



O movimento Escola Nova no contexto histórico do primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945)

The Escola Nova association in the historical context of Getulio Vargas first government (1930-1945)

Priscila Muniz Coutinho

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0094-092X>

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil, priscilamuniz@ufu.br

DOI: 10.21680/2596-0113.2023v6n1ID33347

Citation: Coutinho, P. M. (2023). O movimento Escola Nova no contexto histórico do primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945). *History of Education in Latin America - HistELA*, 6(1). Recuperado de <https://periodicos.ufm.br/histela/article/view/33347>

Competing interests: The author have declared that no competing interests exist.

Editor: Olivia Morais de Medeiros Neta

Received: 24/07/2023

Approved: 28/12/2023

OPEN ACCESS

Resumo

Apresentamos uma análise da Escola Nova no Brasil enquanto movimento político-educacional de um contexto histórico. O trabalho objetiva corroborar para a produção sobre a História da Educação e para o campo de produção da História Cultural segundo a perspectiva de estudos da contracultura, assim destacamos interesses que versões históricas podem conter na produção acadêmica. A partir da análise de fontes documentais e referencial bibliográfico relacionado tratamos da conjuntura política na instituição do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930; as bases filosóficas e propostas de aplicação da Escola Nova; bem como a conexão e heterogeneidade entre intelectuais do movimento como uma rede interligada de fatores fundamentais para tratar do Grupo Escolanovista brasileiro.

Palavras-chave: Escola Nova. Brasil. Intelectuais. História da Educação.

Abstract

We present an analysis of Escola Nova in Brasil as a political and educational movement with a historical context. This work aims to corroborate for the production on the History of Education and to knowledge about Cultural History on the counterculture perspective, so we detach the interests that historical versions may contain in academic production. Based on the analysis of document and bibliographic about the subject, we deal with the political situation to the institution of the Ministério da Educação e Saude Pública in 1930; the philosophical bases and proposals for applying the Progressive Education; the connection and heterogeneity between intellectuals of the association as an interconnected network of fundamental factors to understand the Brazilian Escola Nova Group.

Keywords: Progressive Education. Brazil. Intellectuals. History of Education.

Introdução

A Escola Nova representa uma vertente de pensamento pedagógico que mobilizou um grupo de intelectuais da educação durante um período do século XX, o que estabiliza sua existência histórica e viabiliza diversos enfoques sobre esse passado. Nesse sentido, multiplicam-se trabalhos que abordam o movimento escolanovista sob diferentes óticas das ciências humanas e aplicadas: sociologia, filosofia, história, ciência política, pedagogia, administração, dentre outros. A fim de determinar objetos de pesquisa, cada proposta de estudo elenca suas hipóteses e delimita a análise que pretende desenvolver seguindo um “tema/problema”, justificando-se assim a não abrangência de toda uma realidade demasiadamente ampla e complexa. Deste modo, é comum encontrar pesquisas que pontualmente abordam questões metodológicas ou a atuação política de seus integrantes mais proeminentes, também sobre as bases filosóficas do movimento ou desdobramentos estatísticos de sua aplicabilidade.

Todavia, com certa facilidade verificamos produções que apontam “falhas” da Escola Nova em seus aspectos político e metodológico. Assim, multiplicam-se investidas ácidas à filosofia e pedagogia liberais de John Dewey, principal expoente do movimento no continente americano. No contexto brasileiro, encontramos nomes como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, não dificilmente lembrados e criticados sobre seus ideais e atuação para o estabelecimento de um modelo de ensino “tecnicista, apolítico, incapaz de reverter mazelas sociais”. Em boa parte, tais críticas trazem consigo implícita ou explicitamente a defesa de vertentes teórico-metodológicas distintas, indicando disputas características do campo científico descrito por Pierre Bourdieu (1993): “[...] lugar de uma luta concorrencial pelo monopólio da competência científica que legitima a capacidade de um agente determinado”.

Dentro do “jogo” de interesses e empenho na defesa de campos teóricos, as críticas são fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento acadêmico como um todo. De fato, o olhar “estrangeiro” às correntes de pensamento pode ser certeiro em assinalar problemas não encarados ou percebidos por integrantes demasiadamente comprometidos(as) com pressupostos ou incapazes de identificar características negativas em razão do grau de envolvimento pelo tema. Contudo, existe uma diferença entre a análise crítica, comparativa e somatória para o desenvolvimento de um saber e a tessitura de diagnósticos superficiais e descontextualizados historicamente. De maneira intencional ou casualmente, o segundo tipo de crítica tem potencial desagregador para a produção científica e tende a alimentar uma “competição” entre correntes de pensamento que não são necessariamente conflitantes se ponderarmos a conjuntura em que ocorrem ou ocorreram.

A corrente historiográfica da História Cultural¹ aponta para a importância de relativizar caracterizações universais ou hegemônicas. A partir dos anos de 1970, a historiografia passa por uma “crise dos paradigmas” explicativos da realidade, diante do que Sandra Pesavento (2007) descreve como “[...] um esgotamento de modelos e de um regime de verdades e de explicações globalizantes, com aspiração à totalidade, ou mesmo de um fim para as certezas normativas de análise da história, até então assentes”. Nesse aspecto, por mais específica que seja uma proposta de estudo, trabalhos que sustentam rígidas críticas ou apresentam facetas holistas do Movimento Escolanovista devem ser observados com cautela.

Em âmbito brasileiro, propostas de análise sobre a Escola Nova precisam considerar o contexto histórico do primeiro governo de Getúlio Vargas, estabelecido entre 03 de novembro de 1930 e 29 de outubro de 1945. A “ditadura Vargas”, também

comumente abordada como “Era Vargas” ou dividida em três momentos, sendo “Governo Provisório”, “Governo Constitucional” e “Estado Novo”, independente da nomenclatura que se utilize, correspondeu a um regime totalitário que vigorou no período em questão. Desta forma, por mais que não seja o foco de um determinado recorte, tal conjuntura sociopolítica caracteristicamente ideológica e arbitrária não pode ser negligenciada, visto que, impôs de maneira taxativa o controle e intervenções robustas nos sistemas de ensino, ou seja, na vida das pessoas que de alguma maneira estavam envolvidas com o tema “educação”.

A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que detêm o poder quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença, quanto à possibilidade de sua utilização, reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos. Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições do sistema, as crises, o clima de efervescência ideológica chegaram a um ponto em que os programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem à ordem vigente. (PAIVA, 2003, p. 33).

A fim de colaborar para a compreensão de um Movimento constituído e constituinte da História da Educação Brasileira, apresentamos uma análise da Escola Nova orientada pela perspectiva da contracultura. Para desenvolver a reflexão proposta, tomamos como fontes sites oficiais do Estado brasileiro, páginas eletrônicas de associações, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e bibliografia correspondente. Assim, desenvolvemos uma análise crítica observando as contradições e a conjuntura dos acontecimentos, no sentido de buscar as intenções implícitas ou explicitamente manifestadas. Em um primeiro momento apresentamos um breve resgate do ambiente político atentando para as narrativas divergentes em torno do primeiro governo de Getúlio Vargas. Na sequência, abordamos o Ministério da Educação e Saúde Pública em seu embrião e o conjunto de interesses que o compuseram. Por fim, tratamos das discussões filosóficas promovidas pela Escola Nova e a biografia de alguns integrantes com o propósito de contextualizar a composição desse grupo de intelectuais na realidade brasileira entre as décadas de 1930 e 1940.

As vicissitudes da Ditadura Getúlio Vargas e perspectivas historiográficas

Ainda hoje, a história sobre o período varguista no Brasil, entre 24 de outubro de 1930 a 29 de outubro de 1945, conta com discursos concorrentes. Na versão adotada em diversos documentos do Estado brasileiro, a ascensão de Getúlio Vargas à presidência tratou-se da “Revolução de 30”, mas existe outra frente de análise que aponta para um golpe de Estado.

No final dos anos 1970, um revisionismo historiográfico vigoroso foi desenvolvido por historiadores que tentaram descolar os fatos de 1930 de qualquer ideia de “revolução”. [...] Mas, apesar dessa onda, o nome “Revolução de 30” não foi completamente apagado dos livros de história e materiais didáticos, ainda que muitas vezes passou a ser chamado de “Golpe”. (NAPOLITANO, 2019).

De acordo com a perspectiva de estudos da contracultura, é de suma importância trabalhar com a sensibilização acerca da construção de narrativas e seus

propósitos a fim de evidenciar o jogo de poderes envolvidos no desenrolar da história. Como estratégia de perpetuação no poder, versões unilaterais do passado indicam pacificações ou hegemonias sendo frequentemente adotadas por grupos dominantes para promover o apagamento de movimentos oposicionistas, bem como das tensões e concessões necessárias para chegar ao “equilíbrio” social. Deste modo, compreendemos a densidade de propósito que a escolha entre palavras como “revolução” ou “golpe” pode conter ao tratar do passado de uma sociedade.

Desta forma, verificamos a construção nada despreziosa de narrativas do Estado brasileiro do início ao fim do primeiro governo de Getúlio Vargas. Apresentado como “Revolução de 30” para tratar de sua ascensão, o período desse regime recorrentemente é descrito como “Era Vargas” aludindo às intensas transformações promovidas na sociedade pelo governo, ao passo que rejeita o termo ditadura. De fato, tratou-se de um período longo, com muitas mudanças e por essa razão, também é abordado em três fases identificadas por expressões igualmente benevolentes: Governo Provisório, Governo Constitucional e Estado Novo. Quando observamos as narrativas sobre esses três momentos, certamente o “Estado Novo” concentra a maior expressão de eufemismo, visto que, corresponde ao momento mais repressivo e autoritário do regime varguista.

Para começo de conversa, não são poucos os autores que definem a ditadura estado-novista como totalitária, quando não fascista. A tentação totalitária como chave explicativa aparece com todas as letras até em textos mais recentes, como na produção de Elizabeth Cancelli, tributária, sob vários aspectos, das contribuições de Hannah Arendt. Louve-se a preocupação dessa historiadora em trazer à luz a face repressora do primeiro governo de Vargas, frequentemente obscurecida em estudos que costumam destacar e/ou exaltar os laços que o prenderam às classes trabalhadoras. (PARANHOS, 2015, p. 38).

Entretanto, identificamos harmonia nas narrativas que abordam o período antecedente da “República Velha” ou “Primeira República” quanto a existência de processos eleitorais fraudulentos que garantiam a conhecida política do “café com leite²”. Em setembro de 1929, o “acordo” foi rompido por Washington Luís, então presidente e representante da oligarquia paulista que anunciou em uma convenção do já extinto PRP³, apoio ao presidente⁴ do estado de São Paulo Júlio Prestes e não ao mineiro Antônio Carlos Ribeiro de Andrada⁵. A quebra do arranjo eleitoral se deu pela articulação das oligarquias paulistas que visavam manter-se na presidência da república diante de uma crise econômica do setor cafeeiro e assim garantir esforços e foco no apoio a esse setor agrário.

Tal conjuntura instaurou uma crise política entre as oligarquias dos diferentes estados e desdobrou-se na constituição da chapa “Aliança Liberal” em oposição ao governo vigente. Formada pelas oligarquias de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, a Aliança Liberal trazia o nome do gaúcho e então presidente do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas, como candidato à presidência da república. Neste ponto, precisamos ponderar que a palavra “liberal” pode ser aplicada com diferentes sentidos de acordo com a conjuntura de acontecimentos e interesses dos grupos que a adotam. No caso da Aliança Liberal, trata-se do liberalismo econômico capitalista que se desenvolve no meio urbano, sendo assim, o rompimento da lógica protecionista de uma economia voltada para grandes produtores rurais.

A coalizão oposicionista utilizava o termo “Liberal” para sublinhar a pretensão de introduzir na vida pública nacional um modo novo de pensar o Brasil, intimamente associado à emergência de um programa

de modernização do país. “Liberal”, no caso, exprimia um impulso para a indústria, trazia à tona o tema da incorporação de novos setores sociais na vida republicana e indicava a disposição deste grupo, uma vez no poder, de enfrentar a problemática dos direitos sociais: jornada de trabalho de oito horas, férias, salário-mínimo, proteção ao trabalho feminino e infantil. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 354).

Apesar de acalorada em nível de debate e propaganda para o público, a disputa eleitoral entre Getúlio Vargas e Júlio Prestes foi marcada pela já conhecida prática de fraudes. No pleito que ocorreu em março de 1930, ambos os oponentes fizeram larga utilização de adulteração dos resultados. Contudo, o candidato governista Júlio Prestes “ganhou” segundo resultado oficial com 1.091.709 votos contra 742.794 votos para Getúlio Vargas.⁶

O desfecho da disputa eleitoral entre Prestes e Vargas não foi suficiente para pacificar os ânimos dos opositores. As conspirações contra o governo das oligarquias paulistas permaneceram desencadeando a organização e financiamento de levantes armados em diferentes partes do Brasil: “[...] o inconformismo dos partidários de Vargas com o resultado das eleições e dos demais opositores com as regras eleitorais vigentes (com voto aberto e não secreto, por exemplo) provocam a intensa articulação entre políticos e militares que resultará na “Revolução de 30”⁷, em outubro desse ano. “As insurgências tomaram cada vez mais corpo e somadas ao pouco empenho do exército em defesa do governo vigente, além da participação de oficiais nas conspirações pro Aliança Liberal, Washington Luís foi deposto em 24 de outubro de 1930 e o processo de sucessão da cadeira presidencial para Júlio Prestes suspenso.

Nesse contexto, instaura-se o “Governo Provisório” compreendendo o período de 1930 a 1934. À princípio sob a administração de dois militares, o maranhense Augusto Tasso Fragoso e o gaúcho João de Deus Mena Barreto que rapidamente transferiram o comando para Getúlio Vargas em 3 de novembro de 1930. Esse foi o cenário de início da referida “Era Vargas” ou “Ditadura Vargas” sustentada por uma base cultural autoritária: “De imediato o Congresso Nacional e as assembleias estaduais e municipais foram fechados, os governadores de estado depostos e a Constituição de 1891 revogada. Vargas passou a governar através de decretos-lei.” (PANDOLFI, 2003, p. 2).

Ao assumir o poder em condições de ruptura institucional e quebra de pactos com oligarquias agrárias, Getúlio Vargas direcionou seus esforços para um projeto nacionalista de desenvolvimento e investiu em sustentação popular no espaço urbano. Apesar do aumento gradual da população das cidades indicar o êxodo rural, o Brasil ainda mantinha um modo de produção e cultura voltada para o campo que desenhava um cenário de atraso na estrutura de produção industrial em âmbito internacional.

[...] o processo de industrialização - apesar do domínio oligárquico - persistiu em lento crescimento e beneficiou-se, inclusive, dos lucros do café, pois o temor a novas crises na sua comercialização provocava a aplicação de capitais em outras atividades econômicas. Este crescimento industrial, entretanto, era limitado pela carência de capitais, pelas facilidades de importação e pelo precário dinamismo do mercado interno; por outro lado, o domínio oligárquico assegurava o fortalecimento econômico do grupo ligado ao café através da política de valorização. (PAIVA, 2003, p. 89).

Assim, o presidente ditador, que desde a campanha promovida pela chapa Aliança Liberal sustentou ideais de modernização do país, ao instituir seu governo focou no desenvolvimento das cidades cultural e economicamente. Nessa conjuntura, o tema “educação” que geralmente havia sido encarado com caráter elitista e

conservador pelos governos antecessores⁸, passou a compor um dos principais interesses do Estado na perspectiva de instrumento fundamental para promoção da mudança sociocultural pretendida no meio urbano.

Em períodos de expansão da economia, em que se objetiva a modernização e, portanto, se reconhece a necessidade de formação de quadros mais adequados à sociedade em transformação, ofereceu-se a oportunidade para a reformulação dos sistemas educativos ou para o surgimento de movimentos que procuram promover a mudança através da educação; trata-se, então, de reformulações do sistema educativo ou promoções de movimentos de educação que visam ao aperfeiçoamento do sistema e à consolidação dos aspectos mais fundamentais das estruturas vigentes. (PAIVA, 2003, p. 32).

Deste modo, uma das primeiras ações de Getúlio Vargas foi a instituição do Ministério da Educação e Saúde Pública em 14 de novembro de 1930. A compreensão das raízes que balizaram as mudanças na instrução pública promovidas pelo ministério conduz inevitavelmente às vertentes de pensamento político-pedagógicas que coexistiram no período, incluindo o Movimento da Escola Nova.

Ministério da Educação e Saúde Pública: do ordenamento legal à influência católica

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, sem dúvidas, representa um marco histórico que contribuiu para amenizar críticas a respeito da truculência e “atrasos” do regime que se instaurou a partir de 1930 no Brasil. Analisando o histórico do ministério encontramos curiosidades, nunca desinteressadas, como a escolha de representantes de Minas Gerais para o comando imprimindo uma característica regional aos ministros. A tríade de mineiros foi inaugurada por Francisco Campos que permaneceu até 16 de setembro de 1932, seguido por Washington Pires e por fim, em 25 de julho de 1934 assumiu Gustavo Capanema mantendo-se até o final da regência varguista. Também identificamos a participação de figuras notadamente distintas de um governo autoritário como os escritores Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira.

Entretanto, posições elogiosas sobre os avanços da educação durante o primeiro governo varguista, usualmente desconsideram os interesses envolvidos no ambiente político em questão. “A partir da década de 1930, no entanto, os componentes ideológicos passam a ter uma presença cada vez mais forte na vida política, e a educação seria a arena principal em que o combate ideológico se daria.” (SCHWARTZMAN; et. al, 1984, p. 51). Para compreender as ideologias envolvidas precisamos considerar a articulação que antecedeu a criação de um órgão estatal centrado na educação e saúde. As discussões e mobilizações que desaguaram na criação do ministério ocorreram em período anterior, especialmente nas Conferências Nacionais de Educação promovidas a partir de dezembro de 1927, pela Associação Brasileira de Educação (ABE).

Fundada em 15 de outubro de 1924, a ABE ainda existe e apesar de perder o destaque ao longo do tempo no cenário político nacional, traz em sua autodescrição o seguinte histórico:

A ABE surge na década de 20, um período da história cheio de grandes e graves apreensões, reunindo personalidades ilustres e cultas, com o propósito de avaliar suas responsabilidades e deveres em relação aos grandes problemas nacionais. O sentimento comum

ao grupo era a recusa da apatia, indiferença e inércia diante dos fatos que estavam ocorrendo, contrários aos legítimos direitos da pessoa humana e pondo em perigo o ideal de uma vida democrática, aspiração de nosso povo ao longo de sua evolução histórica. (<http://www.abe1924.org.br/quem-somos>. Acesso em: 20 nov. 2021).

Na década de 1930, os membros da ABE haviam vivenciado a pandemia de gripe espanhola e varíola, o que pautou um discurso ativista a partir da simbiose de discussões em torno dos temas educação e saúde. Deste modo, a promoção de uma educação sanitária passou a ser foco das discussões fomentando propostas em defesa da cientificidade na perspectiva de higienização:

A inexistência de fronteiras nítidas entre a ação higienista, assim concebida, e a educação, pensada também no horizonte intelectual do determinismo como alteração do meio ambiente, permite que a metaforização da ação educacional em obra de saneamento seja procedimento discursivo de grande força descritiva das expectativas que os intelectuais engajados na ABE nutriam com relação à educação. (CARVALHO, 1998, p. 147).

Assentada na construção fictícia de uma imagem apolítica, por um período entre os anos 1920 e 1930, a ABE congregou integrantes de diferentes esferas da sociedade brasileira. Em suma, a composição da associação contava com grupos majoritários dos seguintes segmentos elitistas: intelectuais ligados aos centros universitários, oficiais de alta patente do exército e representantes da igreja católica. A reunião dessas três perspectivas nas discussões, elaboração de documentos e encaminhamento de ações do Conselho Diretor pulverizavam orientações que imprimiam as características de cada um desses segmentos ao ideário de “civismo” defendido pela associação. (CARVALHO, 1998). Deste modo, instaura-se uma espécie de conservadorismo ativista que tratava da educação como ponto central, mas sem propor mudanças estruturais na estrutura hierárquica da sociedade brasileira.

Apesar da defesa de um projeto de educação robusto para o país ser um denominador comum, previsivelmente também ocorreram vários embates entre participantes da ABE. O primeiro desembarque foi do grupo católico em dezembro de 1932, já durante o Governo Provisório e diante do avanço do ideário de educação laica defendida pelo grupo de Pioneiros da Educação Nova, que tinha como representante Anísio Teixeira, Diretor Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro, então capital do país. O rompimento com a ABE, não significou a interrupção da influência da Igreja no Ministério da Educação e Saúde Pública que concentrou esforços na projeção moralizante e conservadora combatendo pautas como: a laicidade do ensino, a coeducação, o monopólio estatal da educação, o ensino gratuito e a educação liberal. (SCHWARTZMAN; et. al, 1984).

Por sua vez, militares e intelectuais divergiam em vários aspectos, seja a atuação política e partidária de integrantes ou sobre a reputação de personagens históricos como Tiradentes. Entretanto, a maior discordância entre “academia” e “quartel” centrava-se nas propostas de ensino público, gratuito e autônomo nos preceitos da Escola Nova ou de educação centralizadora e nacionalista. Com a ascensão do regime antidemocrático em 1930, o grupo de militares da ABE passou a exercer maior influência no Ministério da Educação e Saúde Pública imprimindo diretrizes da organização e valores militares para os sistemas de ensino. “O conteúdo dessa pedagogia [do exército] era a inculcação de princípios de disciplina, obediência, organização, respeito à ordem e às instituições.” (SCHWARTZMAN; et. al, 1984, p. 67).

Assim, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, representou a emancipação de um grupo de intelectuais da ABE com tendências progressistas. Por certo, alguns membros mantiveram-se atuantes tanto na ABE quanto no Movimento Escola Nova, assim como, alguns escolanovistas também participaram do governo de Getúlio Vargas assumindo cargos no Estado, principalmente no Ministério da Educação e Saúde Pública.

No jogo de poder que se configurou nesse período histórico, a participação em determinadas repartições ou associações precisa ser considerada em perspectiva de possibilidade e resistência. Nesse caso, a defesa de um ensino/currículo “livre” das interferências do governo militar e da influência católica era o denominador comum no grupo de intelectuais constituído em torno dos ideais da Escola Nova no Brasil.

Movimento Escola Nova no Brasil: origens do Manifesto de 1932

A História da Educação no Brasil vem se constituindo “entre mundos”: ora sob a influência cultural da matriz católica portuguesa, ora por correntes liberais representadas principalmente pelo intercâmbio franco-brasileiro ou pelos Estados Unidos e sua matriz cultural anglo-saxã. Nos anos de 1930, estabelecida enquanto grande potência econômica mundial, a nação estadunidense apresentava-se na vanguarda de modelo educacional projetando nomes, metodologias e filosofias de ensino. Nesse caso, o ideário de “educação liberal” vinculado a um império capitalista garantia maior aceitabilidade em nações de matriz cultural ocidentais, posto que, se distanciava de filosofias associadas aos princípios da ideologia socialista.

Na seara de vertentes educacionais em voga no período, a pedagogia de John Dewey despontou como principal referência teórica dos Estados Unidos e conseqüentemente tornou-se parâmetro para o Brasil. Como resultado da realidade da qual pertencia, a filosofia de Dewey propunha uma educação funcional para o trabalho nas cidades, voltada para uma escola urbana, racionalizada e, enfim, moderna. No contexto em que se propagou, essa escola realmente era “nova”, visto que, opunha-se às perspectivas tradicionalistas e românticas com a defesa enfática da pedagogia enquanto ciência educativa orientada pelo pragmatismo de uma sociedade industrializada.

Dewey estava convencido de que muitos problemas da prática educacional de sua época se deviam ao fato de estarem fundamentados em uma epistemologia dualista errônea – que atacou em seus escritos da década de 1890 sobre Psicologia e Lógica –, pelo que se propôs a elaborar uma Pedagogia baseada em seu próprio funcionalismo e instrumentalismo. (WESTBROOK, 2016, p. 15).

Ao desenvolver uma crítica focada em perspectivas e modelos de ensino, por vezes, o escolanovismo apresenta uma análise regressiva de práticas educativas em defesa da otimização escolar. Desta maneira, ao concentrar-se em questões pedagógicas visando otimizar o ensino das crianças, não se dedica ao embate entre conceitos da direita ou esquerda política, mas sim no âmbito da História da Educação entre o “velho” e o “novo”.

Os esforços de Dewey para dar vida à sua própria filosofia nas escolas foram acompanhados de controvérsias e, até hoje, continuam sendo ponto de referência nos debates acerca das falhas do sistema escolar americano: o inimigo encarniado dos conservadores fundamentalistas é considerado como o precursor inspirador dos reformadores partidários de um ensino “centrado na criança”. Nos

debates, ambos os lados tendem a ler Dewey erroneamente, superestimando sua influência e subestimando os ideais democráticos que animam sua pedagogia. (WESTBROOK, 2010, p. 13).

É verdade que as características de pragmatismo e funcionalidade para a escola, colaboraram para a maior difusão dessa pedagogia em nações em que o sistema capitalista persevera. Entretanto, é errôneo presumir que essa filosofia estava a serviço de um sistema econômico, visto que, essencialmente em sua produção escrita e atuação profissional, Dewey priorizou questões relacionadas à expansão e modernização do ensino, renovação curricular e especialmente, a aprendizagem por meio da pedagogia de projetos.

Apesar de, por vezes, assumir ideários externos, a sociedade brasileira conta com uma conjuntura histórico-cultural própria. Assim, ainda que orientada por princípios estrangeiros, a aplicação da Escola Nova enquanto política educativa para o país foi influenciada por elementos como: a instabilidade política e econômica do período, o contexto antidemocrático do primeiro governo varguista, o objetivo de otimizar o ensino nas cidades e assim promover a mudança no modelo econômico de produção do agrário para o industrial e a matriz cultural de uma população marcada pela desigualdade social e baixa escolaridade.

[...] sempre que surgem as crises ou que elas se anunciam e que, em consequência, se desenvolve grande luta pelo poder político, um novo tipo de movimento educativo tende a surgir, uma luta em favor da difusão do ensino e da reformulação dos métodos tende a se estabelecer. (PAIVA, 2003, p. 32).

Assim, adotada pelas elites intelectuais ligadas aos centros universitários, a Escola Nova foi assimilada e propagada pelo um discurso fundamentado no saber científico. Essa elite intelectual universitária opunha-se aos militares que buscavam uma educação interventora com vistas ao controle social, ou seja, educação para pacificar e modernizar uma sociedade em ebulição. Por sua vez, também contrapunha os interesses da Igreja coligada com elites econômicas tradicionais, que atuavam pela preservação da estrutura social de poderes que lhes favoreciam. Nesse contexto, o grupo escolanovista desprendia esforços na defesa da escolarização da população para uma inclusão otimizada: pessoas que estariam mais aptas para o trabalho nos centros urbanos se tivessem acesso a um ensino funcional.

É preciso ponderar que a instrução pública no Brasil, nesse período, caracterizava-se pela descentralização e falta de comando do Estado. O lastro de reformas passadas outorgou o poder de organização do ensino aos estados da federação, sendo assim, verificavam-se “sistemas” heterogêneos com estruturas escolares diversas e em boa parte precárias. Muitas vezes, as “escolas” consistiam em salas improvisadas que funcionavam de forma multisseriada ainda orientadas pedagogicamente pelo modelo lancasteriano ou ensino mútuo. O que despontava mais próximo do que compreendemos atualmente como escola, eram iniciativas de “grupos escolares” que propunham uma estruturação seriada para o ensino com o agrupamento de estudantes por idade. Esses grupos escolares se constituíram nas maiores cidades onde encontravam tanto quantitativo de estudantes por faixas etárias, quanto maior facilidade na contratação de mestres ou mestras.

Deste modo, as propostas da Escola Nova para a educação na época representavam uma renovação e parte delas ainda hoje vigoram. A preocupação com a formação docente orientada por princípios pedagógicos, o oferecimento de uma estrutura predial limpa e propositadamente direcionada para o ensino, a reestruturação curricular abandonando conteúdos cumulativos e desconectados da

realidade do corpo discente, o planejamento do tempo e da dinâmica das aulas, a utilização de recursos didáticos para otimizar a aprendizagem, a aplicação de testes periódicos para averiguação do nível de conhecimento adquirido em cada etapa, dentre outras, eram “bandeiras” escolanovistas. Essas propostas em defesa da ciência pedagógica bebiam em fontes como a medicina, psicologia e biologia para embasar seu discurso, muitas delas foram assimiladas pelos sistemas de ensino municipais, estaduais e federal com o passar do tempo e atualmente ainda compõem as políticas educacionais brasileiras.

Além dos desafios de organização e melhoramento da estrutura escolar e a oposição de vertentes de pensamento de outros setores, superar a cisão entre teoria e prática projetada para o mundo do trabalho era outro grande desafio para a Escola Nova no Brasil. Antecedendo a publicação do Manifesto de 1932, verificamos a crítica realizada por Manuel Lourenço Filho em referência ao “atraso” da formação teórico-prática do país, na obra *Introdução à Escola-Nova*, publicada em junho de 1930:

Certas influências da formação social no povo americano facilitavam essa conjugação teórico-prática. Acreditava-se no valor do homem comum; tinha-se como objetivo organizar um estilo de vida democrática; exaltava-se o valor da iniciativa e do trabalho na conquista do território. O preconceito pelas tarefas manuais, embora dominasse certas classes, não existia no povo em geral. Aprender fazendo - learning by doing - era um princípio por todos admitido. (FILHO, 2002, p. 261).

Nesse aspecto, precisamos considerar o complicador de defender a educação para o trabalho em uma sociedade que por muitos anos fez vasto uso do trabalho humano na forma de escravidão.⁹ Essa característica funesta da história do país que mais recebeu pessoas em situação de escravidão e último das Américas a abolir totalmente esse “regime” de trabalhos forçados, colaborou para a constituição de uma cultura de desvalorização das pessoas identificadas como “serviçais”, ou seja, que realizam atividades produtivas que demandam esforço físico. Esse histórico de relações de trabalho profundamente desiguais constitui “[...] as peculiaridades de uma sociedade na qual o liberalismo político se instala sobre uma economia escravagista.” (CHAUÍ, 1986, p. 48).

Assim, a constituição da sociedade brasileira baseou-se em uma cultura de exploração feroz e cruel das pessoas e de seu trabalho. A acumulação desmedida de capital justamente por quem não participa diretamente da produção só poderia aumentar o fosso social entre quem produz e quem concentra capital ao longo dos anos. Alterar a cultura de desvalorização do trabalho enraizada em nossa sociedade por meio da educação escolar não foi proposta e desafio apenas dos escolanovistas, visto que, ainda hoje esse discurso vigora entre agentes do Estado.

Em defesa da democracia, o grupo de intelectuais com tendências progressistas defendia que seria o mais apto para conduzir a educação para as massas: “Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa.” (Manifesto, 1932). Nesse aspecto, verificamos um paradoxo argumentativo que trata de um “outro” não incluso na discussão, que revela uma concepção do que seriam as “massas” como incapazes de decidir sobre o próprio destino. No caso brasileiro, tal postura trata-se de um reflexo de uma sociedade estratificada e elitizada, sendo um discurso caracteristicamente propagado entre grupos de poder que se sentem imbuídos e capazes de liderar. Nesse aspecto, verificamos que esses discursos rotineiramente depositam a confiança na busca de soluções para a maioria em um pequeno contingente de pessoas consideradas

“superiores”, seja pelo saber que acumulam por meio de estudos, pelo papel que exercem em cargos de determinadas instituições como o exército ou por representarem de segmentos de organizações tradicionais como a Igreja Católica.

No contexto das décadas de 1930 e 1940, mesmo sancionados no debate nacional como representantes da elite intelectual e ocupando postos de trabalho no Estado, os escolanovistas lidavam com o autoritarismo característico da sociedade brasileira. “O Brasil é uma sociedade autoritária, na medida em que não consegue, até o limiar do século XXI, concretizar sequer os princípios (velhos de três séculos) do liberalismo e do republicanismo.” (CHAUI, 1986, p. 47). Assim, precisamos ponderar que, tratando-se do primeiro governo de Getúlio Vargas, as possibilidades de atuação ou mesmo de declaração política eram cerceadas, especialmente as pautas consideradas “comunistas”. Nesse contexto, as associações que representavam uma coletividade organizada, como ocorreu com a elite acadêmica progressista em torno da Escola Nova, representam uma estratégia de participação no debate social, ou seja, uma forma legítima de contraposição aos discursos e interesses de outros grupos dominantes. Assim, o movimento escolanovista utilizava do discurso cientificista como um “escudo” para opor-se às propostas de educação escolar advindas do núcleo militar e da igreja católica.

Apesar de articulada como Escola Nova, essa oposição nem sempre conseguiu sobrepor os interesses militares e “religiosos” na política de educação adotada pelo Estado. Edward P. Thompson (1998) observa que, mesmo nas sociedades em que impera uma lógica de funcionamento paternalista, a estabilidade hierárquica das estruturas sociais configura-se por meio da circularidade do poder, sendo assim, o que prevalece enquanto resultado das relações sociais é um conjunto de negociações/acomodações dos interesses envolvidos. Portanto, não é razoável responsabilizar a Escola Nova por toda a política imposta ao sistema de ensino durante a “Era/Ditadura Vargas”. Bem como não é possível presumir que o discurso cientificista largamente utilizado pelo movimento, seja “despolitizado”, especialmente se considerarmos que essa associação acomodou intelectuais de diferentes perfis políticos e concepções filosóficas.

Escola Nova no Brasil: gradiente político-intelectual

A associação articulada como Movimento Escolanovista contava com integrantes notórios de diferentes posições no cenário nacional. Para ilustrar a heterogeneidade deste grupo, destacamos dois nomes em razão do grau de envolvimento com a educação escolar: Lourenço Filho, reconhecido teórico do escolanovismo brasileiro e Armanda Álvaro Alberto, educadora e fundadora da Escola Regional Meriti.

A trajetória profissional de Lourenço Filho ilustra as possibilidades de atuação de intelectuais da Escola Nova dentro de órgãos do Estado. O paulista de Porto Ferreira nasceu em 1887 e iniciou sua carreira no magistério com a criação de uma escola particular em Pirassununga no ano de 1913. Em 1916, migrou para São Paulo e chegou a se matricular em Medicina com o intuito de dedicar-se à psiquiatria, porém não seguiu o curso. Na capital paulista passou a atuar na área de redação jornalística até 1922, quando foi convidado para “reorganizar” o ensino no Ceará e assim mudou-se para Fortaleza, onde acumulou funções como diretor-geral da Instrução Pública e docente da Escola Normal do estado. Nesse ponto, observamos que o trabalho de Lourenço Filho na Reforma Geral do Ensino do Ceará como mais um exemplo da descentralização da educação brasileira antes do regime varguista. A partir de então,

o nome desse intelectual projetou-se em nível nacional e regressando a São Paulo a partir de 1923, dedicou-se à docência em centros universitários e outros cargos da administração pública na região sudeste.

Em 1930, no Governo Provisório de Vargas, assumiu a função de diretor-geral da Instrução Pública paulista, onde promoveu mudanças estruturais como a transformação da Escola Normal da Praça no Instituto Pedagógico que ofereceu os primeiros cursos de educação em nível superior no país. Também promoveu a remodelação da Revista Educação que passou a chamar-se Escola Nova. A convite de Anísio Teixeira, em 1932 assumiu a direção do Instituto de Educação do Distrito Federal, onde permaneceu até 1938. (FILHO, 2010, p. 137). Em 1934 foi eleito presidente da ABE em um ambiente em que pareciam triunfar pautas progressistas no país, marcando o período de 1934 a 1937 do “Governo Constitucionalista”. Já durante o “Estado Novo”, período mais autoritário do regime, assumiu a presidência do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) a convite de Gustavo Capanema, último ministro varguista da Educação e Saúde Pública.

Além da atuação em cargos do Estado, Lourenço Filho manteve-se ligado à área de publicações, seja participando da fundação e editoração de revistas ou como autor. Em 20 de novembro de 1944, próximo ao final da ditadura em 29 de outubro de 1945, foi um dos membros fundadores da Fundação Getúlio Vargas, onde fez parte do Conselho de Curadores. Com o fim do “Estado Novo” permaneceu na direção do INEP até janeiro de 1946, quando retornou sua atuação para o campo universitário. (MONARCHA, 2010). Porém, logo Lourenço Filho voltou a assumir cargos ligados à administração estatal, mantendo a característica de uma carreira que transita entre a gestão pública e a produção acadêmica.

A signatária do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e educadora Armanda Álvaro Alberto representa uma das alas mais progressistas do movimento. Armanda recebeu formação inicial em casa, dinâmica comum até o início do século XX para mulheres de classes mais abastadas. A partir de 1910, já aos 14 anos de idade, passou a frequentar o ambiente escolar do tradicional Colégio Jacobina no Rio de Janeiro, nesse mesmo colégio ingressou no curso de magistério onde também lecionou de 1917 até 1925.

Acompanhando o irmão oficial da marinha e anticomunista, em 1919 morou em Angra dos Reis, onde iniciou um projeto de escola ao ar livre voltada para o atendimento de filhos e filhas de pescadores da região. Ainda que a escola funcionasse com estrutura bastante precária, a proposta de ensino seguida por Armanda já se voltava para a abordagem dos conteúdos de interesse e da realidade das crianças.

Apesar da participação intensa em grupos como a Associação Cristã Feminina, ABE, União Feminina do Brasil, Movimento Escola Nova e a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, o projeto mais significativo na vida de Armanda foi a Escola Regional de Meriti na região da Baixada Fluminense. “A Escola Regional de Meriti representou para a educadora um refúgio, uma possibilidade de interferir no mundo, ainda que de modo mais tímido.” (MIGNOT, 2010, p. 85).

Em alusão ao nome da estação de trem local¹⁰, a instituição iniciou-se em 1921 como Escola Proletária de Meriti para atendimento das crianças de operários da Fábrica de Explosivos Rupturita de propriedade de seu irmão¹¹, posteriormente passou a chamar-se Escola Regional de Meriti. Acumulando funções como diretora, educadora e curadora, Armanda garantiu o provimento da escola angariando doações. Na fundação da escola, a construção foi custeada pela Fundação Álvaro Alberto, comerciantes da região e contou com o apoio de intelectuais como Edgar

Sussekind de Mendonça, com quem se casaria em 1928, e Francisco Venâncio Filho, que pretendiam:

[...] chamar a atenção das elites para a tarefa daquela geração: assumir a educação como missão. Conferências populares, museu escolar e biblioteca aberta à comunidade faziam parte das estratégias adotadas para que a escola se tornasse o centro da vida social e cultural, irradiando sua ação para além dos seus muros. (MIGNOT, 2010, p. 144).

Assumindo o regionalismo como princípio norteador da prática educativa, a Escola Regional Meriti buscava ser um exemplo nacional de educação escolar, ainda que em uma realidade ainda rural e voltada para atendimento de uma comunidade carente. (SAMPAIO; et. al, 2016). Inovadora para a época, foi a primeira escola a oferecer merenda para o corpo discente na América Latina, o tradicional lanche de “mate com angu” acabou sendo assimilado pela comunidade local como apelido para a instituição. Além da Biblioteca Euclides da Cunha, a escola também contava com um museu natural, ambos espaços abertos à comunidade local que visavam a promoção e engajamento culturais.

Porém, momentos antes da instauração do Estado Novo, Armanda vivenciou uma reviravolta que a afastou da Escola Regional Meriti. Em 1932, quando presidiu a ABE em um ambiente que parecia antecipar uma promessa de democracia do Governo Constitucional, não poderia imaginar que acabaria presa em dezembro de 1936 sob a acusação de propagar o comunismo. Por oito meses foi mantida em prisão preventiva, sendo liberada provisoriamente em 22 de junho e absolvida em julgamento na data de 28 de julho de 1937. Posta em liberdade, retornou para as atividades em sua escola e voltou-se especialmente para a Biblioteca Euclides da Cunha promovendo atividades de mobilização da comunidade para a leitura.

Durante o período de cárcere, a mãe, Maria Teixeira da Mota e Silva, foi a principal financiadora da Escola Regional Meriti. A seguidora da doutrina espírita que depositou na escola da filha uma boa causa para desprender esforços de financiamento e arrecadação. Essa passagem ficou registrada em uma dedicatória da própria Armanda no verso de uma foto que compõe seu arquivo pessoal:

Na fotografia na qual aparece cercada de crianças, professoras e mães de alunos, embaixo, há uma indicação da data de “1-8- 1937” e, acima, como um título, escreveu “Depois de dez meses de ausência da diretora”. Na agenda, um tributo de gratidão ao apoio incondicional e à ajuda financeira que sua mãe sempre dera à escola [...] (MIGNOT, 2010, p. 30).

Armanda permaneceu na direção da instituição de ensino por mais de quarenta anos. Hoje, com o nome de Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto, a antiga Escola Regional Meriti é tombada como Patrimônio Histórico Material de Duque de Caxias¹². Atualmente, atestando o apagamento histórico das mulheres na História Oficial¹³, na página virtual da escola, o nome da educadora é sobreposto pelo nome de seu pai, do qual o irmão militar e anticomunista era homônimo.

Conclusão

A contextualização sociopolítica do momento histórico em que a Escola Nova foi implementada no Brasil aponta para um movimento que acolheu em sua composição intelectuais de diferentes posicionamentos políticos. O denominador comum entre escolanovistas era a insatisfação e discordância do modelo tradicional

e/ou interventor de ensino defendido por setores conservadores e autoritários da sociedade no período identificado como Era ou Ditadura Vargas.

Trata-se de um período controverso na história do Brasil em que concepções ideológicas “liberais” em diferentes intensidades e entendimentos chocaram-se com perspectivas “tradicionais”. Diante do ambiente propício para a promoção de mudanças a fim de desenvolver o meio urbano, a educação escolar acabou tornando-se um campo de batalha para diferentes concepções de sociedade, mas o debate sobre propostas para um sistema de ensino central oriundas da instabilidade entre o “velho” e “novo” era permeado, regulado e avaliado por um governo arbitrário.

Nesse contexto, a Escola Nova apresentava-se enquanto mediador político entre seus integrantes e o Estado. Em um ambiente antidemocrático, a congregação em grupos representativos configura uma boa maneira de apresentar-se para o debate público, visto que, a coletividade amplia a projeção de relações sociais abrindo possibilidades de atuação. Não raro, integrantes escolanovistas que participavam do governo convidaram outros membros do movimento para assumir posições estratégicas em cargos do Estado. Em outra vertente, também era comum que escolanovistas se manifestassem publicamente contra a ditadura varguista, inclusive sofrendo sanções por seus posicionamentos e atividade política.

Contando com o respaldo do discurso científico, esse grupo de intelectuais opunha-se aos interesses da Igreja Católica e ao militarismo escolar. Assim, o movimento acabou se instaurando dentro do governo de Vargas com legitimidade para “negociar” e opor-se a outros setores dominantes. Deste modo, boa parte das propostas para a educação escolar que foram implementadas nesse período eram oriundas da Escola Nova, mas outros interesses também foram atendidos. Encontramos um exemplo de sucesso do lobby católico quando ainda hoje convivemos como o “Ensino Religioso” como componente curricular dos sistemas de ensino.

Como um movimento de vanguarda em relação às condições da educação da época, muitas pautas da Escola Nova que são criticadas atualmente como ultrapassadas ou conservadoras, contribuíram para uma renovação da educação no país. Por certo, concepções e orientações escolanovistas podem não ser interessantes no contexto em que vivemos e acabaram tornando-se entraves burocráticos para outras demandas de renovação.

Por fim, faz-se necessária a cautela para tecer críticas à herança da Escola Nova no Brasil. Na dinâmica de interesses que permeia a produção acadêmica, eventualmente acabamos caindo em uma armadilha ao concentrarmos esforços no ataque à história de vertentes representadas por companheiros e companheiras que dedicaram boa parte de suas vidas à um ideal comum e transcendente, especialmente no meio universitário: uma educação pública, laica e de qualidade. Nesse caso, não devemos atuar como juízes e juízas que determinam a condenação ou enaltecimento dessa história, mas sim fazer as devidas considerações ao buscar compreendê-la e se preciso for, superá-la.

Referencias

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Breve Histórico. Página Inicial. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/quem-somos>. Acesso em 20 de nov. 2021.

A ERA VARGAS: dos anos 20 a 1945. Ministério da Educação. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. Sem data. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao>. Acesso em 10 nov. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39, 1983.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CARVALHO, Maria M. C. **Molde nacional e forma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em 25 nov. 2021.

MIGNOT, Ana C. V. **Armanda Álvaro Alberto**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho**. Recife: Massangana. 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4706.pdf>. Acesso em 20 nov. 2021.

NAPOLITANO, Marcos. **Golpe de Estado**: entre o nome e a coisa. *Atualidades, Estud.* av. 33 (96), May-Aug 2019.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. São Paulo: LOYOLA, 2003.

PANDOLFI, Dulce C. Os anos 30: as incertezas do regime. In: XXII Simpósio Nacional de História, **Anais**, 2003, João Pessoa. Associação Nacional de História - ANPUH.

PARANHOS, Adalberto. **Os desafinados**: sambas e bambas no “Estado Novo”. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2019.

PESAVENTO, Sandra J. **História e História Cultural**. e-book: Autêntica, 2003.

SAMPAIO, Alberto; et.al. **A escola Regional de Meriti**: documentário: 1921-1964. - Armanda Álvaro Alberto (Org). Brasília: Inep, 2016.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

THOMPSON, E. P. Patrícios e plebeus. In: **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

Notas:

¹ A História Cultural corresponde a um campo de produção historiográfica envolvido com o conceito polissêmico de “cultura”. Evitando apontar exatamente “quando” ou “quem” fundou a História Cultural, Peter Burke (2005) descreve períodos dessa prática de pesquisa caracterizados por uma produção que apresenta maior enfoque em determinadas questões, como: a “História Cultural Clássica” entre 1800 a 1950; “A História da Cultura Popular” nos anos de 1960; a “virada antropológica”; entre 1970 e 1980; e ainda a “Nova História Cultural”, vertente que persevera nos dias atuais.

² O revezamento das oligarquias paulista e mineira na presidência da república no período de 1889 a 1930.

³ Partido Republicado Progressista: “Partido político paulista fundado em 3 de julho de 1873. Foi o principal partido da República Velha. Foi extinto por decreto de dezembro de 1937 junto com os demais partidos do país, logo após a decretação do Estado Novo”. Fonte: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-republicano-paulista-prp>. Acesso em 14 nov. 2022.

⁴ Nesse período, eram eleitos “presidentes” e não “governadores” para os estados brasileiros.

⁵ Fonte: <http://presidentes.an.gov.br/index.php/arquivo-nacional/60-servicos/registro-de-autoridade/112-julio-prestes>. Acesso em 13 de nov. 2022.

⁶ Fonte: <http://memorialdademocracia.com.br/card/brasileiros-vaio-as-urnas-para-escolher-seu-proximo-presidente>. Acesso em 13 nov. 2022.

⁷ A transcrição da página online do Arquivo Nacional que contém acervos presidenciais sustenta a narrativa da “Revolução de 30” apesar de reconhecer que oficialmente Júlio Prestes foi eleito no pleito em questão. Assim como essa página, encontramos diversos documentos mantidos pelo Estado brasileiro que abordam a sucessão de acontecimentos em torno da destituição de Washington Luís como revolução e não golpe de Estado. Fonte: <http://presidentes.an.gov.br/index.php/arquivo-nacional/60-servicos/registro-de-autoridade/112-julio-prestes#>. Acesso em 13 de nov. 2021.

⁸ A História da Educação brasileira antes dos anos 30 contou com algumas iniciativas na direção de investimento para promoção de instrução pública em larga escala. Dentre as referências, um dos mais robustos esforços foi o parecer-projeto de 1882 apresentado por Rui Barbosa à Assembléia Geral no desenrolar da reforma Leôncio de Carvalho. Apesar de impulsionar importantes discussões acerca da educação no âmbito político, a maior parte das propostas do parecer-projeto não se efetivaram na época. (PAIVA, 2003).

⁹ No continente americano, o Brasil foi o país que importou mais escravos africanos. Entre os séculos XVI e meados do XIX, vieram cerca de 4 milhões de homens, mulheres e crianças, o equivalente a mais de um terço de todo comércio negreiro. Uma contabilidade que não é exatamente para ser comemorada. (IBGE, <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros>. Acesso em 6 dez. 2021).

¹⁰ A estação Meriti da época hoje é a estação de Duque de Caxias- RJ.

¹¹ Em 1921, mais uma vez, graças a ele [Álvaro Alberto, irmão de Armanda], que fundara a Fábrica de Explosivos Rupturita, na Baixada Fluminense, em 1920, em São João de Meriti, na Baixada Fluminense, com firma registrada no nome do amigo Francisco Venâncio Filho, visto que estava legalmente impedido de ter uma empresa, por causa da carreira militar. (MIGNOT, 2021, p. 24).

¹² Decreto nº 6734, de 27 de dezembro de 2016. Prefeitura Municipal de Duque de Caxias.

¹³ Estudos que abordam a História das Mulheres apontam para o processo histórico de apagamento dessas personagens na produção historiográfica tradicional. A princípio, o confinamento ao espaço

privado e familiar apresenta limites para a circulação das mulheres e conseqüentemente, restringe a produção de registros sobre suas ações. A combinação de fatores como: a escassez de fontes, a lógica paternalista de organização social característica na matriz cultural do ocidente que garante a continuidade de figuras masculinas como dominantes e o vício de análise histórica macrossocial impedem que a História das Mulheres fique em evidência em versões da História Oficial. A partir de 1960, especialmente com a crítica mobilizada pela perspectiva da contracultura, personagens e nichos antes desprezados, passam a ganhar destaque e protagonizar estudos da comunidade acadêmica (PERROT, 2019).