

APOSTOLADO CÍVICO: A FUNÇÃO SOCIAL DO MAGISTÉRIO DE ENSINO SECUNDÁRIO (1931-1942)

Amália Dias¹

Introdução

Neste artigo divulgamos parte da pesquisa concluída sobre a história do magistério de ensino secundário² no Brasil, que buscou identificar e analisar as políticas públicas de regulamentação da profissão nos anos de 1930 e 1940 (DIAS, 2008). Investigamos os meios pelos quais as agências do governo da União procuraram determinar um conjunto de saberes, técnicas, valores e normas de conduta que permeavam as regulamentações, da formação do candidato ao magistério, e as diretrizes sobre o exercício do ofício. O estatuto social atribuído à profissão emerge por meio das implicações das reformas do ensino secundário, da organização do trabalho docente nas escolas, das funções sociais e políticas atribuídas ao ensino e das concepções veiculadas acerca do magistério. Foram amplas as iniciativas do governo do presidente Getúlio Vargas no processo de profissionalização do magistério devido à abrangência das iniciativas federais que ambicionavam organizar a educação escolar em todo país.

A historiografia da educação sobre o período pós-1930 ressalta as intenções declaradas do governo federal em submeter a educação às diretrizes do Estado (HORTA, 1994). A ação pedagógica do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) materializava-se através das tentativas de organização de um sistema nacional de ensino, regulamentado e supervisionado pelo Estado, homogêneo por uma proposta de unidade com base em programas, currículos, publicações e metodologias de ensino. A padronização do sistema educacional correspondia a um ideal corporativista e centralizador do Estado, destinado a construir a nação (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000).

A crescente centralização política fomentou a elaboração de medidas destinadas a viabilizar maior controle do Estado sobre os agentes do ensino escolar, por meio das agências

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF- UERJ.
Contato: amaliadias@ig.com.br

² Em analogia à organização atual do sistema escolar, o ensino secundário correspondia nos anos 1930 e 1940 ao que hoje conhecemos como terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental e o ensino médio.

de governo. A reforma Francisco Campos de 1931¹ e os esforços e as resistências pela sua implementação foram um marco importante na delimitação do espaço profissional do magistério de ensino secundário no Brasil (VICENTINI; LUGLI, 2005) e de mudanças nos modos de oferta e organização do ensino médio no Brasil. Essa legislação, que ficou conhecida pelo nome do ministro da Educação e Saúde na ocasião, iniciou uma nova política de validação dos certificados expedidos pelos estabelecimentos de ensino e, paralela à escassez de investimentos na expansão da educação pública, concorreu para a expansão do ensino privado (ROCHA, 2000: 38). Ao instituir para o curso secundário a seriação de frequência obrigatória, a reforma Francisco Campos reordenou os postos de trabalho dos professores, de aulas particulares e cursos preparatórios, para os cargos de docência nos ginásios e colégios. Isso favoreceu a diminuição do caráter liberal do magistério do ensino secundário, pois o fim progressivo do regime de exames parcelados e a expansão do setor privado tornou os professores mais dependentes de seus empregos (COELHO, 1988, 13).

A profissionalização anunciada

Conforme o modelo teórico de análise da história da profissão docente adotado (Nóvoa, 1991;1999), há duas dimensões que delimitam o magistério como um campo específico de atuação profissional: a configuração de um corpo de saberes e técnicas e de um conjunto de normas e valores. A primeira dimensão é relativa aos processos de organização dos saberes necessários ao exercício da função docente e, à medida que esse processo se complexifica, o ofício docente deixa de ser uma atividade secundária e torna-se a ocupação principal de um grupo especializado nos conteúdos de ensino, concepções pedagógicas e didáticas que caracterizam o ofício.

Quanto ao conjunto de normas, cabe notar que a partir de 1931 foi estruturado um novo modelo federal de regulamentação, fiscalização e orientação pedagógica para as escolas. Entre os requisitos para equiparação das escolas, a ser obtida através de inspeção federal, estava a inscrição dos docentes das escolas no Registro de Professores no MESP, criado no mesmo regulamento. Esse foi o início da regulamentação, pelo governo federal, do exercício do magistério no ensino secundário no pós-1930.

¹ BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. “Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário”. Coletânea de Legislação Federal. Disponível em: www.senado.gov.br/sicon. Acessado em: 10/07/2007.

O estabelecimento do Registro de Professores instituiu uma espécie de autorização para ensinar, conferida pelo Ministério da Educação, mediante a comprovação dos requisitos exigidos por parte dos pretendentes a essa licença. O Ministério da Educação atrelou a concessão do registro à habilitação dos professores em instituição própria à formação do professor de ensino secundário, que deveria ser feita no ensino superior, pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, instituição também prevista pela reforma de 1931.

Até o funcionamento da Faculdade, os professores em exercício poderiam portar uma licença provisória e o registro permanente só seria concedido aos diplomados pela instituição ou àqueles submetidos a bancas de qualificação na mesma Faculdade.¹ Contudo, os impasses na organização da Faculdade implicaram na prorrogação dos prazos para a concessão de registros provisórios. Ademais, os sindicatos de professores se engajaram na reivindicação da concessão do registro permanente aos professores em exercício, sem a exigência de habilitação na nova instituição. A atuação dos sindicatos de professores, fazendo representar seus interesses junto à burocracia estatal, conseguiu obter o registro permanente² e, assim, os professores coletivamente organizados atuaram na condução dos rumos impressos à profissionalização docente, após anos de reivindicações. A participação dos sindicatos de professores e o atendimento de algumas de suas demandas também revelam que, mesmo sob o regime autoritário, o Estado corresponde às correlações de forças, nas quais participam, sob condições desiguais, diferentes setores sociais.

Quanto à criação de uma instituição específica para a formação dos professores do ensino secundário, nota-se que, ao apreender as concepções, os conflitos, impasses, as correlações de força que compõe a história dessa instituição, desde sua previsão em 1931(Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras), até o formato que ela alcançou nos anos 1940 (Faculdade Nacional de Filosofia), descortina-se o modelo de formação de professor do ensino secundário que o governo federal pretendeu configurar no país (MENDONÇA, 2002; FÁVERO, 1980, LOPES, 2006).

¹ BRASIL. Decreto-lei n. 21.241, de 4 de abril de 1932 “Última Lei do Ensino Secundário. Novos Programas organizados pelo Departamento Nacional do Ensino para admissão à 1ª série do curso secundário. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências”. Disponível em: www.senado.gov.br/sicon. Acessado em: 08/10/2007.

² BRASIL. Decreto-lei n. 8.777, de 22 de janeiro de 1946. “Dispõe sobre o Registro Definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde”. Disponível em: www.senado.gov.br/sicon. Acessado em: 10/07/2007.

O modelo de formação para o professor secundário instituído na Faculdade Nacional de Filosofia, bastante influenciado pela organização que já havia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), caracterizou-se, principalmente, por um modelo de formação em que o domínio dos conteúdos das disciplinas a serem lecionadas, ou seja, o curso de bacharelado, era mais valorizado do que a formação nas temáticas específicas da docência, oferecidas pelo curso de licenciatura. O esquema “3 + 1” foi o modelo de formação do professorado que prevaleceu no embate de forças que se travou, nos anos de 1930, sobre concepções de magistério. O Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (1934-1945), empenhou-se, com o apoio dos setores católicos, na desmobilização do modelo de formação implantado na Universidade do Distrito Federal (UDF), por Anísio Teixeira, ícone do movimento escolanovista. Enquanto a UDF preconizava a formação de todos os professores no ensino superior e valorizava o aprofundamento dos estudos de filosofia, sociologia, biologia e psicologia da educação para a formação científica do professor, a Faculdade Nacional de Filosofia minimizou o espaço para o estudo desses conhecimentos e preconizava a formação dos professores sob os auspícios do civismo e dos valores da doutrina católica. As funções políticas e sociais conferidas ao magistério de ensino secundário, de educar para a pátria sob os valores da doutrina cristã, inspiravam a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Portanto, no tocante à formação, a correlação de forças favoreceu as alianças dos representantes dos interesses católicos no ensino com o apelo ao civismo sustentado pelo governo. Por meio dos embates entre os sujeitos envolvidos na temática é que se pode compreender as nuances que iam assumindo os aspectos que constituíam o campo de atuação profissional do magistério.

Entendemos a criação do Registro de Professores e da institucionalização da formação do professor como representativas da determinação do governo de instituir requisitos que demarcavam quem poderia, ou não, integrar o campo de atuação profissional do magistério. Esses dois aspectos, o Registro e a formação instituíram uma mudança na história do magistério de ensino secundário, até então exercido por profissionais de diversas áreas. Ainda que não tenham transformado, por força de lei, a constituição do magistério, essas medidas passaram a anunciar um estatuto profissional específico.

A missão social do professor

Quanto às mediações que buscavam regular o exercício profissional, examinamos as reformas legislativas do ensino secundário que ocorreram no período, expedidas em 1931 e

em 1942,¹ a fim de destacar suas intervenções na organização do trabalho do professor no interior das escolas, desde as diretrizes conferidas ao ensino, quanto à organização do currículo escolar, das disciplinas, dos materiais didáticos e das atividades escolares.

Pode-se refletir sobre as novas atribuições conferidas ou requeridas aos professores em razão das novas finalidades atribuídas ao curso secundário. A partir de 1931, a função social do ensino secundário não se distingue apenas por ser preparatório à admissão dos alunos no ensino superior, mas sim pela finalidade de constituir “no seu espírito [do alunado] todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras”.²

O decreto da reforma Francisco Campos ordenou desde a divisão do ensino secundário nos cursos seriados fundamental (de cinco anos) e complementar (de dois anos) até o currículo e as disciplinas obrigatórias a serem oferecidas por série do curso. A reforma estabeleceu ainda o “regime escolar”, detalhando o número de alunos por turma, a carga horária diária e semanal das aulas, as formas de admissão dos alunos nos estabelecimentos de ensino, a regularidade, o tipo e as formas de avaliação dos alunos. Essas prescrições certamente visavam condicionar o cotidiano escolar e criavam regras a serem observadas pelos docentes em suas atividades na escola.

O incitamento ao cumprimento desse conjunto de prescrições, por parte dos estabelecimentos de ensino secundário e de seus professores, era amparado por outro dispositivo presente na reforma Francisco Campos, qual seja, a inspeção escolar. A inspeção escolar, confundindo-se com o conceito de supervisão, foi um recurso utilizado pelo Estado para verificar a execução das diretrizes que figuravam na legislação educacional, “sua função, especificamente, é garantir o cumprimento de uma determinada política em práticas pedagógicas e vistoriar que se tornem efetivas as suas prescrições” (SANTOS, FERREIRA, 2006, p.8).

O trabalho dos inspetores abrangia a observação e o controle da gestão escolar, dos professores e das práticas pedagógicas através da visita às escolas e a produção de relatórios, pareceres e sugestões, especialmente sobre o trabalho docente, encaminhados aos órgãos

¹ BRASIL. Decreto-lei no 4.244, de 09 de abril de 1942. “Lei Orgânica do Ensino Secundário”. Disponível em: www.senado.gov.br/sicon. Acessado em: 10/07/2007.

² BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. “Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário”. Coletânea de Legislação Federal. Disponível em: www.senado.gov.br/sicon. Acessado em: 10/07/2007.

técnicos do Ministério da Educação. A valorização do cargo de inspetor do ensino exemplifica um dos recursos da vigilância estatal no controle do funcionamento das escolas, dos usos e apropriações, omissões e resistências às prescrições legais (PEREIRA, 2004). Mesmo que seja possível relativizar os alcances e limites da inspeção escolar, é notório que se constituiu como meio de vigilância e intervenção estatal no interior das instituições escolares e dos professores.

A reforma do Ensino Secundário de 1942 postulava: “a inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica”. Nota-se a interferência do Estado sobre as escolas, com repercussões diretas sobre o ofício dos professores. Afinal, ao dispor de parâmetros para uma inspeção que também é pedagógica, o Estado institui um modelo de trabalho do professor, na condução das atividades escolares, que se deveria ser consoante a concepção do Ministério da Educação sobre a função política da educação escolar.

A nova reforma educacional deveria dar prosseguimento ao “trabalho de renovação e elevação” do ensino secundário do país. Sua finalidade fundamental seria “formar a personalidade do adolescente” através de uma “sólida cultura geral” e de “neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”.¹

Enquanto o ensino primário, “que é o ensino para todos”, portava a tarefa de disseminar os “elementos essenciais da educação patriótica”, o ensino secundário era reservado à

preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.²

Neste sentido, entendemos por que a Exposição de Motivos deteve-se na justificativa da organização das disciplinas nos ciclos em que foi dividido o ensino secundário, ou seja, o curso ginásial, de duração de quatro anos e os cursos paralelos do segundo ciclo, ou seja, o clássico e o científico, de duração de três anos. Gustavo Capanema teceu considerações acerca da importância dos estudos de Línguas Estrangeiras, do Grego e do Latim, do estudo das Ciências e do estudo da Língua, assim como da História e Geografia pátrias para a formação dos alunos nos moldes pretendidos pela reforma.

¹ Ministro Gustavo Capanema. Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário. In: NÓBREGA, Vandick Londres da. Enciclopédia da Legislação do Ensino. v. I. Rio de Janeiro, 1952, p.311.

² Idem, *ibidem*.

É notória, na exposição de motivos da reforma, a função social e política do ensino secundário enquanto lócus de formação de dirigentes para o país. Daí que necessariamente precisava ser

um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanham, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino¹.

A série de providências oriundas do Ministério da Educação para orientar e fiscalizar a organização do ensino revela o engajamento do governo em atuar junto das instituições da sociedade civil, visto que, “por seu intermédio difundem-se a ideologia, os interesses e os valores da classe que domina o Estado, e se articulam o consenso e a direção moral e intelectual do conjunto social” (ACANDA, 2006, p.175).

Portanto, o trabalho do professor, o perfil docente, é interpelado pelas diretrizes educacionais para o ramo do ensino no qual pretende atuar. Assim, naquele contexto histórico, as reformas curriculares demandavam a formação de professores de canto orfeônico e educação física, por exemplo. Aparentemente contraditória, a importância da Educação Moral e Cívica foi tão abrangente que as reformas suprimiram essa disciplina do currículo, para que fosse então disseminada em todas as disciplinas e atividades escolares. Dessa forma, além da preocupação com a formação inicial, o Estado acionou outros recursos para manter a vigilância e o controle sobre o trabalho docente. Atuou no sentido de incentivar a adesão do professor às diretrizes educacionais do governo, buscando conformar o ofício do magistério e assegurar a difusão de seu projeto de hegemonia sobre a sociedade.

Em face das diretrizes expressas nas reformas de ensino, principalmente no Estado Novo (1937-1945), a função do professor secundário foi explicitamente divulgada nos termos de educar a juventude para a “Pátria”. Nas comemorações do centenário de fundação do Colégio Pedro II, o Presidente Getúlio Vargas incentivava os professores a difundirem valores patrióticos junto á juventude, visto que

A palavra do professor não transmite apenas conhecimentos e noções do mundo exterior. Atua, igualmente, pelas sugestões emotivas, inspiradas nos mais elevados sentimentos do coração humano. Desperta nas almas jovens

¹ Idem, ibidem.

o impulso heróico e a chama dos entusiasmos creadores. Concito-vos, por isso, a utilizá-la no puro e exemplar sentido do apostolado cívico - infundindo o amor à terra, o respeito às tradições e a crença inabalável nos grandes destinos do Brasil.¹

Tendo em vista que o Estado resulta de relações sociais que envolvem agentes coletivos organizados e projetos de poder em disputa (GRAMSCI, 2007), os professores, enquanto intelectuais da cultura, foram convocados a incutir saberes, valores e concepções de mundo que se coadunavam com o projeto de Estado e sociedade tecido pelo governo de Getúlio Vargas.

Por ocasião da formatura de uma turma da Faculdade Nacional de Filosofia, instituição organizada para a formação dos professores de ensino secundário, Gustavo Capanema pronunciou seu agradecimento pela escolha do Presidente Getúlio Vargas como paraninfo da turma. O tema do discurso de Capanema foi “a missão do professor secundário”, a “altíssima missão” “verdadeiramente difícil e penosa” do “nobre ofício de ensinar” e de formar a juventude “para o superior cumprimento de seu destino humano e patriótico”².

Capanema ressaltou a importância da passagem daqueles formandos pela Faculdade Nacional de Filosofia, mas alertava que eles não estavam “definitivamente adestrados para o seu exato e útil exercício”, porque era necessário que se consagassem ao aperfeiçoamento do ofício, e engajassem “coração” e “alma” na tarefa de educar a juventude. Além de meros recursos estilísticos, a evocação dos termos missão, consagração, coração e alma remetem a uma concepção de magistério mais próxima do sacerdócio do que ao exercício de uma profissão.

Para os objetivos desta análise, esse discurso do Ministro Capanema, confrontado com as outras fontes, é elucidativo acerca das concepções sobre a função social e política do magistério de ensino secundário preconizadas pelo Estado. Enfatizava que a missão do professor secundário não seria apenas transmitir ciências e técnicas, pois que essas eram funções presentes em todos os ramos do ensino, até no universitário. O ensino secundário

¹ Discurso de Getúlio Vargas por ocasião do Centenário do Colégio Pedro II. In: MARINHO, Ignésio; INNECO, Luiz. Colégio Pedro II. Cem anos depois. Publicação organizada pela Comissão Organizadora dos Festejos Comemorativos do 1º centenário do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Vilas Boas, 1938, p.37-38, grifos nossos.

² FGV, CPDOC. Gustavo Capanema. “A Missão do Professor Secundário”, [12/07/1940]: GC g 1940.07.12, r.7.

tinha um “papel mais sutil, mais substancial, mais qualitativo, e portanto mais difícil e penoso”.¹

Em consonância com as finalidades do ensino secundário, todo professor, em qualquer disciplina, deveria contribuir na formação da “personalidade intelectual, moral e cívica dos discípulos”. Para isso, dever-se-ia infundir no educando a disciplina e o método para realização de atividades técnicas e científicas, mas, também, formar-lhe e fortalecer-lhe o caráter e o cumprimento dos deveres morais. Por “meios mais ativos”, deveria ser ensinada à juventude a compreensão da pátria como patrimônio telúrico e cultural, herdado dos antepassados, e enfim dar à juventude, “além dessa compreensão e desse sentimento, a decisão, a vontade e a energia de guardar ileso, à custa de qualquer sacrifício, o patrimônio dos antepassados e de continuamente enriquecê-lo e ilustrá-lo”.

Gustavo Capanema encerrava o discurso alertando aos formandos, e a todos os que se formassem na Faculdade Nacional de Filosofia e nas instituições congêneres, que caberia a eles, em quem a “nação deposita confiança”, a responsabilidade pela consecução da finalidade do ensino secundário².

Como é possível compreender, o conjunto de políticas educacionais dos anos de 1930, tanto destinadas à regulamentação da profissão docente ou que, através das reformas do ensino, atingiam os professores na organização das instituições escolares, manteve sobre a profissão docente a concepção de apostolado, sacerdócio, ou seja, ofício “penoso”, exercido com abnegação, esforço, consagração e devoção, o que já caracterizava o estatuto social da profissão.

Embora aquele período denote a importância da formação técnica e científica do professor de ensino secundário no ensino superior ou seja, houve a exigência de saberes específicos, ocorreu que os valores morais permaneceram identificados com o apostolado, com a doutrina católica, ainda que esse apostolado tenha sido adjetivado de “cívico”. Se o apostolado já era uma concepção bastante difundida, mesmo nos meios que defendiam a profissionalização do magistério, seu revestimento com o civismo teve imbricações com os valores e comportamentos que o Estado buscava inculcar na sociedade. As associações operadas entre religião católica e Estado autoritário fomentaram a projeção da nação como objeto de culto, revestida de aura de misticismo e de enlevado devotamento, seja nos

¹ Idem, *ibidem*.

² Idem, *ibidem*.

discursos dos ideólogos e partidários do regime, seja nas práticas culturais das solenidades cívicas. A educação escolar foi um dos veículos mediadores destas práticas e este civismo que revestiu as funções do ensino era permeado de religiosidade (BERTOLINE, 2000).

O apostolado cívico no Colégio Pedro II

Devido à importância do Colégio Pedro II para o ensino secundário, foi contundente a intervenção estatal junto ao magistério dessa instituição. O tradicional Colégio Pedro II era a instituição de ensino público subordinada diretamente ao governo federal que deveria servir de modelo para os estabelecimentos que almejassem a “equiparação”, o que tornaria seus certificados oficialmente reconhecidos. A partir de algumas das atividades que ocorreram no colégio nos anos de 1930 e 1940, é possível exemplificar a presença do civismo nas práticas escolares e mostrar como a função do magistério foi afetada pela função de *educar para a pátria* atribuída ao ensino secundário. Apesar da “laicização” do sistema de ensino pela pretensa subordinação das diretrizes educacionais ao Estado, permaneceu vigente a identidade entre magistério e apostolado, revestida do aspecto cívico. Para além das iniciativas do governo, havia a participação ativa dos sujeitos da instituição em práticas que iam ao encontro da função do magistério de educar *devotamente* para a formação de “cidadãos”.

No Colégio Pedro II, as sessões solenes comemorativas ou motivadas por homenagens a professores falecidos ou aposentados, a publicação de livros de professores da casa, as homenagens a autoridades públicas como Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, moções, votos de louvor, votos de pesar, entre outras iniciativas, revelam certas afinidades da concepção de magistério e da função do ensino secundário, com o que era proclamado pelas reformas de ensino e discursos de membros do governo. A tradição do Colégio Pedro II e de seu corpo docente no ensino secundário e as diferenciações com as outras instituições de ensino secundário e seus professores também eram pontos comuns nas expressões da Congregação e de membros do governo.

O magistério, como ofício exercido com amor e devotamento, e a evocação dos termos pátria, nação, juventude eram recorrentes nas práticas e discursos de ambos. O “amor ao trabalho e devotamento às causas nacionais”¹, o cumprimento dos “deveres do cargo de

¹ Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM.), Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 10/08/1933.

professor com zelo, dedicação e patriotismo”¹, a associação do magistério com o “mais penoso dos serviços públicos”² eram condizentes com a concepção do magistério como apostolado, mas, também, de um magistério imerso em práticas cívicas.

O professor Antenor Nascentes, em agradecimento à homenagem recebida pela publicação do Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa, ressaltava que a publicação não seria tanto obra do autor, mas da casa a que ele pertencia, na qual “existe uma colméia onde abelhas diligentes trabalham no terreno intelectual pelo progresso da pátria”³.

A respeito da identidade entre apostolado e magistério, da qual a maior parte dos professores que integravam a Congregação parecia compartilhar, é interessante a moção aprovada de criação, na capital, de um monumento “aos primeiros educadores do Brasil, os beneméritos missionários da Companhia de Jesus, que, no sentir unânime de nossos historiadores, foram, na sociedade que aqui se formara, nos primórdios do nosso passado, os representantes do elemento moral e da genuína cultura cristã”⁴.

A sessão solene de homenagem ao centenário de fundação da Companhia de Jesus contou com a presença do ministro da Educação Gustavo Capanema, Raja Gabaglia (presidente da Congregação), Alceu Amoroso Lima (presidente da Ação Católica) Haroldo Valadão (presidente da Associação dos Ex-alunos do Santo Inácio), padre Riou (provincial da Congregação dos Jesuítas), professor Inácio do Amaral, Antonio Quintella (membro da Associação dos Antigos Alunos do Santo Inácio), com os professores catedráticos do Colégio Pedro II e “vários senhores sacerdotes da Cia. de Jesus, representantes do Clero secular e de várias escolas desta capital”⁵.

Nota-se, pela extensão do programa da sessão solene e pelo público presente, que era um importante evento. Os temas dos discursos proferidos evidenciam o reconhecimento e a valorização da função realizada pelos jesuítas na educação no Brasil e a identidade entre magistério, educação e religião católica promovida desde a colonização.

O padre Aguiar, ao agradecer, em nome da Companhia de Jesus, “a manifestação que o Colégio Pedro II acaba de prestar aos seus irmãos de hábito e mui principalmente ao incomparável Apóstolo do Brasil, o Padre Anchieta”, reafirmava a identidade entre magistério

¹ Idem, 02/07/1935.

² Idem, 22/12/1934.

³ Idem, 22/12/1932.

⁴ Idem, 11/06/1940.

⁵ Idem, 25/09/1940.

e apostolado compartilhada com os professores da casa.¹ A sessão solene foi encerrada pelo orfeão do Colégio Pedro II executando o hino nacional.

As iniciativas de criação, no Colégio, da Guarda de Honra da Bandeira Nacional², as homenagens realizadas a Duque de Caxias³, as homenagens prestadas ao “Chefe da Nação”, em 1938, concedendo-lhe o título de bacharel *honoris causa* do Colégio Pedro II, a participação na comemoração do Dia das Américas, nos desfiles e demais atos da Semana da Independência, “assim como pelas ótimas conferências que produziram os colegas que delas ficaram incumbidos”⁴, são exemplos do envolvimento da comunidade escolar nos eventos revestidos do caráter de patriotismo, do civismo e culto à nação, principalmente durante o Estado Novo.

As proximidades entre o devotamento à pátria e o prestígio das Forças Armadas inspiraram a realização da sessão solene da Congregação em homenagem ao cinquentenário da fundação do Colégio Militar. Foi aprovada moção que reconhecia o Colégio Militar do Rio de Janeiro como a instituição de ensino secundário com padrão e finalidade similares aos do Colégio Pedro II⁵.

A concessão do título de bacharel em Ciências e Letras *honoris causa* a Getúlio Vargas, em virtude de proposta assinada por 20 professores– “o que foi aprovado pela Congregação sob aplausos” –, que “consideram e reconhecem os serviços que o Chefe de Estado e o atual senhor Ministro da Educação vêm realizando em favor do ensino público e também pelas carinhosas provas que ambos os cidadãos deram por ocasião dos festejos do Primeiro Centenário da Fundação do Colégio Pedro II”⁶, além de manifesto agradecimento pela participação nas comemorações do centenário, é sintomática, também, do culto ao chefe da nação e do reconhecimento das medidas de seu governo no campo educacional.

O Presidente foi convidado a visitar o colégio para inaugurar um retrato em sua homenagem, visto ser considerado um “abnegado obreiro da grande causa do ensino” e

¹ Idem, *ibidem*.

² Idem, 26/09/1938.

³ Idem, 24/08/1938.

⁴ Idem, 24/08/1936.

⁵ Idem, 04/05/1939.

⁶ Idem, 24/11/1938.

receber, por deliberação unânime da Congregação, o título de bacharel em Ciências e Letras *honoris causa* “como uma homenagem desinteressada e justa”¹.

Nesse sentido, em novembro de 1938, o sino da instituição soava para anunciar a presença no colégio da autoridade maior do Brasil, “tal qual fazia quando o Colégio era visitado pelo Imperador Pedro II”. O Presidente foi recebido, na escadaria da entrada principal, por toda a Congregação e por alunos que, em uniforme de gala, cantavam o hino nacional, “sendo em seguida lançadas flores sobre o chefe da nação”².

No salão nobre do Colégio, o Presidente Vargas recebeu a “alta distinção conferida pela Congregação” e, na inauguração de seu retrato, dois alunos retiraram a bandeira nacional que o encobria. Após a outorga do título de bacharel *honoris causa* e, “sob palmas entusiásticas”, o “Chefe do Governo” recebeu o cumprimento dos professores³.

Ao fazer referência ao destaque que o Colégio Pedro II ocupava no sistema da educação secundária, Gustavo Capanema justificava o prestígio do Colégio não pela condição das instalações, mas “a elevação da cultura de seu corpo docente”, que confere à instituição “a primazia entre as suas congêneres”, pois que ali “trabalham, devotadamente, numerosas figuras de destacada projeção intelectual. Eis aí o primeiro motivo, que confere ao Colégio Pedro II o título de padrão”⁴.

Em seguida ao discurso, o ministro da Educação, o presidente da Congregação Raja Gabaglia e o prefeito Henrique Dodsworth (licenciado das atividades de magistério no Colégio Pedro II) acompanharam Vargas na visita às instalações do Colégio, ao gabinete do diretor e aos laboratórios. Pelos corredores, o “Chefe da Nação” autografava, a pedidos, cartões e livros escolares dos estudantes. Na saída do Colégio, o Presidente foi novamente saudado com pétalas de flores, e o hino nacional foi entoado pelo orfeão do Colégio Pedro II⁵. A descrição da visita do Presidente Getúlio Vargas ao Colégio Pedro II não deixa dúvidas quanto à presença do culto ao chefe da nação, dos símbolos nacionais e práticas cívicas, o que sublinhava a identidade entre o magistério e o apostolado cívico.

¹ NUDOM. Colégio Pedro II, *Anuário Comemorativo do 1º Centenário da Fundação do Colégio* (1937-1938). Vol. X. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944, p.100.

² NUDOM. Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 26/11/1938.

³ NUDOM. Colégio Pedro II, *Anuário Comemorativo do 1º Centenário da Fundação do Colégio* (1937-1938). Vol. X. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944, p.100.

⁴ Idem, p.105.

⁵ Idem, *ibidem*.

Apostolado Cívico

A expressão “Apostolado Cívico” é aqui tomada tanto como característica do perfil das políticas de profissionalização do professorado, portanto, da concepção sobre o ofício que prevaleceu nas disputas sobre os rumos da história da profissão docente, quanto das interações entre sociedade política e sociedade civil. Se o apostolado já era uma concepção bastante difundida, mesmo nos meios que defendiam a profissionalização do magistério em bases científicas, seu revestimento com o civismo tem imbricações com os valores e comportamentos que o Estado buscava inculcar na sociedade.

O Estado atuou no enquadramento do exercício da profissão, definindo um corpo de saberes e técnicas, mas também procurou conformar um sistema normativo e de valores que deveriam inspirar a atuação dos docentes, como se constatou no exame das relações entre as finalidades prescritas na legislação, nos discursos e práticas das agências do governo sobre o tema e seus alcances sobre a realidade do magistério de ensino secundário.

A identificação entre a função social do magistério com o apostolado remete à influência das congregações religiosas na profissão docente. Sustentamos que a concepção de magistério como sacerdócio subsistiu nas políticas de profissionalização do magistério no pós-1930. O conjunto de políticas educacionais dos anos de 1930, tanto destinadas à regulamentação da profissão docente ou que, através das reformas do ensino atingiam os professores na organização das instituições escolares, manteve sob a profissão docente a concepção de apostolado. Contudo, o termo “cívico” e o significado específico de que se revestiu, caracterizou a concepção dos setores entrenchados na sociedade política sobre a função social e política do magistério.

Quando inferimos a possibilidade de encontrar, nas políticas públicas em educação no período em estudo - tanto no ordenamento jurídico quanto em outros meios e práticas -, concepções acerca do professorado que se coadunavam com a expressão do Presidente Getúlio Vargas sobre o “apostolado cívico”, observamos a necessidade de saber o sentido do “cívico” nos anos trinta e, principalmente, durante a ditadura civil-militar do Estado Novo. Se o termo apostolado remetia à centenária atuação das corporações religiosas católicas no ofício de ensinar e indicava a continuação dessa marca, o termo *cívico* adjetiva o primeiro, atribuindo-lhe nova roupagem.

Investigar o sentido de *cívico* implica conhecer o que significava civismo no contexto específico que estamos examinando. O nacionalismo era tema relevante nas escolas desde as

décadas de 1910 e 1920. As comemorações de datas históricas, atividades e práticas de civismo integravam o cotidiano escolar, mas portavam o estatuto de atividades complementares às atividades escolares, como forma de suprir a deficiência pedagógica e de produção didática das escolas (BERTOLINI, 2000). Neste sentido, as solenidades cívicas e encenações de patriotismo mantinham um caráter de exterioridade face às práticas escolares cotidianas.

Ao longo da década de 1930, a relação entre civismo, patriotismo, nacionalismo e escola se modifica. Sob a ótica da ação governamental da União, “a formação da nacionalidade era entendida como algo que dependia da construção de certas práticas disciplinares de vida que, pouco a pouco, fossem introjetando no cotidiano dos cidadãos a consciência de vida comum, a consciência cívica” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p.92). Para esse fim, foi atribuído à educação o papel central de ensino de conteúdos e hábitos que deveriam criar “o novo cidadão, aquele que se caracterizaria pela vontade firme e pela ação determinada, habilitado para defender a pátria e para construir a nação do futuro” (BERTOLINI, 2000, p.70).

A associação entre patriotismo e educação gerou o civismo de novo tipo divulgado a partir do espaço escolar, em que o civismo deixa de ser tema complementar e assume centralidade na organização das atividades escolares. Nesse sentido é que, desde 1931, a Educação Moral e Cívica tendeu, no Ministério da Educação e Saúde, a ser expandida para integrar todo o currículo e a atividade escolar.

Os conceitos de pátria e raça serviram à retomada do tema do civismo na legislação educacional. E foi a partir da obrigatoriedade do ensino de Educação Física e Canto Orfeônico nas escolas que o civismo se aproximou da ideia de aperfeiçoamento físico, moral e intelectual da população.

É patente, nesse período, sobretudo no Estado Novo, a instrumentalização política da educação. Pelo civismo difundido nas escolas almejava-se conquistar a adesão à ideologia autoritária do regime. Prontos a acatar o comando dos seus superiores hierárquicos e preparados para os sacrifícios que as autoridades lhes ordenariam em futuro próximo, a juventude egressa dos bancos escolares colaboraria, conforme preconizado pelas autoridades políticas, na construção da nação.

Em seu estudo sobre as cerimônias cívicas destinadas à juventude estudantil durante o Estado Novo, Maurício Parada (2003) identifica como o Canto Orfeônico e a Educação Física

significaram, mais do que propaganda ou retórica cívica, práticas disciplinares e pedagógicas e buscavam conformar à juventude a um modelo de cidadão. Analisando os rituais da *Hora da Independência* (enquanto expressão do resultado das classes de canto orfeônico) e do *Dia da Juventude* (associado à introdução do ensino da educação física na escola), Maurício Parada demonstra como as cerimônias cívicas completavam o trabalho cotidiano da escola e do hospital, já que era através da exibição ritualizada frente aos membros da comunidade nacional que os corpos sadios e disciplinados ganhavam uma identidade e um sentido de pertencimento a esta comunidade.

Esse civismo alinhava-se aos costumes religiosos cristãos: “a dimensão do sacrifício, do altruísmo e da renúncia pessoal demonstra bem a proximidade entre o patriotismo exacerbado e a ascese cristã pelo sofrimento, num intercâmbio de imagens e de sentidos que desembocaram na sacralização da política” (BERTOLINI, 2000, p.70).

A aliança entre Igreja Católica e o Estado na “defesa” da nação e no combate ao comunismo, ao liberalismo e a outras expressões políticas e religiosas distintas da ideologia do regime, concorreu para a presença clerical nas encenações espetaculares do regime político, na sucessão de missas votivas pelo progresso do país, em correntes de orações, assim como a participação de Vargas em inúmeros atos religiosos. A nação foi erigida como objeto religioso, ente sagrado, mas dotado de materialidade, energia, ação, constituindo um corpo único, religioso e social (BERTOLINI, 2000, pp.53-54).

Esse aspecto das relações entre Igreja e Estado nos é importante em função da compreensão do termo “apostolado cívico”. A Igreja Católica foi um ator central no campo educacional dos anos de 1930 e 1940. Antonio Nóvoa (1991) destaca que a Igreja e o Estado foram atores decisivos no processo de profissionalização da função docente em face do desenvolvimento do modelo moderno escolar de educação, em território europeu. A atuação desses agentes sociais e a concorrência entre eles marcou a história da educação escolar e sempre esteve presente, “mas seu papel e sua capacidade de decisão mudam consideravelmente de um período histórico a outro” (NÓVOA, 1991, p.117).

Na análise da formação de um sistema normativo e de valores, esse processo de funcionarização dos docentes no pós-1930 caracterizou-se pela manutenção das formas e dos modelos elaborados pela Igreja, mas alimentada por novos corpos docentes, selecionados e vigiados por instâncias sob a tutela estatal, “sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizaram as origens da profissão docente, tenham sido

substancialmente modificadas: o modelo de docente permanece muito próximo daquele do padre” (NÓVOA, 1991, p.119).

No entanto, queremos destacar que a permanência da identidade entre magistério e apostolado nos anos de 1940 não se sustentou apenas devido às alianças entre Estado e Igreja Católica no pós-1930, e nem tão somente pelas influências de intelectuais católicos no Ministério da Educação. Isso porque, se foi patente a aliança da Igreja Católica com o governo no pós-1930, a correlação de forças pendeu para a supremacia do governo. Com a intensificação das lutas políticas nos anos de 1930, o apoio ao regime e o combate ao comunismo foram elevados como metas do ensino público.

Se os professores que, até então, estavam sob forte influência da Igreja católica (sem esquecer as disputas que já ocorriam no campo educacional com os partidários da Escola Nova), ocorria que, sob a tutela estatal, eram mantidos os mesmos requisitos para a conduta moral, nos moldes do apostolado. As relações entre apostolado e ascetismo, no sentido de exercício prático que leva à efetiva realização da virtude, à plenitude da vida moral, também revitalizavam a concepção do magistério em face da forte influência das políticas e concepções eugenistas no campo educacional, inclusive no movimento escolanovista.

Assim, pensamos que, em função do enraizamento da identificação entre magistério e apostolado, é que se pode procurar justificar a permanência dessa identidade naquele contexto histórico, ainda que houvesse diversas medidas para dotar o magistério de uma caráter mais profissionalizado, científico, racional. Contudo, sendo incontornável a forte marca de apostolado impressa ao estatuto social da profissão docente, sob a ótica do Estado, tratava-se, naquele contexto histórico de políticas públicas voltadas para submeter o sistema escolar de ensino ao projeto de Estado e sociedade do Governo Vargas, de direcionar o exercício do magistério, sob o sistema de condutas e valores do apostolado, a um dever cívico de educar para a pátria.

O empenho do Estado em forjar esse perfil que marcou a profissionalização do magistério de ensino secundário explica-se pela importância da educação escolar como locus de disseminação de ideias, de disputa pela adesão às concepções de mundo que os diferentes grupos interessados na direção da sociedade buscavam arregimentar. Compartilhamos do pensamento de Antonio Gramsci de que a educação equivale às operações fundamentais da hegemonia (BUTTIGIEG, 2003, p.47). Sua teoria do Estado Ampliado tem como fundamento a percepção de que o poder não é exercido apenas e pela coerção, mas pela capacidade da

classe dirigente de obter e manter seu poder sobre a sociedade, por sua capacidade de produzir e organizar o consenso e a direção econômica, política, intelectual e moral dessa sociedade.

Segundo Buttigieg (2003) as “operações de hegemonia” são meios pelos quais a concepção de mundo e os valores de um grupo são difundidos, reforçados e estimulados “capilarmente” pela sociedade, tornando-se hegemônicos. Constatamos que a importância conferida à educação e, principalmente, ao ensino secundário naquele momento teve repercussões sobre o estatuto profissional do magistério, visto que se pretendeu integrar o professorado a um projeto de Estado que visava aumentar seu controle sobre a cultura, incluindo a educação escolar, para garantir as novas formas de dominação e direção da sociedade.

Assim, no desempenho de suas atividades profissionais e também enquanto membros daquela sociedade, os professores deveriam estar em consonância com o projeto de hegemonia representado no governo, e engajados na sua difusão. Exatamente porque os grupos que detêm o poder de Estado não pairam sobre a sociedade, ao contrário, estão inseridos na mesma sociedade, não ocupam apenas posições na sociedade política, mas são afetados e afetam a sociedade civil, houve a permanência da concepção do professor como apóstolo do magistério com o sacerdócio.

Embora aquele período denote a importância da formação técnica e científica do professor de ensino secundário no ensino superior, ou seja, houve a exigência de saberes específicos, permaneceram padrões de conduta, de valores morais, identificados com o apostolado, com a doutrina católica. Mesmo em face da profissionalização, o trabalho docente ficou situado entre o exercício de um ofício e o cumprimento de uma missão.

Considerações Finais

Ocorreu um grande interesse por parte do governo federal no pós-1930 em mediar e aprofundar a regulamentação e o controle da profissão docente, desde os aspectos pertinentes à formação e ao recrutamento, até a orientação do trabalho de ensino no interior das escolas, em seus aspectos curriculares, didáticos, metodológicos, mas também das funções sociais e políticas da educação e da ação dos professores. À medida que o ensino secundário era valorizado como locus de formação dos grupos dirigentes do país e que o Estado assumia a tutoria desse ramo de ensino, surgiam políticas públicas que buscavam regulamentar a profissão do professor de ensino secundário, tanto em seus aspectos externos como internos, o

que assegurou aos professores um novo estatuto socioprofissional. No entanto, é importante considerar, além das finalidades, os limites da implantação dessas políticas e o que elas mantiveram de permanência sobre o estatuto social da profissão docente.

A expressão “apostolado cívico”, empregada por Getúlio Vargas quando se dirigia aos professores do colégio-modelo do ensino secundário do país, sintetizava o estatuto social da profissão nos anos de 1930 e 1940, imbuído de um comprometimento consagrado a formar a juventude nos moldes de um nacionalismo missionário, e expressava, também, a forte atuação junto ao magistério da Igreja Católica e do Estado, que, nesse aspecto e em muitos outros do campo educacional e político, compartilhavam as mesmas concepções.

Concluimos que houve uma justaposição entre os valores católicos e o civismo divulgado pelo governo. Isso se explica pela atuação dos setores católicos na conformação do magistério enquanto profissão, o que já legava ao magistério a identidade com o sacerdócio, ao apostolado; porque essa atuação revitalizava-se nas alianças com o governo no pós-1930 e porque o civismo era revestido de um caráter devocional, missionário, sacralizado.

No entanto, cabe considerar que, em face da forma como o conceito de civismo foi significado no pós-1930, baseado numa concepção de devoção e culto à pátria, o adjetivo de cívico ao apostolado não chega a romper com a intenção de sugerir uma postura de devotamento, já que esse civismo também deveria ser missionário, fundamentado em uma consagração à pátria.

Cabe aqui uma reflexão sobre a defasagem entre o elevado prestígio social do magistério, consensual naquela sociedade, e a pouca incidência dessa *posição de classe*, quando se buscou definir políticas referentes ao estatuto econômico do professorado, à sua *condição de classe* (BOURDIEU, 1998). Na definição do estatuto social do magistério, notamos que as características que definem a posição de classe em uma estrutura social não são apenas intrínsecas a ela, à sua *condição* de classe devido à situação econômica que ocupa nas relações de produção. Suas propriedades de *posição* também resultam das suas relações com outras partes constituintes da estrutura (BOURDIEU, 1998). Dessa forma, sob a condição de *apóstolo do civismo*, o magistério portava uma posição social relevante. Contudo, na definição da situação econômica do professorado, foi menor o peso funcional da posição de classe do magistério. Dialeticamente, a situação econômica incide sobre as margens possíveis de posição da classe na estrutura social. Por isso que o magistério teria uma posição de classe similar àquela do sacerdócio, que é função com poucos rendimentos econômicos, mas de elevada significação social.

Esse perfil do exercício do magistério nos termos do “apostolado cívico” revela a função intelectual que os grupos dirigentes em torno de Vargas e, sobretudo do Ministério da Educação, pretendiam prescrever ao professorado no desempenho de suas atividades profissionais.

A importância conferida à educação, e principalmente ao ensino secundário naquele momento, teve repercussões sobre o estatuto profissional do magistério, visto que se pretendeu integrar o professorado a um projeto de Estado que visava aumentar seu controle sobre a cultura, incluindo a educação escolar. Em uma perspectiva gramsciana (GRAMSCI, 2001;2002;2007), refletimos sobre as complexas relações entre ação política e ação cultural, evidenciando que, mesmo um regime no qual a sociedade política se tornava gradativamente centralizadora e autoritária, essa não prescindiu de articular a hegemonia da sociedade civil via educação e seus agentes.

Referências bibliográficas

ACANDA, Jorge Luis. *Sociedade Civil e Hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

BERTOLINI, Carlos Américo. *Encenações Patrióticas: a Educação e o Civismo a Serviço do Estado Novo (1937-1945)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Condição de Classe e Posição de Classe. In: *A Economia das Trocas Simbólicas*, São Paulo, Editora Perspectiva, 1998.

BUTTIGIEG, Joseph A. “Educação e hegemonia”. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, pp.39-49.

DIAS, Amália. *Apostolado cívico e trabalhadores do ensino: história do magistério do ensino secundário no Brasil (1931-1946)*. 2008. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

COELHO, Ricardo B. Marques. *O sindicato dos professores e os estabelecimentos particulares de ensino no Rio de Janeiro 1931 - 1950*. Dissertação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1988.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade & Poder: Análise Crítica e Fundamentos Históricos*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Volume 2: Os Intelectuais – O Princípio Educativo – Jornalismo. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Volume 4: Temas de cultura – Ação Católica – Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HORTA, José Silvério Bahia. *O Hino, o Sermão e a Ordem do Dia: regime autoritário e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

LOPES, Sonia Maria Nogueira de Castro. *A oficina de mestres do Distrito Federal: História, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-39)*. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006.

MARINHO, Ignésio; INNECO, Luiz. *Colégio Pedro II. Cem anos depois*. Publicação organizada pela Comissão Organizadora dos Festejos Comemorativos do 1º centenário do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Vilas Boas, 1938.

MENDONÇA, Ana Waleska. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

NÓBREGA, Vandick Londres da. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Vol .1. Rio de Janeiro, 1952.

NÓVOA, António. “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.” *Teoria e Educação*, n. 4, 1991.

_____. “O Passado e o Presente dos Professores.” In: NÓVOA, Antônio. *Profissão Professor* (Org). Porto Editora: Porto, 1999.

PARADA, Mauricio Barreto Alvarez. *Educando corpos e criando a Nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

PEREIRA, Vera Regina Bacha. *Inspetores e professores em tempo de nacionalização: reflexos do discurso autoritário nas escolas catarinenses - 1930-1940*. Dissertação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SANTOS, Ademir Valdir dos; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *A inspeção escolar e a nacionalização no Estado Novo: políticas e práticas pedagógicas nas escolas primárias*. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Educação Conformada, a política pública de educação no Brasil.1930-1945*. Juiz de Fora: Ed. UFJF; Brasília: Mec/Inep/Comped, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. Bousquet e COSTA, Vanda M. Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Ed. FGV, 2000.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario S. Genta. “O Magistério Secundário como Profissão: o associativismo docente e a expansão do sistema educacional brasileiro entre os anos 1940 e 1960.” *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 14, n. 24, Salvador, jul./dez., 2005.

Submissão: Março de 2013
Publicação: Julho de 2013