119-140.

ALENCASTRE, Coronel Álvaro de. **O regionalismo no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Papelaria Velho, 1952.

ALONSO, Ângela. **Ideias em movimento: a geração de 1870 na crise do Brasil- Império**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AMARAL, Antônio José do Azevedo. **A aventura política do Brasil**. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1935.

_____. **O Estado autoritário e a realidade nacional**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

ANDERSON, Perry. **As linhagens do Estado absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ANTONACCI, Maria A. **Rio Grande do Sul: economia e política nos anos 30**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. **Guerra e Paz: Casa-Grande & Senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30**. São Paulo: Editora 34, 1994.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Pensamento Brasileiro e sociologia da cultura: questões de interpretação. In: **Tempo Social**, vol. 16, nº 1, São Paulo, junho de 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702004000100006&script=sci_arttext. Acesso em 12 de novembro de 2013.

AURELIANO, Liana Maria. **No limiar da industrialização**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

AZEVEDO, Fernando. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

_____. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 1943.

_____. **Princípios de Sociologia**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1935.

_____. **História de minha vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

_____. **A educação entre dois mundos**. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

_____. (et al.). **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Ed. Massangana, 2010.

AZEVEDO, José Affonso Mendonça de (org.) **Elaborando a Constituição Nacional: Atas da Subcomissão elaboradora do Anteprojeto 1932/1933**. Ed. Fac-similar. Brasília: Senado Federal, 1993.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Alvaro Augusto de Borba. Representação das associações profissionais no Brasil: o debate dos anos 1930. In: **Revista de Sociologia e Política**, n. 22, pp. 119-133, 2004.

BASTOS, Elide Rugai. **Gilberto Freyre e o pensamento hispânico**. Bauru: Edusc, 2003.

_____. Gilberto Freyre e a Questão Nacional. In: MORAES, Reginaldo; FERRANTE, Vera; ANTUNES, Ricardo. (orgs.). **Inteligência Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1986, pp. 43-76.

_____. **As criaturas de Prometeu**. Gilberto Freyre e a formação da sociedade brasileira. São Paulo: Global, 2006.

BASTOS, Elide Rugai; RIDENTI, Marcelo e ROLLAND, Denis. (orgs.). **Intelectuais e Estado**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

BAUER, Martin. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. BAUER, Martin; GASKELL, George (org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. 2ª Ed. Petropolis: Vozes, 2003.

BEISEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade após 1930. In: FAUSTO, Boris (Org.) **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. Vol. 4 (economia e cultura 1930-1964). São Paulo: Bertrand Brasil, 1986, pp. 381-416.

BENDIX, Reinhard. **Construção nacional e cidadania**. São Paulo: Edusp, 1996.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERTELLI, Antônio R. (org.). **Sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

BITTENCOURT, André. **O Brasil e suas diferenças: uma leitura genética de Populações Meridionais do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2013.

BITTENCOURT, M. Circe Fernandes. Os problemas educacionais na Assembléia Nacional Constituinte de 1934. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1/2, p. 235-260, jan./dez. 1986.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. In: **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 6, no. 11, 1993, p. 24-39.

_____. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.

_____. **Constelação Capanema: intelectuais e política**. Rio de Janeiro: FGV, 2001b.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de. **História Constitucional do Brasil**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BONFIM, Manuel. **América Latina: Males de origem**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BOSCHI, Renato Raul (org.). **corporativismo e desigualdade - a construção do espaço público no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo/IUPERJ, 1991.

BOSI, Alfredo. A educação e a cultura nas constituições brasileiras. In: BOSI, Alfredo (org.). **Cultura Brasileira – temas e situações**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1999. pp. 208-218.

_____. O Brasil republicano, as letras e a Primeira República”. In: FAUSTO, Boris (org.). **O Brasil Republicano – sociedade e instituições**. Tomo III, Vol. II. São Paulo: Difel, 1977.

BOTELHO, André. **O Brasil e os dias: estado-nação, modernismo e rotina intelectual**. Bauru: Edusc, 2005.

_____. **Aprendizado do Brasil: a nação em busca dos seus portadores sociais**. Campinas: UNICAMP, 2002.

_____. Um ceticismo interessado: Ronald de Carvalho e sua obra nos anos 20. **Tese de Doutorado**, Departamento de Sociologia, IFCH-Unicamp. 2002.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. (Org.). **Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, pp.107-132.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRANDÃO, Gildo Marçal. **Linhagens do pensamento político brasileiro**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2007.

_____. Linhagens do pensamento político brasileiro. In: **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 48, nº 2, 2005, pp. 231-269.

BRANDÃO, Gildo Marçal; COSTA LIMA, Marcos; ROCHA REIS, Rossana. (Org.). **Regionalismos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Humanitas, 2007.

BRANDÃO, Zaia. **A intelligentsia educacional**: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH, EDUSF, 1999.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAMARGO, Aspásia de Alcântara. A questão Agrária: crise de poder e reforma de base (1930-1964). In: FAUSTO, Boris (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III, Vol. 3. São Paulo: Difel, 1990.

CAMPOS, Derocina Alves. **Federalismo versus centralização**: a década de 30 no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Fundação UFRGS, 2001.

CAMPOS, Francisco. **O Estado nacional**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

_____. **Educação e cultura**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1941.

CAPELATO, Maria Helena. **Os arautos do liberalismo**: imprensa paulista (1920-1945). São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARDOSO, Fernando Henrique; LAMONIER, Bolívar. **Os partidos e as eleições no Brasil**. São Paulo: Cebrap/Paz eTerra, 1975.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. **A sociedade rural, seus problemas e sua educação**. Rio de Janeiro: A Noite, 1940.

CARONE, Edgar. **A República Velha I**: instituições e classes sociais (1889 –1930). Rio de Janeiro: Difel, 1978.

_____. **A República Nova (1930/1937)**. 2ª ed. São Paulo: Difel, 1976.

_____. **O pensamento industrial no Brasil (1880-1945)**. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1977.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Benjamin Constant e a Instrução Pública no Início da República**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas: UNICAMP, 1994.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem (A elite política imperial)**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

_____. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **A formação das almas**. O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

_____. **A escola e a República e outros ensaios.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CEPEDA, Vera Alves. **Roberto Simonsen e a Formação da ideologia Industrial no Brasil** – Limites e impasses. Tese de Doutorado. Departamento de Ciência Política, USP. São Paulo, 2004.

_____. Contexto político e crítica à democracia liberal: a proposta de representação classista na Constituinte de 1934. In.: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Os juristas e a formação do Estado-Nação: pós 1930.** Vol. III, São Paulo: Ática, 2009.

CERRI, Luis Fernando. Non Ducor, Duco: a ideologia da paulistanidade e a escola. In: **Revista Brasileira de História.** V. 18, nº 36, São Paulo, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200007. Acesso em maio de 2016.

CHACON, Vamireh. **História dos partidos políticos brasileiros.** 2ª. Ed. Brasília: EdUNB, 1985.

CHAGURI, Mariana Miggiolaro. **As escritas do lugar: regiões e regionalismo em Jose Lins do Rego e Érico Veríssimo.** Tese de Doutorado. Campinas: IFCH/UNICAMPI, 2012.

CHAUÍ, Marilena; FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Ideologia e Mobilização Popular.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

COSER, Ivo. **Visconde do Uruguai: centralização e federalismo no Brasil (1823-1866).** Belo Horizonte/Rio de Janeiro: EdUFMG/IUPERJ, 2008.

COSTA, António Pedro; SOUZA, Francislê Neri de; SOUZA, Dayse Neri de (orgs.). **Investigação qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios.** Aveiro/PT: Ludomédia, 2014.

COSTA E SILVA, Valéria Torres da. **A Modernidade nos Trópicos: Gilberto Freyre e os debates em torno do nacional.** Recife: Carpe Diem, 2009.

COUTO, Miguel. **O problema nacional.** Brasília: Senado Federal, 1992. p. 111-120. (Carta – falas, memórias, reflexões, n. 5)

COUTY, Louis. **Escravidão no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação: uma questão democrática no Governo Provisório do Mal. Deodoro e no Congresso Constituinte de 1890-91.** Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Fae/UFMG, 1991.

_____. **Ideologia e educação Brasileira: católicos e liberais.** São Paulo: Cortez, 1978 (1988).

_____. **Conflito ideológico na reconstrução da educação nacional na Segunda República: 1930-1934.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1977.

_____. A educação e a primeira Constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes Brasileiras (1823-1988).** 3ª ed. Campinas: Autores Associados, pp. 69-80, 2005.

_____. A educação na revisão constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes Brasileiras (1823-1988).** 3ª ed. Campinas: Autores Associados, pp. 81-107, 2005.

DALABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DEAN, Warren. **The Industrialization of São Paulo (1800-1945).** Texas: University of Texas Press, 1971.

DECCA, Edgar de. **1930 – O silêncio dos vencidos.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** Introdução à filosofia da educação, 3ª ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

DINIZ, Eli. **Empresário, Estado e capitalismo no Brasil 1930-1945.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

DRAIBE, Sônia. **Rumos e metamorfoses – estado e industrialização no Brasil 1930/1960.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

DUARTE, Renata. **Integralismo e ação católica: sistematizando as propostas políticas e educacionais de Plínio Salgado e Alceu Amoroso Lima no período de (1921-1945).** Disponível em www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT02/GT02-1161--Int.rtf. Acesso em outubro de 2016.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico.** 17ª ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 2002.

DUTRA, Eliana Freitas. **O ardil totalitário.** Imaginário político no Brasil dos anos 30. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

EISENSTADT, S. N. **Modernização, protesto e mudança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

_____. Modernidades múltiplas. In **Revista Sociologia, Problemas e Práticas.** Nº 35, 2001, pp. 139-163.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador.** Vol. I e II. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** 5ª ed. São Paulo: Globo, 2012.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 30.** 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **Pequenos Ensaios de História da República (1889-1945)**. São Paulo: CEBRAP, 1972.

FÁVERO, Maria de Lourdes e BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil** (da colônia aos dias atuais). Rio de Janeiro/Brasília: Ed. UFRJ/INEP, 2002.

FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes Brasileiras (1823-1988)**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FÁVERO, M. L. A.; BRITO, J. M. (Org.). **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002. p. 825-832.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Circuito Fechado: quatro ensaios sobre o poder institucional**. São Paulo: Globo, 2010.

_____. **Educação e sociedade**. São Paulo: Dominus, 1966.

_____. O dilema educacional brasileiro. IN: FORACCHI, Marialice e PEREIRA, Luiz. (orgs.) **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cia Editora nacional, 1983, pp. 388-413.

FERES JR. João. De Cambridge para o mundo, historicamente: revendo a contribuição metodológica de Quentin Skinner. In: **Dados**. Vol. 48, nº 3, 2005. pp. 655-680.

FERES JR. João; JASMIN, Marcelo (orgs.). **História dos conceitos: diálogos transatlânticos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Loyola: IUPERJ, 2007.

FERREIRA, Gabriela Nunes. A formação nacional em Buarque, Freyre e Vianna. **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política. São Paulo, v. 37, 1996, p. 229-247.

FERREIRA, Gabriela Nunes (Org.); BOTELHO, André. (Org.). **Revisão do pensamento conservador: ideias e política no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2010.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. **Vargas: o capitalismo em construção**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FONSECA, Edson Nery da. **Casa-grande & Senzala e a crítica brasileira de 1933 a 1944**. Recife: Cia Ed. Pernambuco, 1985.

FORACCHI, Marialice; PEREIRA, Luiz. (Orgs.) **Educação e Sociedade**. 11ª. Ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979.

FRANCO, Afonso Arino de Mello. **Introdução à realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Schmidt, 1933.

_____. **História e teoria dos partidos políticos no Brasil.** 3ª ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata.** São Paulo: Unesp, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala:** formação brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51ª ed. São Paulo: Global, 2006.

_____. **Sobrados e Mucambos:** decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. 15ª ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Ordem e progresso:** processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil sob o regime de trabalho livre. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

_____. **Interpretação do Brasil:** aspectos da formação social brasileira como processo de amalgamento de raças e culturas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1947.

_____. **Região e tradição.** Rio de Janeiro: Record, 1944.

_____. **Manifesto Regionalista.** Recife: MEC/IJNPS, 1976.

_____. **Nordeste.** Aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil. 7ª Ed. São Paulo: Global, 2004.

FURTADO, Celso. **Celso Furtado:** economia. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Dialética do Desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.

_____. **Formação econômica do Brasil.** 32ª. São Paulo: Cia Editora Nacional, 2007.

GODINHO, Wanor; ANDRADE, Oswaldo. **Constituintes Brasileiros de 1934.** Rio de Janeiro, s/d.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, Ângela Maria de Castro. **Burguesia e Trabalho** – política e legislação social no Brasil 1917/1937. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1979.

_____. (org). **Regionalismo e centralização política:** partidos e Constituinte nos anos 30. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

_____. Confronto e Compromisso no Processo de Constitucionalização. In: FAUSTO, Boris (org). **História geral da Civilização Brasileira.** Tomo III, Vol. 3. São Paulo: Difel, 1983.

_____. **A invenção do trabalhismo.** São Paulo: Vértice, 1988.

_____. A dialética da tradição. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Nº 12, vol. 5, fevereiro de 1990. CDROM.

- _____. **Cidadania e direitos do trabalho**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- _____. **Essa gente do Rio...** modernismo e nacionalismo. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- _____. (org.) **Capanema: o ministro e seu ministério**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.
- _____. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Ângela de Castro; PANDOLFI, Dulce e ALBERTI, Verena (orgs.). **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, pp. 384-437.
- _____. Azevedo Amaral e o *Século do Corporativismo*, de Michael Manoilescu, no Brasil de Vargas. In: **Revista Sociologia & Antropologia**, v. 02-04, pp. 185-209, 2012.
- GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Ática, 1978.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- _____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- _____. **Cuadernos de la Cárcel**. Mexico: Ediciones Era. México. Tomo 4, Caderno 10 e 11, pp.111-350, 1986.
- _____. **Cadernos do Cárcere**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- HOLANDA, Sergio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2009.
- _____. **Visões do paraíso: os motivos endêmicos no descobrimento e colonização e colonização do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.
- _____. **Tentativas de mitologia**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- HORTA, José Silvério Baía. Constituinte de 1934: comentários. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, pp. 139-152, 2005.
- HUNTINGTON, Samuel. **Ordem política nas sociedades em mudança**. São Paulo: Edusp, 1975.
- IANNI, Octávio. **Estado e capitalismo: estrutura social e industrialização no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- _____. **A ideia de Brasil moderno**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. **O Ciclo da revolução burguesa**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- IBGE. **Anuários Estatísticos Brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1936.

IGLÉSIAS, Francisco. **Constituintes e Constituições brasileiras.** (Coleção Tudo é História, v. 105). São Paulo: Brasiliense, 1986.

JAGUARIBE, Hélio. **Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LAMOUNIER, Bolívar. Formação de um Pensamento Político Autoritário na Primeira República. Uma Interpretação. In: FAUSTO, Boris (org). **História geral da Civilização Brasileira.** Tomo III, Vol. 3. São Paulo: Difel, 1983.

LAVALLE, Adrián Gurza. **Vida pública e identidade nacional:** leituras brasileiras. São Paulo: Globo, 2004.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro – história de uma ideologia.** 2ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1969.

LEME, Mariza Saenz. **A ideologia dos industriais brasileiros – 1919/1945.** Petrópolis: Vozes, 1978.

LEME, PASCHOAL. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 86, n. 212, jan/abr. 2005 p. 163-178.

LIAKOPOULOS, Milton. Análise argumentativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** manual prático. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LIMA, Heitor Ferreira. **História político-econômica e industrial do Brasil.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1970.

LIMA, Alceu Amoroso. **Debates pedagógicos.** Rio de Janeiro: Schmidt, 1931.

LIMA, Nísia Trindade de. **Um sertão chamado Brasil:** intelectuais e representação geográfica da identidade nacional. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

LOVE, Joseph L. **O regionalismo gaúcho e as origens da Revolução de 1930.** São Paulo: Perspectiva, 1975.

_____. O poder dos Estados: análise regional. In: FAUSTO, Boris. **História Geral da Civilização Brasileira.** Tomo III, vol. 1. São Paulo: Difel, 1975.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen – marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Valéria Floriano. “**Diatribes viperinas e digressões quixotescas**”: debates intelectuais e projetos educacionais na década de 1950. Tese de Doutorado. Curitiba: PGSOCIO/UFPR, 2009.

MAIA, João Marcelo Ehlert. Ideias, intelectuais, textos e contextos: novamente a sociologia da cultura. In: **BIB**, São Paulo, nº 62, 2º semestre de 2006, pp. 53-71.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FioCruz, 1996.

MANNHEIM, Karl. Planificação democrática e educação. In: FORACCHI, Marialice; PEREIRA, Luiz. (Orgs.) **Educação e Sociedade**. 11ª. Ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1983, pp.343-356.

_____. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. “O pensamento conservador”. In: MARTINS, José de Souza. **Introdução à Sociologia Rural**. 2ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. “O problema da sociologia do conhecimento”. In: MANNHEIM, Karl. **Sociologia do conhecimento**. vol. I, Porto/Portugal: Rés, s/d.

MANOILESCO, Mikail. **O século do corporativismo**: doutrina do corporativismo integral puro. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

MARSHAL, T. H. **cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, L. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil – 1920 a 1940. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Nº 4(2). São Paulo, 1987, pp. 65-87.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Contribuição à Crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEDEIROS, Antônio Borges de. **O poder moderador**. Recife: Diário de Pernambuco, 1933.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **A política de vinculação de recursos públicos e o financiamento da educação no Brasil**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1972.

_____. **O financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987

MELLO e SOUZA, Antônio Cândido de. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1965.

_____. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Os parceiros do Rio Bonito** – estudos sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

MERTON, Robert. **Sociologia, Teoria e Estrutura**. São Paulo: Mestre Jou, 1970

MEUCCI, Simone. **Gilberto Freyre e a Sociologia no Brasil**: da sistematização à constituição do campo científico. Tese de Doutorado. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2006.

MICELI, Sergio. **Os intelectuais e a classe dirigente no Brasil**. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1979.

_____. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira (orgs). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Col. Criança, Mulher e Saúde. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003.

MONTALVÃO, Sergio de Sousa. **Por uma história política da educação: a lei de diretrizes e bases e a democracia da terceira República (1946-1961)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2011.

MOORE Jr., Barrington. **As origens sociais da ditadura e da democracia**: senhores e camponeses na construção do mundo moderno. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MORSE, Richard McGee. **O espelho de Próspero**: cultura e ideias nas Américas. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)**: pontos de partida para uma revisão histórica. 3. ed. São Paulo: Atica, 1977.

MOTA, Lourenço Dantas (org.). **Introdução ao Brasil**. Um banquete no trópico. 4ª ed. São Paulo: Senac/SP, 2004.

NAGLE, J. Educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**- o Brasil Republicano. T. 3, Vol. 2, Rio de Janeiro: Difel, 1978, pp. 259-291.

_____. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 1974.

NISBET, Robert Alexander. **Émile Durkheim**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1965.

NOVAIS, Fernando. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)**. Ed. 6ª. São Paulo: HUCITEC, 1995.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Elite intelectual e o debate político nos anos 30:** uma bibliografia comentada da Revolução de 1930. Rio de Janeiro: FGV, 1980.

_____. Gilberto Freyre e a valorização da província. In: **Revista Sociedade e Estado**. Vol. 26, nº 1, Brasília, jan/abr, 2011.

OLIVEIRA, Marcos M. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. In: **Ensaio: avaliação de políticas públicas de educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, pp- 945-958, out/dez de 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>. Acesso em outubro de 2016.

OLIVEIRA VIANNA, Francisco José de. **Instituições políticas brasileiras**. 3ª Ed. Vol 1. Rio de Janeiro: Record, 1974. [1949]

_____. **Instituições políticas brasileiras**. Vol. 2. São Paulo: EDUSP; Niterói (RJ): UFF, 1980.

_____. **Populações meridionais do Brasil**. 3ª Ed. Vol. 2. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987 [1920].

_____. **Pequenos estudos de psicologia social**. 3ª Ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1942 [1921].

_____. **Problemas de Política Objetiva**. Rio de Janeiro: Record, 1947 [1930].

_____. **Evolução do povo brasileiro**. São Paulo, Editora Nacional, 1933 [1923].

_____. **O idealismo da Constituição**. Rio de Janeiro: Terra de Sol, 1927.

OLIVEN, Ruben George. O nacional e o regional na construção da identidade brasileira. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Nº 2, vol. 1, outubro de 1986. CDROM.

_____. **A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. Cultura e modernidade no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**. V. 15, n. 2, abr/jun. 2001, pp. 3-12. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8571.pdf>. Acesso em maio de 2016.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 4ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

_____. **A moderna tradição brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

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

PARADA, Maurício Barreto Alvarez. **Educando corpos e criando a nação:** cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

PARSONS, Talcott. **Estrutura e Ação Social**. Vol. I e II. Petrópolis: Vozes, 2010.

PAULILO, André Luiz. Uma historiografia da modernidade educacional. Rio de Janeiro: **Estudos Históricos**, vol. 23, nº 45, jan/jun de 2010, pp. 27-49.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PELAEZ, Carlos Manuel. **História da industrialização Brasileira**. Rio de Janeiro: APEC: 1972.

PEREIRA, Pedro Theotônio. **Memórias**. Postos em que servi e algumas recordações pessoais. 2 vol. Lisboa: Verbo, 1973.

PERISSINOTTO, Renato. Comparação, história e interpretação: por uma ciência política histórico-interpretativa. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 28, nº 83, outubro de 2013, pp. 151-165.

PINHEIRO, Paulo Sergio; HALL, Michael. **A Classe Operária no Brasil – 1889-1930**. Vol. II. São Paulo: Alfa-Omega, 1981.

PINTO, José Marcelino R. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Ed. Plano, 2000.

PINTO, Maria Inez Machado Borges. Urbes industrializada: o modernismo e a paulicéia como ícone da brasilidade. In: **Revista Brasileira de História**. V. 21, n. 42. São Paulo, 2001. Disponível em << <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v21n42/a09v2142.pdf> >>. Acesso em maio de 2016.

PIRES, Eurico Lemos (et al). **A Construção Social da Educação Escolar**. Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA/Clube do Professor, 1991.

PIVA, Luiz Guilherme. **Ladrilheiros e semeadores**: a modernização brasileira no pensamento político de Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda, Azevedo Amaral e Nestor Duarte (1920-1940). São Paulo: Departamento de Ciência Política da USP/Editora 34, 2000.

POCOCK, Jonh. **Linhagens do Ideário Político**. São Paulo: Edusp, 2003.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens da nossa época. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

PRADO JR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 30ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Formação do Brasil contemporâneo**. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

QUEIROZ, Maria Isaura de Pereira. **Estudos de Sociologia e História**. São Paulo: Anhembi, 1957.

RAMOS, Guerreiro. **A administração e estratégia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: FGV, 1965.

REGO, Walquiria G. Domingues Leão. "Tavares Bastos e Oliveira Vianna: contraponto". In: BASTOS, Elide Rugai e MORAES, João Quartim de. In: **O pensamento de Oliveira Vianna**. (orgs.). Campinas/São Paulo: UNICAMP, 1993.

REGO, Walquiria G. Domingues Leão. Tavares Bastos: um liberalismo descompassado. **Revista da USP**, nº 17, março-abril-maio, pp. 74-85, 1983.

RENAN, Ernest. O que é uma nação? In: **Revista Aulas**. s/d, pp 1-20. [Sorbonne, 11/03/1882]. Datilo.

RIBEIRO, Darcy. **A Formação e o Sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Marly Martinez. Revisão Constitucional de 1926. **Revista de Ciência Política**, pp. 65-114, Dezembro de 1967. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rcp/article/viewFile/58945/57399>. Acesso em dezembro de 2016.

RICUPERO, Bernardo. **Sete lições sobre as interpretações do Brasil**. São Paulo: Alameda, 2008.

_____. **Caio Prado Jr e a nacionalização do marxismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2000.

RIO DE JANEIRO. A Revolução de 30 – **Seminário Internacional**. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV; Brasília: UNB, 1983.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Educação conformada: a política pública de educação (1930-1945)**. Dissertação de Mestrado. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1990.

_____. **Matrizes da modernidade republicana**. Cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, pp. 119-138, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 21ª. Petrópolis: Vozes, 1998.

SAES, Décio. Classe média e política no Brasil (1930-1964). In: FAUSTO, Boris (org.) **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil republicano (1930/1964). Tomo III, Vol. 3. São Paulo: Difel, 1983.

SALES, Alberto. **A pátria paulista**. Brasília: UnB, 1983.

SALES, Teresa. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Nº. 25, ano 9, junho de 1994. CDROM.

SANTA ROSA, Virgílio. **O sentido do tenentismo**. São Paulo: Alfa-ômega, 1976.

SANTOS, Wanderlei Guilherme dos. **Ordem burguesa e liberalismo político**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1978.

_____. **Décadas de espanto e uma apologia democrática**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **Introdução ao estudo das contradições sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: ISEB, 1963.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do Autoritarismo Brasileiro**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

_____. **São Paulo e o Estado Nacional**. São Paulo: Difel, 1977.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B; COSTA, Vanda. M. R. **Tempo de Capanema**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SERRANO, Jônatas. **Escola Nova**. Rio de Janeiro: Schmidt, 1932.

SILVA, Edson Armando. Ofício, engenho e arte: inspiração e técnica na análise de dados qualitativos. In: **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, pp. 132 - 154, jan. / jul. 2016.

SILVA, Hélio. **1932 - A guerra paulista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

_____. **1933 - a crise do tenentismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **1934 - A Constituinte**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1969.

_____. **A lei e a revolta**. São Paulo: Editora Três, 1975.

SILVA, Marcos António Da (org.) **República em migalhas**. História regional e local. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990.

SIMAO, Aziz. **Sindicato e estado: suas relações na formação do proletariado de São Paulo**. São Paulo: Ática, 1981.

SIMONSEN, Roberto. **Evolução industrial do Brasil e outros estudos**. São Paulo: Nacional, 1973.

SIQUEIRA, Antônio Jorge. **Nação e região: os discursos fundadores**. Ministério da Cultura, 2000.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Cia da Letras, 1996.

_____. Significado y comprensión em la história de las ideas. In: **Prismas**. Buenos Aires, nº 4, 2000. pp. 149-191.

_____. **Razões e retórica na filosofia de Hobbes**. São Paulo: Unesp, 1999.

SKOCPOL, Theda; MISKOLCI, Richard. “A imaginação histórica da sociologia”. In: **Revista Estudos de Sociologia**. Araraquara, nº. 16, pp. 7-29, 2004.

SORÁ, Gustavo. A construção sociológica de uma posição regionalista. Reflexões sobre a edição e recepção de Casa Grande & Senzala de Gilberto Freyre. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 13, nº 36, São Paulo, 1998.

SOUZA, Maria do Carmo Campello de. **Estados e partidos políticos no Brasil (1930-1964)**. São Paulo: Alfa-Omega, 1990.

_____. Federalismo no Brasil: aspectos político-institucionais (1930-1964). In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 21, nº 61. São Paulo: Junho de 2006. Disponível em: << http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092006000200002&script=sci_arttext >>. Acesos em junho de 2016.

TAVARES BASTOS, Aureliano Candido **A província** – estudo sobre a descentralização no Brazil. B. L. Garnier, 1870.

TAVARES, Maria da Conceição. **Da substituição de importações ao capitalismo financeiro**: ensaios sobre economia brasileira. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

_____. **Educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1956.

THIESSE, Anne-Marie. **La creation des identités nationales**. Paris: Seuil, 1999.

_____. **Ils apprenaient la France**. L'exaltation des régions dans le discours patriotique. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1997.

THOMAZ, Omar Ribeiro. Do saber colonial ao Luso-Tropicalismo: 'Raça' e 'Nação' nas primeiras décadas do salazarismo. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro, FIOCRUZ/CCBB, 1996.

TILLY, Charles. **Coerção, capital e Estados Europeus**. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. Los movimientos sociales como agrupaciones históricamente específicas de actuaciones políticas. In: **Revista Sociológica**, vol. 10, anos 10, n. 28, 1995, Cidade do México. Disponível em <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/2802.pdf>. Acesso em março de 2015.

TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1914.

VARGAS, Getulio Dornelles. **A nova política do Brasil III**. Rio de Janeiro: José Olympio, s/d.

_____. **Diário** – 1930-1936. São Paulo: Siciliano; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

VELLOSO, M. P. A brasilidade verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista. In: **Estudos Históricos**. Vol. 06, nº 11, jan/jun, 1993.

VIDAL, Diana e FARIA FILHO, Luciano. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1888-1970). **Revista Brasileira de História**, v. 23, nº 45, 2003, pp. 37-70.

VILLAS BOAS, Glaucia. **Mudança provocada**: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2006a.

_____. **A Recepção da Sociologia Alemã no Brasil**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2006b.

VILLELA, Aníbal Vilanova; SUZIGAN, Wilson. **Política do Governo e Crescimento da Economia Brasileira** (1889-1945). Rio de Janeiro: IPEA/INEPS, 1973.

VILALOBOS, João Eduardo. O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro. IN: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Vol. XXXII. Nº 16. Out- Dez. 1959, pp 34-49.

VIVIANI, Fabrícia Carla. **A Trajetória Política Tenentista Enquanto Processo - Do Forte de Copacabana ao Clube 3 de Outubro** (1922-1932). Dissertação de Mestrado. São Carlos: DPGCP/UFSCar, 2009.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: UnB, 2012.

_____. **Ensaio de Sociologia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

_____. **Metodologia das Ciências Sociais**. Parte 2. São Paulo: Cortez, 1992.

WEFFORT, Francisco. **Classes populares e política**. São Paulo: Edusp, 1968.

_____. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Formação do pensamento político brasileiro: ideias e personagens**. São Paulo: Ática, 2006.

WERNECK SODRÉ, Nelson. **Orientações do Pensamento Brasileiro**. Rio de Janeiro: Vecchi, 1942.

_____. **Formação histórica do Brasil**. 2ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1963.

WENERCK VIANNA, Luis. **Liberalismo e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

_____. **A revolução passiva: Iberismo e americanismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

XAVIER, Libânea Nacif. **Para além do campo educacional**. Um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.

_____. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez, 1980.

ANEXOS

**ANEXO I - SESSÃO PLENÁRIA DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE –
1934 – RIO DE JANEIRO**



Fonte: CPDOC/FGV

ANEXO II – MEMBROS DA COMISSÃO CONSTITUCIONAL (CC)

MESA DIRETORA			
Presidente:	Carlos Maximiliano Pereira dos Santos (PRL/RS)		
Vice Presidente:	Levi Fernandes Carneiro (Sind. dos Profissionais Liberais)		
Relator Geral:	Raul Fernandes (PPR/RJ)		
REPRESENTAÇÃO POR ESTADO DA FEDERAÇÃO			
	UF	Representante	Partido
1.	AC	Jose Thomaz da Cunha Vasconcellos	Lista “Chapa Popular” e LEC
2.	AM	Leopoldo Tavares da Cunha Mello	União Cívica Amazonense
3.	PA	Abel de Abreu Chermont	Partido Liberal
4.	AL	Manoel César Góes Monteiro	Partido Nacional de Alagoas
5.	BA	João Marques dos Reis	Partido Social Democrático
6.	CE	Waldemar Falcão	Liga Eleitoral Católica
7.	MA	Adolpho Eugenio Soares Filho	Partido Republicano
8.	PB	Jose Pereira Lyra	Partido Progressista
9.	PE	Francisco Solano Carneiro da Cunha	Partido Social Democrático
10.	PI	Francisco Pires de Gayoso e Almendra	Partido Nacional Socialista
11.	RN	Alberto Roselli	Partido Popular
12.	SE	Deodato da Silva Maia Junior	Lista “Liberdade e Civismo”
13.	DF	José Mattoso de Sampaio Correa	Avulso (sem partido)
14.	ES	Fernando de Abreu	Partido Social Democrático
15.	MG	Odilon Duarte Braga	Partido Progressista
16.	RJ	Raul Fernandes	Partido Popular Radical
17.	SP	Cincinato César da Silva Braga	Chapa Única “Por São Paulo Unido”
18.	GO	Domingos Netto de Vellasco	Partido Social Republicano
19.	MT	Generoso Ponce Filho	Partido Liberal Matto-Grossense
20.	PR	Antonio Jorge Machado Lima	Partido Social Democrático
21.	RS	Carlos Maximiliano Pereira dos Santos	Partido Republicano Liberal
22.	SC	Nereu Ramos	Partido Liberal Catharinense
REPRESENTANTES CLASSISTAS			
23.	Sindicato Empregados	Vasco Carvalho de Toledo	
24.	Sindicato Empregadores	Euvaldo Lodi	
25.	Sindicato Profissionais Liberais	Levi Fernandes Carneiro	
26.	Sindicato Funcionários Públicos	Antonio Maximo Nogueira Penido	

ANEXO III - COMPOSIÇÃO DA ASSEMBLEIA CONSTITUINTE DE 1933/1934
(Lista nominal dos constituintes em 15 de maio de 1934)

REPRESENTAÇÃO DAS BANCADAS PROPORCIONAL POR UF		
AMAZONAS (4 cadeiras)		
1	Leopoldo Tavares da Cunha	União Cívica Amazonense
2	Luiz Tirelli	Aliança Trabalhista Liberal
3	Álvaro Botelho Maia	União Cívica Amazonense
4	Alfredo Augusto da Matta	União Cívica Amazonense
PARÁ (7 cadeiras)		
5	Abel de Abreu Chermont	Partido Liberal
6	Clementino de Almeida Lisboa	Partido Liberal
7	Joaquim Pimenta de Magalhães	Partido Liberal
8	Leandro Nascimento Pinheiro	Partido Liberal
9	Luiz Geolás de Moura Carvalho	Partido Liberal
10	Mario Midosi Chermont	Partido Liberal
11	Rodrigo da Veiga Cabral	Partido Liberal
MARANHÃO (7 cadeiras)		
12	Adolpho Eugenio Soares Filho	Partido Republicano
13	Carlos Humberto Reis	Partido Republicano
14	Francisco Costa Fernandes	União republicana Maranhense
15	Godofredo Mendes Vianna	União republicana Maranhense
16	Jose Maria Magalhães de Almeida	União republicana Maranhense
17	Lino Rodrigues Machado	Partido Republicano
18	Trayahú Rodrigues Moreira	Partido Republicano
PIAUI (4 cadeiras)		
19	Agenor Monte	Partido Nacional Socialista
20	Francisco Freire de Andrade	Partido Nacional Socialista
21	Francisco Pires de Gayoso e Almendra	Partido Nacional Socialista
22	Hugo Napoleão do Rego	Lista Hugo Napoleão
CEARÁ (10 cadeiras)		
23	Antonio Xavier de Oliveira	Liga Eleitoral Católica

24	Jeovah Motta	Liga Eleitoral Católica
25	João da Silva Leal	Partido Social Democrático
26	João Jorge de Pontes Vieira	Partido Social Democrático
27	Jose Antonio de Figueiredo Rodrigues	Liga Eleitoral Católica
28	Jose de Borba Vasconcellos	Partido Social Democrático
29	Leão Sampaio	Liga Eleitoral Católica
30	Luiz Cavalcanti Sucupira	Liga Eleitoral Católica
31	Manoel do Nascimento Fernandes Távora	Partido Social Democrático
32	Waldemar Falcão	Liga Eleitoral Católica
RIO GRANDE DO NORTE (4 cadeiras)		
33	Alberto Roselli	Partido Popular do Rio Grande do Norte
34	Francisco Martins Vêras	Partido Popular do Rio Grande do Norte
35	Jose Ferreira de Souza	Partido Popular do Rio Grande do Norte
36	Reginaldo Cavalcanti de Albuquerque	Partido Social Nacionalista
PARAÍBA (5 cadeiras)		
37	Herectiano Zenaide	Partido Progressista
38	Ireneo Joffily	Partido Progressista
39	Jose Pereira Lyra	Partido Progressista
40	Manoel Velloso Borges	Partido Progressista
41	Odon Bezerra Cavalcanti	Partido Progressista
PERNAMBUCO (17 cadeiras)		
42	Adolpho Simões Barbosa	Partido Social Democrático
43	Agamenon Sergio Godoy de Magalhães	Partido Social Democrático
44	Alde de Feijó Sampaio	Partido Social Democrático
45	Alfredo de Arruda Câmara	Partido Social Democrático
46	Antonio da Silva Souto Filho	Partido Republicano Social
47	Arnaldo Olintho Bastos	Partido Social Democrático
48	Augusto Cavalcanti de Albuquerque	Partido Social Democrático

49	Francisco Barreto Rodrigues Campello	Avulso
50	Francisco Solano Carneiro da Cunha	Partido Social Democrático
51	Humberto Salles de Moura Ferreira	Partido Social Democrático
52	João Alberto Lins de Barros	Partido Social Democrático
53	Joaquim de Arruda Falcão	Partido Social Democrático
54	Jose de Sá Bezerra Cavalcanti	Partido Social Democrático
55	Luiz Cedro Carneiro Leão	Partido Social Democrático
56	Mario Domingues da Silva	Partido Social Democrático
57	Osório Borba	Partido Social Democrático
58	Thomaz de Oliveira Lobo	Partido Social Democrático
ALAGOAS (6 cadeiras)		
59	Álvaro Guedes Nogueira	Partido Nacional de Alagoas
60	Amando Sampaio Costa	Partido Nacional de Alagoas
61	Antonio de Mello Machado	Partido Nacional de Alagoas
62	Izidro Teixeira de Vasconcellos	Partido Nacional de Alagoas
63	Jose Affonso Valente de Lima	Partido Nacional de Alagoas
64	Manoel César de Góes Monteiro	Partido Nacional de Alagoas
SERGIPE (4 cadeiras)		
65	Augusto César Leite	União Republicana de Sergipe
66	Deodato da Silva Maia Junior	Lista Liberdade e Civismo
67	Jose Rodrigues da Costa Dória	Lista Liberdade e Civismo
68	Leandro Maynard Maciel	Lista Liberdade e Civismo
BAHIA (22 cadeiras)		
69	Alfredo Pereira Mascarenhas	Partido Social Democrático
70	Aloísio de Carvalho Filho	Lista "A Bahia ainda é a Bahia"
71	Antonio de Garcia Medeiros Netto	Partido Social Democrático
72	Arlindo Baptista Leoni	Partido Social Democrático
73	Arnold Silva	Partido Social Democrático
74	Arthur Negreiros Falcão	Partido Social Democrático
75	Arthur Neiva	Partido Social Democrático
76	Attila Barreira do Amaral	Partido Social Democrático
77	Clemente Mariani Bittencourt	Partido Social Democrático
78	Edgar Ribeiro Sanches	Partido Social Democrático

79	Francisco Magalhães Netto	Partido Social Democrático
80	Francisco Prisco de Souza Paraíso	Partido Social Democrático
81	Francisco Rocha	Partido Social Democrático
82	Gileno Amado	Partido Social Democrático
83	Homero Pires	Partido Social Democrático
84	João Marques dos Reis	Partido Social Democrático
85	João Pacheco de Oliveira	Partido Social Democrático
86	Jose Joaquim Seabra	Lista "A Bahia ainda é a Bahia"
87	Lauro Passos	Partido Social Democrático
88	Manoel Leôncio Galvão	Partido Social Democrático
89	Manoel Novaes	Partido Social Democrático
90	Manoel Paulo Telles de Mattos Filho	Partido Social Democrático
ESPÍRITO SANTO (4 cadeiras)		
91	Carlos Fernando Monteiro Lindenberg	Partido Social Democrático
92	Fernando de Abreu	Partido Social Democrático
93	Godofredo Costa Menezes	Partido Social Democrático
94	Lauro Faria Santos	Partido da Lavoura
DISTRITO FEDERAL (10 cadeiras)		
95	Augusto do Amaral Peixoto Junior	Partido Autonomista
96	Ernesto Pereira Carneiro	Partido Autonomista
97	Henrique de Toledo Dodsworth	Partido Economista
98	João Jones Gonçalves da Rocha	Partido Autonomista
99	Jose Mattoso de Sampaio Correa	Avulso
100	Miguel de Oliveira Couto	Partido Economista
101	Olegário Mariano	Partido Autonomista
102	Raul Leitão da Cunha	Partido Democrático
103	Ruy Santiago	Partido Autonomista
104	Waldemar de Araújo Motta	Partido Autonomista
RIO DE JANEIRO (17 cadeiras)		
105	Acurcio Francisco Torres	Lista Constitucionalista
106	Antonio Barbosa Buarque de Nazareth	Partido Popular Radical
107	Asdrúbal Gwyer de Azevedo	União Progressista Fluminense
108	Benedicto Nilo de Alvarenga	União Progressista Fluminense

109	César Fernandes Tinoco	Partido Socialista Fluminense
110	Christovão de Castro Barcellos	União Progressista Fluminense
111	Fabio de Azevedo Sodré	Partido Popular Radical
112	Fernando Augusto Ribeiro de Magalhães	Partido Popular Radical
113	João Antonio de Oliveira Guimarães	Partido Popular Radical
114	José Alípio de Carvalho Costallat	Partido Socialista Fluminense
115	José Eduardo Macedo Soares	Partido Popular Radical
116	José Eduardo Prado Kelly	União Progressista Fluminense
117	José Monteiro Soares Filho	Partido Popular Radical
118	Laurindo Augusto Lemgruber Filho	Partido Popular Radical
119	Oscar Weinschenk	Partido Popular Radical
120	Oswaldo Luiz Cardoso de Mello	Partido Popular Radical
121	Raul Fernandes	Partido Popular Radical
MINAS GERAIS (37 cadeiras)		
122	Adélio Dias Maciel	Partido Progressista
123	Aleixo Paraguassú	Partido Progressista
124	Anthero de Andrada Botelho	Partido Progressista
125	Antonio Carlos Ribeiro de Andrada	Partido Progressista
126	Augusto das Chagas Viégas	Partido Progressista
127	Belmiro de Medeiros Silva	Partido Progressista
128	Celso Porphirio de Araújo Machado	Partido Progressista
129	Christiano Monteiro Machado	Partido Republicano Mineiro
130	Clemente Medrado	Partido Progressista
131	Daniel Serapião de Carvalho	Partido Republicano Mineiro
132	Delphim Moreira Junior	Partido Progressista
133	Francisco Negrão de Lima	Partido Progressista
134	Gabriel de Rezende Passos	Partido Progressista
135	João Furtado de Menezes	Partido Republicano Mineiro
136	João Jacques Montandon	Partido Progressista
137	João José Alves	Partido Progressista
138	João Nogueira Penido	Partido Progressista
139	João Tavares Correa Beraldo	Partido Progressista
140	Jose Braz Pereira Gomes	Partido Progressista
141	José Carneiro de Rezende	Partido Republicano Mineiro

142	Jose Francisco Bias Fortes	Partido Progressista
143	Jose Maria de Alkmim	Partido Progressista
144	Jose Monteiro Ribeiro Junqueira	Partido Progressista
145	Jose Vieira Marques	Partido Progressista
146	Julio Bueno Brandão Filho	Partido Progressista
147	Levindo Eduardo Coelho	Partido Republicano Mineiro
148	Luiz Martins Soares	Partido Progressista
149	Lycurgo Leite	Partido Progressista
150	Octavio Campos do Amaral	Partido Progressista
151	Odilon Duarte Braga	Partido Progressista
152	Pedro Aleixo	Partido Progressista
153	Pedro da Matta Machado	Partido Progressista
154	Polycarpo de Magalhães Viotti	Partido Republicano Mineiro
155	Raul de Noronha Sá	Partido Progressista
156	Simão da Cunha Pereira	Partido Progressista
157	Virgilio Alvim de Mello Franco	Partido Progressista
158	Waldomiro de Barros Magalhães	Partido Progressista
SÃO PAULO (22 cadeiras)		
159	Abelardo Vergueiro César	Chapa Única Por São Paulo Unido
160	Antonio Augusto Covello	Partido da Lavoura
161	Antonio Augusto de Barros Penteado	Chapa Única Por São Paulo Unido
162	Antonio Carlos de Abreu Sodré	Chapa Única Por São Paulo Unido
163	Carlos de Moraes Andrade	Chapa Única Por São Paulo Unido
164	Carlota Pereira de Queiroz	Chapa Única Por São Paulo Unido
165	Cincinato César da Silva Braga	Chapa Única Por São Paulo Unido
166	Frederico Virmond Lacerda Werneck	Partido Socialista Brasileiro
167	Guaracy Silveira	Partido Socialista Brasileiro
168	Henrique Smith Bayma	Chapa Única Por São Paulo Unido
169	Jose Carlos de Macedo Soares	Chapa Única Por São Paulo Unido
170	Jose de Alcântara Machado de Oliveira	Chapa Única Por São Paulo Unido
171	Jose de Almeida Camargo	Chapa Única Por São Paulo Unido
172	Jose Joaquim Cardoso de Mello Netto	Chapa Única Por São Paulo Unido
173	Jose Ulpiano Pinto de Souza	Chapa Única Por São Paulo Unido
174	Lino de Moraes Leme	Partido da Lavoura

175	Manoel Hypolito do Rego	Chapa Única Por São Paulo Unido
176	Mario Whately	Chapa Única Por São Paulo Unido
177	Oscar Rodrigues Alves	Chapa Única Por São Paulo Unido
178	Plínio Correa de Oliveira	Chapa Única Por São Paulo Unido
179	Theotonio Monteiro de Barros Filho	Chapa Única Por São Paulo Unido
180	Zoroastro Gouveia	Partido Socialista Brasileiro
GOIÁS (4 cadeiras)		
181	Domingos Netto e Vellasco	Partido Social Republicano
182	Jose Honorato da Silva e Souza	Partido Social Republicano
183	Mario de Alencastro Caiado	Partido Social Republicano
184	Nero de Macedo Carvalho	Partido Social Republicano
MATO GROSSO (4 cadeiras)		
185	Alfredo Correa Pacheco	Partido Liberal Mato-grossense
186	Francisco Villanova	Partido Liberal Mato-grossense
187	Generoso Ponce Filho	Partido Liberal Mato-grossense
188	João Villas Boas	Partido Constitucionalista
PARANÁ (4 cadeiras)		
189	Antonio Jorge Machado Lima	Partido Social Democrático
190	Idalio Sardemberg	Partido Social Democrático
191	Manoel Lacerda Pinto	Partido Social Democrático
192	Plínio Alves Monteiro Tourinho	Partido Liberal Paranaense
SANTA CATARINA (4 cadeiras)		
193	Aarão Rebello	Partido Liberal Catarinense
194	Adolpho Konder	Aliança "Por Santa Catarina"
195	Carlos Gomes de Oliveira	Partido Liberal Catarinense
196	Nereu Ramos	Partido Liberal Catarinense
RIO GRANDE DO SUL (17 cadeiras)		
197	Augusto Simões Lopes	Partido Republicano Liberal
198	Adroaldo Mesquita da Costa	Frente Única
199	Carlos Maximiliano Pereira dos Santos	Partido Republicano Liberal
200	Demetrio Mercio Xavier	Partido Republicano Liberal

201	Euclides Minuano de Moura	Frente Única
202	Frederico João Wolfenbutell	Partido Republicano Liberal
203	Gaspar Saldanha	Partido Republicano Liberal
204	Heitor Annes Dias	Partido Republicano Liberal
205	João Ascanio Moura Tubino	Partido Republicano Liberal
206	João Fanfa Ribas	Partido Republicano Liberal
207	João Simplicio Alves de Carvalho	Partido Republicano Liberal
208	Joaquim Mauricio Cardoso	Frente Única Gaúcha
209	Pedro Vergara	Partido Republicano Liberal
210	Raul Jobim Bittencourt	Partido Republicano Liberal
211	Renato Barbosa	Partido Republicano Liberal
212	Victor Russomano	Partido Republicano Liberal
TERRITÓRIO DO ACRE (2 cadeiras)		
213	Alberto Augusto Diniz	Lista "Chapa Popular" e Liga Eleitoral Católica
214	Jose Thomaz da Cunha Vasconcellos	Lista "Chapa Popular" e Liga Eleitoral Católica
REPRESENTAÇÃO PROFISSIONAL OPERÁRIA (18 cadeiras)		
215	Acyr Medeiros	Sindicado dos Empregados
216	Alberto Surek	Sindicado dos Empregados
217	Antonio Ferreira Netto	Sindicado dos Empregados
218	Antonio Penaforte de Souza	Sindicado dos Empregados
219	Antonio Rodrigues de Souza	Sindicado dos Empregados
220	Armando Avellenal Laydner	Sindicado dos Empregados
221	Edmar da Silva Carvalho	Sindicado dos Empregados
222	Eugenio Monteiro de Barros	Sindicado dos Empregados
223	Ewald da Silva Possolo	Sindicado dos Empregados
224	Francisco Moura	Sindicado dos Empregados
225	Gilberto Gabeira	Sindicado dos Empregados
226	Guilherme Plaster	Sindicado dos Empregados
227	João Miguel Vitaca	Sindicado dos Empregados
228	Luiz Martins e Silva	Sindicado dos Empregados
229	Mario Bastos Manhães	Sindicado dos Empregados
230	Sebastião Luiz de Oliveira	Sindicado dos Empregados

231	Vasco Carvalho de Toledo	Sindicado dos Empregados
232	Waldemar Reikdal	Sindicado dos Empregados
REPRESENTAÇÃO PROFISSIONAL PATRONAL (17 cadeiras)		
233	Alexandre Siciliano Junior	Sindicatos Patronais
234	Antonio Carlos Pacheco e Silva	Sindicatos Patronais
235	Augusto Varella Corsino	Sindicatos Patronais
236	Carlos Telles da Rocha Faria	Sindicatos Patronais
237	David Carlos Meinicke	Sindicatos Patronais
238	Edgard Teixeira Leite	Sindicatos Patronais
239	Euvaldo Lodi	Sindicatos Patronais
240	Francisco de Oliveira Passos	Sindicatos Patronais
241	Gastão de Britto	Sindicatos Patronais
242	Horacio Lafer	Sindicatos Patronais
243	João Pinheiro Filho	Sindicatos Patronais
244	Mario de Andrade Ramos	Sindicatos Patronais
245	Milton de Souza Carvalho	Sindicatos Patronais
246	Pedro Demosthenes Rache	Sindicatos Patronais
247	Ricardo Machado	Sindicatos Patronais
248	Roberto Simonsen	Sindicatos Patronais
249	Walter James Gosling	Sindicatos Patronais
REPRESENTAÇÃO DOS PROFISSIONAIS LIBERAIS (3 cadeiras)		
250	Abelardo Marinho de Albuquerque e Andrade	Sindicado dos Profissionais Liberais
251	Levy Fernandes Carneiro	Sindicado dos Profissionais Liberais
252	Ranulpho Pinheiro de Lima	Sindicado dos Profissionais Liberais
REPRESENTAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS (2 cadeiras)		
253	Antonio Maximo Nogueira Penido	Sindicado dos Funcionários Público
254	Mario de Moraes Paiva	Sindicado dos Funcionários Público

ANEXO IV - TEXTO FINAL DA MATÉRIA EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1934

Título V

Da Família, Da Educação e Da Cultura

CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

Art 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

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

Art 150 - Compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;

c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;

d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;

e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;

d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;

e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;

f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

Art 153 - O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Art 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.

Art 155 - É garantida a liberdade de cátedra.

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

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

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

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.

Art 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

§ 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado.

ANEXO V - PROJETO DA 5ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – SUGESTÃO À ANC

(Conforme apresentado por Renato Barbosa, PRL/RS, ANAIS DA ANC, Vol. V, pp. 362-364).

A V Conferência Nacional de Educação elaborou e aprovou, pela Comissão Especial dos representantes da Associação Brasileira de Educação e dos delegados dos Estados, do Distrito Federal e do Território do Acre, o seguinte projeto de Educação Nacional, como uma sugestão à Assembléia Constituinte:

Art. 1º. Aos Estados e ao Distrito Federal compete organizar, administrar e custear os seus sistemas educacionais, dentro dos princípios adotados pela União.

Parágrafo único. Aos municípios que dispuserem de rendas suficientes, poderão os Estados delegar, por lei ordinária, a função de administrar os respectivos aparelhos educacionais.

Art. 2º. Compete á União:

- a) fixar um plano nacional de Educação que tenha por objetivo oferecer a quantos habitem o território brasileiro, oportunidade iguaes, segundo as suas capacidades;
- b) estimular e coordenar a obra educacional em todo o pais;
- c) exercer, onde quer que se faça preciso, por deficiência de meios ou de iniciativas, uma ação supletiva;
- d) instituir e manter nas circunscrições territoriais não autônomas sistemas educacionais análogos aos dos Estados.

Art. 3º. O plano nacional de Educação será executado por meio de sistemas gerais, leigos e gratuitos, que compreendam escolas de todos os grãos, comuns e especiais e quaisquer outras instituições de propósitos educativos que venham a ser criados.

§ 1º. A educação nos estabelecimentos públicos e privados visará a formação integral do homem e do cidadão, desenvolvendo, num espírito brasileiro, a consciência da solidariedade entre os povos.

§ 2º. A educação primária será obrigatória, estendendo-se a obrigatoriedade progressivamente até aos dezoito anos no processo educativo ulterior.

§ 3º. O ensino particular deve submeter-se na sua organização e no seu funcionamento, ás normas fixadas nas leis ordinárias da União e dos Estados.

Art. 4º. O plano nacional de Educação a que se refere o art. 2º, uma vez promulgado, não poderá sofrer qualquer alteração senão após seis anos de execução.

Parágrafo Único. Modificado, no todo ou em partes, nos termos deste artigo, só após idêntico prazo de seis anos poderá sofrer nova alteração.

Art. 5º. Para manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais, a União, os Estados e o Distrito Federal constituirão os respectivos fundos de educação.

§ 1º. O fundo de educação nacional será constituído de uma percentagem não inferior a 10 % da renda dos impostos da União, de impostos e taxas especiais e outros recursos financeiros eventuais.

§ 2º. O fundo de educação dos Estados e do Distrito Federal será constituído de percentagens das rendas de impostos estaduais e municipais não inferiores a 20 % do total das respectivas receitas, de impostos e taxas especiais que lhe forem destinados e de outros recursos financeiros eventuais.

§ 3º. Dos fundos de educação uma percentagem fixada em lei ordinária será destinada ao custeio de bolsas de estudo municipais, estaduais e nacionais para prover a educação em todos os grãos e especialidades, dos alunos de excepcional capacidade.

Art. 6º. A União estabelecerá no Ministério apropriado um Conselho Nacional de Educação, com o respetivo órgão executivo e técnico.

§ 1º. Ao Conselho Nacional de Educação compete exercer a função, que cabe á União, de estimular e coordenar a obra nacional em todo o País, administrar o fundo de Educação e superintender as demais atividades educativas federais.

§ 2º. Fica reservada a autonomia da administração militar, no que disser respeito ás suas instituições de ensino de caráter especializado.

Art. 7º. Os Estados e o Distrito Federal manterão Conselhos e Departamentos de Educação, com autonomia técnica, administrativa e financeira.

§ 1º. Aos Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal compete administrar e superintender os respectivos sistemas educacionais, por intermédio de departamentos de Educação, seus órgãos executivos.

§ 2º. Compete privativamente aos Conselhos de Educação aprovar os regulamentos e planos apresentados pelos Departamentos e fazer a necessária distribuição de despesas.

Art. 8º. Em leis ordinárias da União, dos Estados e do Distrito, Federal, propostas pelos Conselhos de Educação, serão fixadas normas específicas para a organização dos corpos técnicos, docentes e administrativos do aparelho educacional, com o fim de libertá-lo de quaisquer influências perturbadoras, e assegurar ao seu pessoal, em regime próprio, as melhores condições de recrutamento e o máximo de estímulos permanentes á sua especialização e eficiência.

Sala das Sessões da V Conferência Nacional de Educação, 31 de Dezembro de 1932, Niterói, Estado do Rio de Janeiro. Pela Comissão dos 32, a mesa diretora dos trabalhos. – *Fernando de Azevedo*, presidente. – *Diniz Juníor*, secretário. – *Arnerino Wanick*, secretário.

ANEXO VI – PRINCIPAIS EMENDAS INSTRUMENTALIZADAS NA FEITURA DO PROJETO CONSTITUCIONAL SUBSTITUTIVO B

EMENDA 1.753 – DE RAUL LEITÃO DA CUNHA PD/DF E OUTROS

(ANAIS da ANC, Vol. XIX, pp. 227-229)

Título VI – Capítulo IV

Substituam-se os artigos de números 170, 172, 173, 174, e de 176 a 179, inclusive, pelos seguintes:

Art. 1º. O poder público ministrará a quantos tenham nascido ou sejam domiciliados no território nacional a educação que os torne, além de fatores eficientes da vida moral e material da Nação, cidadãos concientes dos seus deveres para com a Pátria.

Tendo em vista o direito igual para todos de, conforme a capacidade respectiva e o mérito comprovado, poderem ascender, independentemente de sua situação econômica, aos postos mais elevados da vida nacional, o Poder Público facilitará, pelo intermédio da bolsa ou do internato, a satisfação desse ideal, a tantos quantos de uma ou de outro necessitem.

Art. 2. A educação feita sob a suprema direção do Estado aproveitara da cooperação de todas as outras organizações sociais, de acordo com a legislação ordinária, no particular da constituição da escola, das exigências mínimas dos programas e da cultura do professorado.

Art. 3. Para o custeio e o desenvolvimento da educação, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios contribuirão, cada um, dentro do respectivo orçamento anual, com uma quota nunca inferior a 10% da renda arrecadada, a União e os Municípios, e a 20% os Estados e o Distrito Federal, e, ainda, com o produto das taxas especiais criadas para esse fim.

§ As sobras anuais verificadas nas dotações orçamentárias acrescidas dos legados, donativos e quaisquer outras rendas especiais, constituirão, na União, nos Estados, no Distrito Federal e nos municípios, fundos especiais, cuja aplicação será feita no território respectivo, exclusivamente nos empreendimentos educativos que a lei orçamentária própria determinar.

Art. 4. A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte de seu patrimônio territorial para a formação do fundo educacional respectivo.

Art. 5. A educação em seus diferentes graus e ramos, será desempenhada pelas escolas que atendam: a) ao ensino primário, secundário, complementar e superior, integrados, nesses diversos graus, pelo aperfeiçoamento físico do indivíduo, pela prática do trabalho, pela formação de uma consciência eugênica e pela constituição moral e cívica do cidadão brasileiro; b) á instrução técnica profissional, industrial e artística em suas diferentes modalidades e graus, variáveis com as condições econômicas regionais; c) á instrução e reeducação dos adultos e dos anormais, e; d) á cultura das ciências e das artes.

Art. 6. A União caberá orientar a educação do País, exercer a função coordenadora indispensável e ministrar a instrução primária nas zonas rurais, sem prejuízo da ação dos Estados e dos municípios.

§ Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, 20% das quotas destinadas á educação no respectivo orçamento anual.

Art. 7. Nos respectivos territórios e de acordo com os recursos de que dispuseram e dos que forem para esse fim destinados pela União, os Estados e o Distrito Federal

desenvolverão e executarão o plano nacional de educação, de acordo com os sistemas gerais que compreendam escolas de todos os graus e instituições idôneas de propósitos educativos.

§ A função profissional do professor, para o ensino primário, urbano ou rural, e secundário, deverá processar-se em bases comuns para todo o território nacional.

Art. 8. A União criará os estabelecimentos ou institutos de ensino, inclusive colônias educandários, nos pontos do território nacional em que se torne necessária para o cumprimento do plano nacional de educação.

§ Essa obrigação se tornará efetiva também nas zonas fronteiriças internacionais, nos centros de concentração imigratória e nos núcleos de populações indígenas.

Art. 9. Caberá precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado de acordo com a lei ordinária, firmar as diretrizes gerais do ensino em todos os seus graus e ramos, sugerir ao Governo as providências que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos e a distribuição mais conveniente dos fundos especiais que forem criados.

§ Nos Estados e no Distrito Federal haverá Conselhos Regionais incumbidos de funções semelhantes, dentro da respectiva esfera de ação.

Art. 10. O plano nacional de educação será estabelecido por prazo determinado, não sendo permitida durante a sua execução a dispensa de quaisquer provas escolares de habilitação, definidas na lei ou nos regulamentos respectivos.

Art. 11. A instrução primária e a técnica profissional, industrial ou artística, serão gratuitas quando ministradas pelo poder público.

Art. 12. A frequência á escola primária será compulsória na idade escolar, inclusive para os cegos e os surdos-mudos e sempre que possível para os adultos, extendendo-se essa obrigatoriedade de frequencia também á escola secundária, logo que as condições do País o permitam.

Art. 13. Nos estabelecimentos de ensino complementar normal, de ciências e letras e nos institutos de ensino superior o número de matrículas será subordinado á capacidade didática respectiva.

§ A seleção para a limitação da matrícula inicial será feita por meio de concurso de provas.

Art. 14. O ensino particular deverá orientar-se pelas normas gerais estabelecidas nas leis federais e estaduais.

Art. 15. Nenhum estabelecimento de ensino complementar, superior ou da alta cultura, será fundado no País, sem prévia licença do Poder Público, e este, para concedê-la, ajuizará das suas necessidades regionais e dos recursos de que disponha a escola para seu funcionamento.

A simples licença não induz o reconhecimento de regalias.

Art. 16. É vedada a concessão de regalias a estabelecimentos e institutos de ensino cujo corpo docente não seja provido, mediante concurso de títulos e de provas, não tenha a necessária estabilidade e não receba remuneração condigna.

Art. 17. Não será permitida a revalidação de diplomas profissionais espedidos por institutos estrangeiros de ensino, ficando obrigados ao exame de Estado, feito de acordo com o que determinar a lei ordinária, os diplomados por institutos brasileiros não oficiais.

Art. 18. Os poderes públicos protegerão os monumentos e objetos que, por seu valor histórico e artístico, pertençam ao patrimônio cultural da Nação, cabendo á União impedir que sejam retirados do território nacional.

Art. 19. Toda empresa industrial ou agrícola, situada fora dos centros escolares, e onde trabalhem mais de 50 pessoas, manterá pelo menos, uma escola primária para educação gratuita dos seus empregados, trabalhadores e respectivas famílias.

Sala das Sessões, 13 de abril de 1934. - Raul Leitão da Cunha. - Miguel Couto. - Fernando Magalhães. - Renato Barbosa. - João Simplício. - Lacerda pinto. - Alfredo Mascarenhas. - Abelardo Marinho. - Plinio Tourinho. - Cunha Mello. - Soares Filho - Odilon Braga.

EMENDA 1.845 – DE PRADO KELLY E ADEPTOS TENENTISTAS

(ANAIS da ANC, Vol. XVII, p. 289-290)

Ao nº 7 do Art. 7:

7) estabelecer e rever de seis em seis anos, o plano nacional de educação, com o objetivo de oferecer a todos os indivíduos oportunidades iguais, tendo em vistas as condições e recursos de cada Estado.

Emenda substitutiva do § 5º do art. 7º.

§ 5º. O Aos Estados e ao Distrito Federal compete organizar, administrar e custear os seus sistemas públicos educacionais, respeitando os princípios coordenadores tratados no plano nacional de educação. Os Estados estabelecerão as normas por que os Municípios com êles colaborem no custeio e na administração do ensino, podendo conferir autonomia de ação, compatível com os princípios básicos da organização estadual, aos que se mostrarem capazes de assumir a responsabilidade do mesmo custeio e administração.

§ 6. A União instituirá e manterá estabelecimentos de alta cultura geral ou especializada, e estabelecimentos de ensino que julgue necessários como demonstração e experiência, cabendo-lhe ainda estimular a obra educacional em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções aos governos estaduais.

Emenda á letra a do art. 8º.

Suprima-se.

Emenda á letra b do art. 166: Suprima-se.

Emenda substitutiva do item 5 do art. 142:

5) Todo o indivíduo tem o direito de receber do poder público a educação necessária ao desenvolvimento de sua capacidade econômica e social. A falta de recursos será o único motivo legal e transitório para excusa dêsse dever.

Emenda substitutiva dos arts. 170 e 172 a 177:

Art. 170. A educação nacional visará cooperar para uma distribuição racional dos indivíduos pelas ocupações regulares de vida, contribuindo, assim, para a interpenetração das classes sociais, sua equivalência progressiva no sentido social e econômico e a formação de uma sociedade democrática, com base no trabalho organizado, na justiça e na liberdade.

Art. 172. A educação primária será obrigatória, estendendo-se a obrigatoriedade progressivamente até aos 18 anos, no processo educativo ulterior, de acôrdo com os recursos escolares públicos disponíveis.

Parágrafo Único. As normas pelas quais se deve regular o ensino particular serão fixadas pelos governos dos Estados e do Distrito Federal, atendidos os princípios coordenadores estabelecidos no plano nacional de educação.

Art. 173. A educação primária pública será gratuita, e essa gratuidade se estenderá, progressivamente, aos graus mais elevados do ensino.

Art. 174. Com os serviços de educação, inclusive, auxílio a estudantes de capacidade excepcional, a União despenderá o mínimo de 10 % e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios o mínimo de 20 % da importância das respectivas receitas arrecadadas.

Art. 175. Os serviços federais do ensino serão superintendidos por um Conselho Nacional de Educação, que terá um órgão executivo cuja autonomia técnica, financeira e administrativa, será regulada em lei.

Art. 176. É garantida ampla liberdade de cátedra.

Art. 177. São isentas de tributação as iniciativas ou empreendimentos que se destinem a transmissão de idéias ou difusão da cultura, como a imprensa, o livro, o rádio, as artes e o teatro e cinema educativos. Esta isenção, a ser regulada em lei, não compreende os impostos que recaem sobre a atividade individual e coletiva, o capital, excluída qualquer tributação sobre salário, a renda e a propriedade e sua transmissão.

Justificação: Estas emendas obedecem A orientação educacional moderna e atendem aos objetivos reclamados para 5ª Conferência Nacional, e pela Associação Brasileira de Educação, na crítica recentemente formulada sobre essa parte do Substitutivo da Comissão dos 26.

Em 11 de Abril de 1934. - Prado Kelly. - Amaral Peixoto. - Pontes Vieira. - Godofredo Vianna. - Fernandes Távora. - Carlos Reis. - Kerginaldo Cavalcanti. - Alberto Surek. - Abelardo Marinho. - Agenor Monte. - Silva Leal. - Waldemar Motta. - Álvaro Maia. - Teixeira Leite.

EMENDA 1.934 – DA BANCADA DO PRL/RS

(ANAIS da ANC, Vol. XIX, pp. 231-233)

Titulo VI - Capitulo IV Substitua-se a denominação pela seguinte:

Da Família, da Educação e da Cultura

Substituam-se os artigos 170, 172, 173, e 179 pelos seguintes:

Art. 1º. Cabe á União, aos Estados e aos Municípios favorecer e incentivar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico da nação, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art. 2º. A República do Brasil proporcionará a quantos tenham nascido ou sejam domiciliados no território nacional, a educação o bastante para os tornar fatores eficientes da vida econômica e moral da nação, visando garantir a todos, independentemente da situação econômica, possibilidades iguais e plena expansão da capacidade de cada um.

Art. 3.0 Compete á União:

- 1) fixar um plano nacional de educação, em todos os seus graus, que só poderá renovar-se em prazos determinados;
- 2) fiscalizar e coordenar a execução do plano geral de educação, em todo o território nacional;
- 3) organizar e manter, nos territórios, sistemas educacionais análogos aos dos Estados;
- 4) prover a educação primária, sem prejuízo da ação dos Estados, nas zonas rurais de fraca densidade demográfica, nos centros de colonização estrangeira, nos aglomerados de populações indígenas e em localidades da fronteira, organizando e mantendo colônias educandários;

5) exercer, onde for preciso, por deficiência de meios ou de iniciativas, uma ação supletiva.

Art. 4º. Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educacionais nos seus territórios respectivos, dentro dos princípios adotados pela União.

Art. 5º Compete aos Municípios cooperar no provimento do sistema educacional adotado pelo Estado a que pertencer e com a fiscalização deste.

Art. 6º. O plano nacional de educação atenderá as seguintes exigências:

i) ensino primário integral, livre, gratuito e de frequência obrigatória, inclusive para os cegos e surdo-mudos, atendendo também aos adultos;

2) uniformização finalística do ensino; aplicação da escola regional;

3) obrigatoriedade nas escolas primárias da educação moral e cívica, da educação física, higiênica e da prática de trabalho, bem como do ensino da língua nacional e de noções de geografia e história do Brasil;

4) democratização do processo educativo ulterior ao primário pela tendência à gratuidade, pelas bolsas escolares e internatos;

5) ensino particular em qualquer grau, sujeito aos princípios da União e dos Estados, dependente de autorização do poder público a fundação de estabelecimentos de ensino ulterior ao primário, na forma que a lei determinar.

§ 1º. No processo educativo ulterior ao primário a lei fixará a limitação da matrícula, subordinada à capacidade didática do estabelecimento.

§ 2º. Não será permitida a revalidação de diplomas profissionais expedidos por institutos estrangeiros, exceto para profissionais domiciliados no Brasil anteriormente à promulgação desta Constituição e para os brasileiros natos, em qualquer tempo. É obrigatório o exame de Estado para os diplomados por Institutos não oficiais.

Art. 7º. A União estabelecerá um Conselho Nacional de Educação, junto ao Ministério apropriado, de caráter técnico e consultivo, competindo-lhe: 1) organizar o plano nacional de educação bem como quaisquer outros projetos de lei relativos ao ensino, a serem apresentados ao Poder Legislativo; 2) elaborar regulamentos e instruções; 3) propor ao Ministério providências administrativas; 4) emitir parecer sob qualquer matéria atinente à Educação, à requisição de ministro respectivo e das autoridades estaduais do ensino.

Parágrafo Único. Os Estados e o Distrito Federal estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares dentro do território respectivo, e departamentos autônomos de administração, na forma que a lei determinar.

Substitua-se o Art. 176 pelo seguinte:

Art. 8º. Para manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais a União e os Municípios despenderão, anualmente, nunca menos de 10 % da importância dos impostos arrecadados, e os Estados e o Distrito Federal 20 % da mesma renda, além do produto das taxas especiais criadas para esse fim.

§ 1º. As sobras anuais, verificadas no capítulo educacional de cada orçamento, acrescidas dos legados, donativos e outras rendas, constituirão, na União, nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios, fundos especiais, cuja aplicação será feita, em cada território, exclusivamente em obras educativas que a respectiva lei ordinária determinar.

§ 2º. Os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte de seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos educacionais. O mesmo fará a União quanto as terras que formam o seu patrimônio.

Substituam-se os Arts. 174 e 175 pelo seguinte:

Art. 9º. É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério, bem como a de provas escolares de habilitação, em qualquer curso, determinadas em lei ou regulamentos especiais.

Substitua-se o art. 178 pelo seguinte:

Art. 10. Os estabelecimentos particulares de ensino exclusivamente primário, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributação.

Sala das Sessões. 12 de abril de 1934. – Augusto Simões Lopes. - Raul Bittencourt. - Fanfa Ribas. - Demetrio Mercio Xavier. - Gaspar Saldanha. - Victor Russomano. - Ricardo Machado. - João Simplício. - Pedro Vergara. - Renato Barbosa. - Ascanio Tubino. - Raul Leitão da Cunha.

EMENDA 1.952 – DE ARRUDA CAMARA E CHAPA ÚNICA POR SÃO PAULO UNIDO

(ANAIS da ANC, Vol. XIX, p. 229-230)

Arts. 170 a 179 substituam-se por:

Art. 1º. A educação é direito de todos os cidadãos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Art. 2º. A ação dos poderes públicos em matéria de educação será exercida concorrentemente pela União, pelos Estados e pelos Municípios.

§ 1º. Cabe A União:

I. Estimular e coordenar a obra educacional em todo o país, por meio de um Conselho Nacional de Educação.

II. Exercer a ação supletiva onde quer que se faça preciso, por deficiência de iniciativa ou de recursos;

III. Instituir e manter nos territórios sistemas educacionais análogos aos dos Estados;

IV. Criar o fundo de educação nacional, constituído pelo produto das sobras das dotações orçamentárias, taxas especiais, doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas e outros recursos financeiros;

V. Manter no Distrito Federal o ensino superior e o universitário.

§ 2º. Compete aos Estados e ao Distrito Federal:

I. Constituir o respectivo fundo de educação pela forma estabelecida no n. 4 do parágrafo anterior.

II. Organizar, administrar e custear os seus sistemas educacionais, em todos os graus e ramos, sob a orientação de um Conselho Estadual de Ensino.

§ 3º. Compete aos Municípios:

I. Contribuir com 1,5 % pelo menos da renda dos seus impostos para o fundo de educação dos respectivos Estados;

II. Auxiliar os poderes estaduais em tudo que se refira ao ensino primário, secundário e profissional, instalação de escolas e instituições que assegurem a frequência escolar.

Art. 3º. O plano nacional de educação compreenderá escolas de todos os graus, comuns e especializadas.

§ 1º. A educação primária será obrigatória, a partir de 7 anos, estendendo-se a obrigatoriedade progressivamente até aos 16 anos, no processo educativo ulterior.

§ 2º. Enquanto os cursos secundários e profissionais não forem suficientes para todos os alunos, de 12 aos 18 anos, a seleção da matrícula far-se-á por meio de provas de inteligência e aproveitamento ou por processos objetivos apropriados á finalidade do curso.

Art. 4º. O ensino particular obedecera às normas traçadas pela União e pelos Estados, e, salvo em se tratando do de línguas estrangeiras, será ministrado no idioma pátrio

Art. 5º. O corpo docente das escolas oficiais ou reconhecidas, secundárias e superiores, será constituído mediante concurso de títulos e provas. Não serão reconhecidos os estabelecimentos particulares de ensino que não assegurem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna. Os professores catedráticos dos institutos oficiais serão vitalícios.

Art. 6º. A educação, tanto nos estabelecimentos públicos como nos particulares, visará a formação do homem e do cidadão, desenvolvendo, num espírito brasileiro, a consciência de solidariedade entre os povos.

Art. 7º. Dos fundos de educação, uma percentagem, fixada em lei ordinária, destinar-se-á especialmente a garantir assistência aos alunos necessitados proporcionando assim oportunidades iguais á infância e á juventude de todas as classes.

Parágrafo único. Esse fundo de assistência garantirá o fornecimento gratuito do material escolar, o custeio das bolsas escolares, a assistência alimentar, dentária e médica e a estadia em colônias de férias, aos alunos desprovidos de recursos financeiros.

Art. 8º. É vedada a promoção de alunos mediante a dispensa das provas escolares de habilitação, aproveitamento ou capacidade.

Art. 9º. A educação física, moral e sanitária e a cultura cívica serão obrigatórias nas escolas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Sala das Sessões. – Arrurda Camara. - Agamemnon Magalhães. - Oscar Rodrigues Alves. - Cincinato Braga, Carlota P. de Queiroz. - C. Morais Andrade. – Cardoso de Mello Netto. - Henrique Baima. - R. Pinheiro Lima. – Paulo Filho. - Arnaldo Bastos. - Mario Domingues. - Lauro Passos. - Alcantara Machado. - Pacheco de Oliveira. - Roberto Simonsen.