



Usos políticos e significados sociais da educação nos anos 1930: expedientes portugueses e brasileiro

Arilda Arboleya

Grupo de Pesquisa Pensamento Social, Intelectuais e Circulação de Ideias, Universidade Federal do Paraná, Rua XV de Novembro, 1299, 80060-000, Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: arildaarboleya@gmail.com

RESUMO. Correntemente os teóricos da sociologia histórica destacam a educação como elemento de importância singular nos complexos processos da modernização, diversamente experimentada nos cenários regionais e nacionais particulares. Acompanhando essa perspectiva, aqui assume-se como objeto de análise o movimento de elaboração de políticas educacionais no início dos anos 1930 em Portugal e no Brasil, tomando-o como expoente dos dilemas modernizadores então enfrentado por tais sociedades. Resguardadas suas especificidades e posicionalidades, observa-se que, no curso das acentuadas reformulações institucionais que ambas as nações vivenciaram em tal ambiente histórico – isto é, período discricionário e reformulação constitucional –, ideários coletivos atuaram na configuração de projetos de Nação traçados em diálogo crítico entre as realidades locais e os desafios da construção de uma identidade moderna. Nisso, a formulação da legislação educacional aparece investida de peculiar valor heurístico para a compreensão dos significados sociais concorrentes que orientaram as ações políticas em cada um destes contextos nacionais. Tais semânticas são capturadas por meio de Análise de Conteúdo (AC) dos atos legislativos da Ditadura Militar, registrados nos Diários do Governo da República de Portugal no período de 1926-1933, e de documentos relativos à elaboração da Constituição de 1933 em Portugal, bem como dos Anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1933/34 no Brasil.

Palavras-chave: políticas educacionais; modernização; nação; ideários sociais.

Political uses and social meanings of education in the 1930s: Portuguese and Brazilian records

ABSTRACT. Currently, theorists of historical sociology highlight education as an element of singular importance in the complex processes of modernization, diversely experienced in particular regional and national scenarios. Following this perspective, the object of analysis here is the movement to elaborate educational policies in the first half of the 1930s in Portugal and Brazil, taking it as an exponent of the modernizing dilemmas faced by such societies. Safeguarding their specificities and positionalities, it is observed that, in the course of the accentuated institutional reformulations that both nations experienced in such a historical environment - that is, discretionary period and constitutional reformulation -, collective ideas act in the configuration of projects of the Nation outlined in a critical dialogue between local realities and the challenges of building a modern identity. In this regard, the formulation of educational legislation appears invested with a peculiar heuristic value for understanding the competing social meanings that guided political actions in each of these national contexts. Such semantics are captured through the Content Analysis (CA) technique of the legislative acts of the Military Dictatorship recorded in the Government Gazettes of the Republic of Portugal in the period between 1926-1933 and documents related to the elaboration of the 1933 Constitution in Portugal, as well as the Annals of the National Constituent Assembly of 1933/34 in Brazil.

Keywords: educational policies; modernization; nation; social ideals.

Received on December 21, 2022.

Accepted on February 23, 2023.

Introdução

Os processos de modernização, fomentados entre mutações econômicas e dinâmicas de deslegitimação de ordenamentos sociais pré-existentes, compõem foco analítico de uma densa produção sociológica interessada na compreensão das condições culturais, políticas e institucionais que agem nas suas tessituras históricas (Skocpol,

1984). De modo geral, a noção de modernização envolve uma teia de fatores não uniformes que, articulados, operam uma mudança gradativa, fragmentária e, frequentemente, arritmica no espaço e no tempo, rompendo as antigas vinculações sociais e liberando os indivíduos para novos padrões comportamentais.

A cariz geral desse fenômeno envolve a expansão da especialização de papéis, do nível tecnológico, da industrialização e urbanização, do fortalecimento de instituições alicerçadas num direito estatutário, da administração burocrática, e da reconfiguração dos status sociais com base em méritos. Some-se aí, ainda, a complexificação do tecido social pela pluralidade de interesses que alcançam mobilização política e forçam a reconfiguração das formas de dominação contemplando a participação civil, bem como a disseminação de um sistema educacional secular acompanhado pela formação de uma intelectualidade autônoma, formadora da identidade nacional e do sentimento de comunidade (Eisenstadt, 1969; Bendix, 1996).

Dentro dessa tipicidade projeta-se uma importância nodal à educação, tomada como elemento estrutural da modernização, seja em atenção às demandas do trabalho em sociedades em curso de expansão urbano-industrial; seja para reelaboração da identidade nacional dentro de um campo de significados peculiar, que conforma os signos aos desígnios da plataforma de interesses preponderantes; ou ainda, seja para o reconhecimento e legitimação do Estado e de sua autoridade organizada. Ela é, assim, evocada reiteradamente por diversas sociedades, especialmente em situações de crise, como recurso transformador de realidades desfavoráveis, pelo que torna-se “[...] tão típico de países atrasados investir pesadamente na educação para superar o abismo, como para a intelligentsia desenvolver uma intensa busca de uma saída do atraso de seu país e nela se engajar” (Bendix, 1996, p. 376).

Trata-se, pois, de um fenômeno histórico universalizante incitado por certas condições férteis do tecido social e por determinantes estruturais que, no influxo de adequação do modelo amplo às ambiências locais, produziu adaptações múltiplas em contextos diversos, legando-lhes consequências diferentes a partir de suas posicionalidades na ordem sistêmica mundial. Ou seja, contextos particulares sofreram trajetórias modernizadoras particulares, diferenciadas em termos de ritmo e de abrangência, mas igualmente desencadeadas nas pressões da expansão capitalista (Eisenstadt, 1969; Fernandes, 1981; Bendix, 1996, Skocpol & Miskolci, 2004).

Independentemente da forma de ajustamento desses traços gerais nas ambiências locais e, por vezes, da sua não totalidade, a levedação dessas características no curso histórico amplo das sociedades se faz tencionando a acomodação de interesses estabelecidos e forçando transformações socioinstitucionais. Nesse sentido, as diversas sociedades enfrentaram momentos de inflexão que dialogaram com o movimento internacional de alargamento das estruturas sistêmicas modernas e obrigaram reconfigurações internas. Um desses momentos, imbuído de particular relevância histórica pela conflituosidade societária, econômica e política de que se fez portador, foi o contexto dos anos 1930, no qual se deslindaram condicionantes heurísticos da modernização de algumas nações. Correspondem a essa condição os casos de Brasil e Portugal, espaços/tempo em que o dilema modernizador se fez balizado num tripé de sensibilidades compartilhado: os impasses do desenvolvimento econômico, as dificuldades com a democracia liberal e as necessidades de (re)formatação de uma identidade nacional.

Diante desse quadro, é sociologicamente relevante compreender como o período inicial dos anos 1930 foi significado politicamente em Portugal e no Brasil frente aos impactos das transformações socioeconômicas então vivenciadas e, na mesma proporção, deslindar o lugar do tema Educação nessa rede de significados políticos, localizando os papéis que lhe foram atribuídos e as relações possíveis entre a política educacional e um peculiar ideário modernizador posto em marcha naqueles contextos sócio-históricos.

São heurísticas dessas semânticas sociais as elaborações das políticas educacionais portuguesa e brasileira desse período, aqui exploradas por meio da Análise de Conteúdo dos Atos Legislativos da Ditadura Militar registrados nos Diários do Governo da República de Portugal (1926-1933), dos registros de preparação da Constituição portuguesa de 1933, bem como dos 22 volumes dos Anais da Assembleia Nacional Constituinte brasileira de 1933/34.

Contextos históricos, dilemas e reações – breve apanhado

Guardadas as peculiaridades, as condições sócio-históricas de Brasil e Portugal ao final dos anos 1920 e início dos 1930 apresentavam quadros aproximados: padrões de sociabilidade oligárquicos, patrimonialistas, elitistas, autoritários e autocráticos, asseverados pela baixa escolarização e incipiente inclusão política popular. Ambos vivenciavam, também, crises políticas severas, acentuadas pela insatisfação com as

promessas republicanas não cumpridas e pela configuração político-institucional deficitária (o descompasso entre as leis e a prática), somadas às agudas crises econômicas e aos graves problemas sociais.

Nessa senda, a realidade destas nações não diferia em essência: eram países pobres, essencialmente agrícolas, com um elevado índice de analfabetismo, baixa inserção tecnológica, mercado laboral incipiente e mobilidade social ausente, baixos níveis de saneamento básico e altos níveis de patologias, com fortes padrões morais coletivos balizados no catolicismo. A agricultura era pobre. No caso de Portugal, ela vigia na forma de pequenas propriedades onde se produzia para a subsistência, e no Brasil, a bonança das grandes fazendas contrastava com a pobreza alarmante dos colonos agregados. E, diante desse quadro, as agências político-intelectuais voltaram-se à tentativa de significação dessa realidade, num esforço avaliativo da experiência republicana e prospectivo de um futuro para a nação que visava o autorreconhecimento interno e a autoafirmação no concerto internacional.

Descendo às particularidades de cada caso, a ascensão do liberalismo como valoração dos ideais democráticos e via para o desenvolvimento em Portugal deu-se a partir de 1830, entre sucessivas crises e revoluções. Todavia, apesar dos movimentos democratizantes e ampliação do direito de voto nos anos 1880, a maioria da população (rural e analfabeta) seguia às margens da política, dominada pelos tradicionais chefes locais. Nessa conformação, o processo de industrialização, urbanização e educação popular foi ali dos mais lentos da Europa.

A partilha das colônias africanas ao fim do século XIX provocou atritos entre Portugal e as grandes potências europeias, agravando a crise econômica interna e a instabilidade política. Daí resultou a instauração do sistema republicano parlamentarista em 1910, projetado como mecanismo de transformação societária que, porém, fez-se marcado por ainda mais grave instabilidade política: foram 9 presidentes em 16 anos de República. A crítica conservadora explicava esse quadro como incompatibilidade do regime com o *ethos* da nação portuguesa, historicamente moldado num modelo político centralizado, num arranjo rural conservador e numa mentalidade social católica, o que teria agido como barreira tanto sobre o processo de afirmação da democracia em Portugal, quanto sobre o movimento de secularização dos padrões comportamentais coletivos (Rosas & Rollo, 2011).

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) abrasou ainda mais a instabilidade institucional portuguesa, visto que a situação de escassez incitou a insatisfação dos movimentos operários urbanos com a política republicana (Farinha, 2011). Esse quadro levou intelectuais abertamente republicanos, como João de Barros, a diagnosticar a falência da República pela ausência de uma ‘doutrina assente’, de efetividade ideológica balizando a prática governamental e orientando as condutas sociais. Assim ressentido, indagava o autor:

A República começou a realizar-se. Mas quem a ensinou à consciência do povo, aturdido ainda pelos clamores de indignação contra a Monarquia? Quem disse ao povo que a República tinha de construir — e que a República era construir? Quem explicou como os republicanos tencionavam resolver o nosso problema social, o nosso problema financeiro, o nosso problema internacional, o nosso problema económico, o nosso problema educativo? Quem deu esses materiais de fé às almas que só de fé e do ideal vivem e subsistem? Ninguém [...] Os antigos propagandistas emudeceram (Barros, 1919, p. 733).

Esse desabafo de Barros traduzia o enraizamento de uma matriz de pensamento social português estruturada, que foi ganhando força, mobilizando adeptos e articulando reações:

Há em Portugal um problema primordial a resolver, o problema da ordem. Ordem nas inteligências, nos sentimentos, no trabalho, nas aspirações individuais ou colectivas. [...] Mas muita gente esquece que é preciso descer mais fundo na observação da vida portuguesa — e compreender que o problema da ordem é, fundamentalmente, ‘um problema de educação’ (Barros, 1919, p. 733, grifo do autor).

Avivava-se, então, o repertório político da necessidade de educar as almas, conduzir a formação da mentalidade social, fazer de cada indivíduo um portador do pressuposto político, convertendo-o em parte orgânica do sistema, como condição *sine qua non* para ordenar e, na ordem, superar o ‘problema social’, o ‘problema económico’, o ‘problema internacional’. Somado aos agravantes econômicos, à complexidade do contexto internacional e à incapacidade política de gerir sucessivas crises, este ideário firmou terreno para o Golpe Militar de 28 de maio de 1926, que instaurou um governo discricionário em Portugal, prolongado até a promulgação da Constituição Política do Estado Novo em abril de 1933 (Rosas & Rollo, 2011).

Este período de transição histórica se fez marcado pela heterogeneidade, dissensos político-ideológicos e novos quadros de instabilidade que se reverteriam apenas a partir de 1928, com a eleição do general Óscar Carmona, figura marcadamente autoritária e centralizadora, e a investidura de António de Oliveira Salazar

como ministro das finanças. Este implementou uma política de saneamento econômico pautada na austeridade, expressivamente batizada de ‘política de salvação nacional’, e fundamentada num repertório conservador, nacionalista, antiliberal e anticomunista, inspirado no corporativismo e na doutrina social da Igreja, que passou então a orientar as ações políticas do Estado.

O caso brasileiro resultou em configuração muito próxima do português. Mas aqui o fator determinante para a ruptura institucional em 1930 esteve muito mais alinhado à incapacidade da República federativa, tal como formatada, em dar respostas às demandas de uma sociedade em transição densa, do que às disputas pessoais de poder e à heterogeneidade entre as elites dominantes. A longevidade de nossa primeira República e a sustentabilidade de seus governos, comparativamente à experiência portuguesa, atestam isso; bem como o fato de que abalos econômicos, sociais e políticos incitados na complexificação social dada no influxo da urbanização e industrialização e na alteração do corpo produtivo, pela presença do imigrante, marcaram os anos pré-1930 (Villela & Suzigan, 1973; Carone, 1978; Furtado, 1983).

Estes fatores socioculturais se encontraram, então, com o colapso do sistema financeiro internacional e com a crise de superprodução do café, perfazendo um veio de esgarçamento da política regionalista até então vigente, arquitetada para a proteção primordial do núcleo de interesses agroexportadores (Fausto, 1991). Por esta arquitetura firmou-se um mecanismo de alternância consensuada entre elites regionais que suplantava a forma convencional da disputa política e se legitimava num arranjo intelectual que defendia a autonomia das ambiências locais como condição do progresso da nação e da democracia (Tavares Bastos, 1870).

Nessa configuração, a Primeira República brasileira foi politicamente marcada pela inexpressividade das organizações partidárias, por um sistema político fechado às forças alheias ao núcleo cafeeiro, e por um padrão de sociabilidade rural, autoritário e excludente. Caracterizava-a, ainda, o povoamento disperso em função da estrutura latifundiária, a dificuldade de comunicação, a dificuldade de transporte, o pauperismo da população e um alarmante índice de analfabetismo. Juntando tais ingredientes sociopolíticos, a formação do mercado interno e dos núcleos urbanos só se acelerou anos 1920, principalmente pelo refluxo de imigrantes inadaptados à forma do trabalho nas fazendas, que expandiu a urbanização e estimulou a indústria de bens de consumo (Villela & Suzigan, 1973).

Ascendia-se aí uma defesa da causa industrialista em contraposição ao modelo agroexportador, alicerçada no argumento-força do progresso e modernização nacional. Mas, fermentavam também os problemas sociais da vida urbana e, com eles, os movimentos sociais e trabalhistas, reconfigurando os atores políticos. Tais transformações concorreram para o tensionamento das práticas regionalistas, doaram efervescência à política nacional e se somaram aos impasses econômicos para a derrocada das estruturas institucionais vigentes, cabalmente posta em marcha pela crise aberta com a quebra da tradicional alternância de comando entre as oligarquias regionais (Fausto, 1991).

Deu-se, então, a Revolução de 1930, por meio da fusão de vários grupos de contestação. No entanto, aqui, como em Portugal, heterogeneidade e hibridismo foram os traços principais do grupo revolucionário vitorioso: a Aliança Liberal reunia uma diversidade de forças sociais que emergiam no cenário nacional (tenentistas, industrialistas, setores da classe média, movimentos populares) com tradicionais forças políticas regionais (gaúchos e mineiros, a fração paulista do Partido Democrático e a oposição paraibana). Apesar de serem interesses diversos e difíceis de conciliar, essa campanha inseriu na agenda política aspirações alheias ao epicentro do poder cafeeiro, a reorganização do sistema eleitoral, o tratamento da questão trabalhista e social, e a reforma Constitucional.

Nesse sentido, a Revolução de 1930 marcou um novo ponto de inflexão no curso da conformação nacional à nota modernizadora, fissurando, para isso, o aparelho institucional. Seguiu-se daí, assim como em Portugal, um período discricionário gerido por Getúlio Vargas, no qual foi se consolidando um repertório político nacionalista, centralista e autoritário.

Dessa caracterização, percebe-se que, para ambos os países aqui tratado, o final dos anos 1920 e a década de 1930 parecem, assim, terem constituído momento histórico frente ao qual impunha-se um exercício de diagnóstico e prognóstico da Nação. Nessa condição, ambos promoveram uma busca (política e intelectual) por mecanismos de reforma nacional que partia do reconhecimento da insuficiência do modelo operante.

Esse esforço, nos dois casos, foi materializado na elaboração legislativa de decretos-lei e, particularmente, em Cartas Constitucionais formatadas num diálogo tenso com a realidade então experimentada, com as heranças do passo e com as expectativas de futuro. Embora produzidas em estratégias diferentes, tais Cartas expressavam igual conversão dos ideários sociais vitoriosos em plataforma normativa, estatuidando na forma da lei as visões de mundo que se fizeram dominantes. E nisso, a formulação da legislação educacional assumiu

particular valor heurístico para a compreensão destes significados sociais que orientaram as ações políticas em cada contexto, pois ela espelha as imagens de um projeto de Nação vislumbrado politicamente.

Marcos legislativos

Em resposta aos ‘problemas nacionais’ marcados no desfalecimento da Primeira República portuguesa, a plataforma legal que inaugurava o Estado Novo buscou ‘soluções nacionais’ pautando formas tidas como propulsoras da soberania nacional, da estabilidade sociopolítica e do fortalecimento do Estado e de seu comando. Nessa senda, manteve o modal republicano gerido, porém, sob mecanismos hostis à democracia liberal; estabeleceu a censura política, criando uma organização partidária única: a ‘União Nacional’; restringiu o direito de voto a ‘homens chefes de família’; estabeleceu censura à imprensa, supressão do direito de greve, de liberdade de reunião e associação e de formação de sindicatos autônomos. Para mais, sob o argumento nacionalista, reforçou-se o imperialismo pelo Acto Colonial de 1930 (Portugal, 1930).

Uma tríade ideológica alicerçava esse arranjo: 1) família como “[...] fonte de conservação e desenvolvimento da raça, base primária da educação, da disciplina e harmonia social, e fundamento de toda a ordem política” (art. 11) (Portugal, 1933); 2) catolicismo como religião nacional; 3) ruralismo como essência socioeconômica. Junto a isso, o corporativismo era acionado como ingrediente nodal para “[...] fazer prevalecer os interesses gerais da colectividade sobre os interesses particulares de indivíduos, grupos, ou facções partidárias inimigas do bem comum [...]”, tendo em vista “[...] assegurar eficazmente o pleno respeito das liberdades individuais” (Relatório Explicativo da Constituição, s/d, p. 27).

Dentro dessa teia de preocupações portuguesas, a regulação dada à educação se fez também carregada de denso sentido ideológico. Informada nos ideais da Escola Nova, a República portuguesa de 1910 assumiu a educação como assinatura de governo, assentada na “[...] convicção da possibilidade de regeneração da Pátria através do ensino e da educação do povo” (Proença, 2014, p. 12). Prometeu, assim, ampla escolarização popular voltada a formar sujeitos democráticos, secularizados, hábeis para reflexão, escolha e labor. Todavia, entre conflitos políticos, financeiros e culturais, a República não alcançou sua meta, mantendo vergonhosa taxa de analfabetismo que só no Estado Novo assumiria linha descendente (Mónica, 1977; Carvalho, 1986; Arroteia, 1991; Reis, 1993; Sebastião, 1998; Sebastião & Correia, 2007).

Nesse quadro, os governos do pós-1926 legislaram menos sobre educação, mas tornaram operantes suas leis, fundadas em semântica reversa: o quadro de desordem nacional tinha na educação um expoente empírico, dado que o modelo republicano pautado na “[...] rejeição da moral e da disciplina [...]” teria gerado a “[...] anarquização do ensino [...]” e, por conseguinte, a “[...] desagregação nacional [...]”, de modo que cabia à Ditadura reformar a educação para extinguir “[...] doutrinas demolidoras, subversivas e anti-patrióticas [...]” [sic] (Ameal, 1948b, p. 122). O recurso principal dessa empreitada, fixado pelo Decreto n. 11.887 de 15 de julho de 1926 (Diários de Governo, Série I, n. 152/1926, p. 789-792), foi o restabelecimento do papel da Igreja na Educação. Daí decorrente, o Decreto n. 11.897 de 16 de julho de 1926 (Diários de Governo, Série I, n. 153/1926, p. 797) estimulou o ensino privado assente na lógica Deus/Pátria/Família e restabeleceu a separação dos sexos nos processos educativos, como providências de “[...] alcance moral [...]” inescapável (Ameal, 1948a, p. 153).

Assim balizada, a normatização da educação portuguesa no período deu-se via emissão de decretos-lei que regulavam a atividade docente e a contratação de professores, a aquisição de materiais didáticos e administrativos, a definição dos programas de ensino, a organização do ensino superior e técnico, a aquisição/reforma de edifícios para instauração de escolas primárias e as definições orçamentárias. Embora inorgânicos de início, a partir da ascensão de Salazar como presidente do Governo e da estabilização de Gustavo Cordeiro Ramos no Ministério da Instrução Pública, percebe-se nesses decretos a conformação de uma política educacional que fixou as premissas básicas posteriormente consagradas no Título IX - Da Educação, Ensino e Cultura Nacional da Constituição Política do Estado Novo de 1933 (art. 42 a 44) (Portugal, 1933).

Destes dispositivos cabe destacar a obrigatoriedade da ‘educação e instrução’ primária, porém definida como responsabilidade da família em cooperação com o Estado, bem como sua finalidade posta em, “[...] além do revigoramento físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais [...]”, atuar para a “[...] formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes cívicas e morais” (art. 43, § 3º) (Portugal, 1933). Comparativamente ao desenho educacional estabelecido pela República, esta forma constitucional soou como retrocesso, pois reduziu a obrigatoriedade escolar ao ensino primário elementar e enfraqueceu a responsabilidade do Estado em provê-la.

Apesar disso, a Ditadura reconheceu o analfabetismo como um problema nacional, acionando vários mecanismos para ampliar a escolaridade, embora com qualidade discutível. Conforme Rosas (1996, p. 46), não obstante os riscos inscritos no saber ler, a Ditadura assumiu a “[...] alternativa de proporcionar a escola a todos, desde que o Estado exercesse apertado controle sobre o que se lia. A escola seria, assim, um excelente veículo de propaganda político-ideológica, permitindo divulgar o ideário do novo regime”. Houve, assim, uma expansão quantitativa dos postos de ensino para os mais diversos pontos do território nacional, porém como instrumento de produção da coesão política e sociabilidade ordeira, o que se faria pela adoção do livro único, redução da faixa etária abrangida para escolaridade obrigatória, redução do grau de formação do corpo docente e simplificação dos programas de ensino, como normatizavam diversos decretos registrados nos *Diários do Governo* no período (Portugal, 1934).

Já no Brasil, o Governo Provisório do pós-1930 balizou-se no ideário da coesão nacional, base ideológica que foi se consolidando ao longo do período discricionário e encontrou na Assembleia Nacional Constituinte de 1933/34 uma arena de avaliação, na qual foram cotejados os ideais republicanos e a recente experiência centralista. Dessa balança resultou uma Carta Magna híbrida, dividida entre a doutrina do Estado social e um resguardo de premissas liberais, que, de um lado inovou com a inserção de dispositivos de proteção social e trabalhista, com a criação de conselhos técnicos e com a constitucionalização da representação política corporativa; e de outro, reforçou a democracia liberal consagrando em oblação o voto direto, secreto, universal e obrigatório para homens, mulheres e estudantes maiores de 18 anos.

De todo modo, o debate Constituinte assim cruzado pelo embate entre um liberalismo regionalista e um organicismo centralista revelou um ressentimento nacional com relação a si mesmo, na medida em que o país se descobria economicamente atrasado, politicamente débil, socialmente pobre, doente e inculto. Na rejeição dessas mazelas, levedou um repertório semântico nacionalista que galgava a construção de ‘um novo tempo’, ‘uma nova ordem de coisas’, que conduzissem o país ao concerto das nações modernas. Impressiona a fluência do principal recurso então acionado pelas diversas matrizes políticas para aí chegar:

Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso pela educação do povo. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo por base a instrução primárias de letras e a técnica e profissional (Brasil, 1934, Vol 1, p. 105).

Já flamulado desde o início dos anos 1920 esse repertório defendia que o “problema fundamental da nacionalidade” era a educação, na medida em que a sua debilidade expressava a própria debilidade da Nação. Assim, em olhar comparativo com ‘as grandes nações do mundo’, o analfabetismo, que alcançava 74,6% da população brasileira (Nagle, 1974), foi tomado como o grande obstáculo ao desenvolvimento nacional, pois incompatível com as demandas crescentes de especialização do trabalho para o aprimoramento da produção (urbana ou rural), bem como impeditivo do pleno exercício democrático e da profilaxia moral dos sujeitos. Todo brasileiro poderia, então, “[...] ser um homem admirável e um modelar cidadão [...]”, mas para isso havia “[...] um só meio, uma só terapêutica, uma só providência: [...] que todos os brasileiros recebam educação”. Acautelava-se, portanto, aproveitar a “evidente oportunidade” da ANC para consolidar uma plataforma educacional que permitisse superar as barreiras do desenvolvimento, perfazendo a “[...] educação nacional [...]” como um “[...] legítimo caso de salvação pública” (Brasil, 1934, Vol. 1, p. 106).

Em razão dessa significação dada à educação, o seu tratamento na ANC foi dos que mais concatenou atenções e convergências, tendo sido amplamente debatido, emendado e pautado como condição de efetividade para vários outros pontos do projeto constitucional. Ao final, a nova Carta estabeleceu no Título V, Capítulo II - Da educação e da Cultura (art. 148 ao 158), uma plataforma educacional inédita e sofisticada que a estruturou na forma de sistema nacional fundado como direito do cidadão e dever do Estado e, portanto, obrigatória e gratuita. Junto a isso, fixou as competências executivas e as obrigações orçamentárias de cada esfera de governo e criou o Conselho Nacional de Educação, responsável pela elaboração de um plano de abrangência nacional.

As tarefas elementares então atribuídas à educação, como se vê no art. 149 da Constituição de 1934, seriam possibilitar “[...] eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação [...]” e desenvolver “[...] num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”. Em outros termos, pela educação se vislumbrava propiciar o progresso econômico e conformar a unidade nacional.

Projetos políticos e semânticas da educação

A elaboração destas plataformas legislativas deslindou relevantes matrizes semânticas, que circunscreviam papéis nodais para a educação na singularidade histórica das tensões modernizadoras então experimentadas pelas nações aqui em tela.

No que concerne ao Brasil, o debate Constituinte de 1933/34 adotou a educação como o maior dos problemas nacionais, de cuja solução emanaria o progresso, a formação do homem, a soberania nacional, a maioria política, a organização social, a solidez da nação, a riqueza e a democracia. Nesse entendimento, a educação emergia como meio e fim, “[...] a mais poderosa arma de defesa para a nação [...]” (Brasil, 1935, p. 361), por meio da qual se promoveria a integração e a unidade nacional. Para isso, seu lastro deveria agir em três frentes fundamentais: nacionalizar o colono, nacionalizar as fronteiras e incorporar os indígenas, atingindo os *hinterlands* para criar “[...] a mentalidade nacional através da escola” (Brasil, 1936, p. 39).

Do mesmo modo, via-se o investimento em educação como motor do desenvolvimento econômico, que facultaria nacionalizar a indústria e a fugir da dependência estrangeira (Brasil, 1936, p. 33-40). A ela era legada também a competência capital de superar as mazelas políticas dos regionalismos e de criar a personalidade brasileira que despertaria o sentimento cívico da população (Brasil, 1935a, p. 71). Nesse sentido, o debate acerca da legislação educacional articulava tanto a discussão política regionalismo/ centralismo, quanto a discussão econômica atraso/progresso.

Nessa senda, contrapondo a desatenção política dispensada à educação na Primeira República com esta centralidade semântica para a reversão dos problemas nacionais, a Constituinte investiu em garantir o comprometimento da União com a expansão do sistema educacional brasileiro. Três pontos nuclearam esse arranjo: I) fixação de 10% da arrecadação geral da União para educação, estabelecendo sanções que obrigassem a efetiva aplicação destes recursos; II) formatação de planos nacionais que ativassem uma lógica de sistema educacional orgânico; III) configuração da educação como direito social e dever do Estado, firmando-a pública, gratuita e obrigatória para os níveis primário, secundário e técnico.

Vigorava, assim, no debate Constituinte um conceito de educação ‘plena’ e ‘abrangente’ a ser consagrado na legislação, de modo a prover os níveis primário, secundário, universitário, profissional, técnico e magisterial, voltados à preparação prática, científica, moral, cívica, física e artística, de alcance urbano e rural, com a inclusão obrigatória de cegos e surdos-mudos e a necessária formação de professores para isso. Para mais, caberia abarcar indispensavelmente também os adultos, a exemplo dos países europeus onde a base do progresso estaria na preparação e aperfeiçoamento do trabalhador pela educação, fonte da coesão e prosperidade daquelas nações (Brasil, 1935b, p.308-16; 1936, p. 8-13).

Reconheciam-se dificuldades para materializar esse arranjo, como a dimensão continental do país, o pauperismo estatal e a dispersão populacional, mas afirmava-se fundamental inscrever tais dispositivos na Constituição, fazendo-os princípios normativos que obrigariam a ação política. Nesse sentido, frente à relevância da causa e tendo em consideração a inóxia popular, defendia-se inclusive criar mecanismos para “[...] democratizar o ensino [...]”, como a concessão de bolsas de estudo e criação de pensionatos públicos para estudantes pobres, o que requeria o comprometimento de todas as esferas de governo (Brasil, 1936, p. 10).

Enquanto ‘salvação pública’, embora a execução objetiva da educação fosse pensada como atributo de estados e municípios, competiria à União sua suprema orientação em termos programáticos, de infraestrutura e de formação docente, caminho pelo qual se vislumbrava homogeneizar o conhecimento a ser ensinado em todo o território nacional e, assim, homogeneizar a própria nação. Ou seja, tal formatação pleiteada para a educação guardava um gutural fundamento organicista, significando-a como o mais efetivo instrumento de unificação da pátria: ela “[...] cimentará a solidariedade de norte a sul, feita nos mesmos costumes, na mesma língua, que estabelecerá o mesmo objetivo de bem servir ao Brasil” (Brasil, 1936, p. 13).

Assim, a finalidade desse sistema educacional projetado seria “[...] formar criaturas brasileiras, transformar a criança em cidadão espiritualmente em comunhão com a vida nacional” (Brasil, 1936a, p. 191), constituindo um recurso elementar de reelaboração do Brasil enquanto Estado/Nação. Reunindo motivo nacionalizador e modernizador, esta primazia dada à questão educacional no percurso da Constituinte foi, então, justificada na seguinte plataforma de sentidos: “[...] a Revolução [de 1930] quer construir sobre os escombros daquilo que destruiu. O seu trabalho maior e melhor não é certamente a mudança de formas de governo” (Brasil, 1935, p. 361), pois a “felicidade do povo” não resulta do sistema de governo.

A primeira preocupação deveria ser, portanto, educar para otimizar o progresso nacional, que traria a ‘felicidade do povo’ porque supriria suas carências materiais e intelectuais e o proveria cívica e politicamente das condições para, então, bem usufruir dos ideais democráticos e liberais:

De que nos serve representação verdadeira e soberana justiça para um povo com 70% de analfabetos? O único caminho para o engrandecimento da nação é pela educação pública, o binômio [representação e justiça] é bonito, mas intangível; [...] o povo ignorante não poderá satisfazer as prerrogativas que a lei lhe confere. Enquanto não se fizer instrução, educação sanitária e trabalho êsse binômio não poderá ser resolvido, porquê não se soube dispor na seriação dos seus valores os únicos elementos fundamentais da sua integração.[sic] (Brasil, 1935, p. 362).

Assim, embora não unanime, essa priorização da educação tal como flamulada continha um pensamento autoritário basilar, segundo o qual cabia primeiro reconstruir o país na numa ordem de desenvolvimento socioeconômico para depois ocupar-se de direitos políticos, e somente pela educação se poderia construir uma democracia sólida:

Sobre esse fundamento indestrutível é que, pensamos, deverá repousar a unidade nacional, e não sobre frágeis e ephemos laços políticos. A fraternidade crescente, indispensável á vida e á grandeza da Nação, se fortalecerá com o laço espiritual da educação, prendendo os elos regionaes de um Povo, habitando um território commum e oriundo de mesmas origens, falando a mesma língua e espiritualizado pelo sentimento de religiosidade, sacudido pelas mesmas lutas e movido por interesses communs de felicidade e de grandeza.[sic] (Brasil, 1934a, 17.06.1934, p. 5.186).

Já no caso de Portugal, a semântica preponderante acerca da política educacional naquele período centrou-se menos no desenvolvimento intelectual da população e muito mais na inculcação do ideário estadonovista, valorando a escola, sobretudo, como veículo de disseminação da tríade ‘Deus, Pátria, Família’ como justificadora de uma organização política centralizadora e antidemocrática. A evolução desse entendimento é evidenciada nos decretos-lei produzidos pela Ditadura, cujas considerações de motivos são singularmente expressivas.

O Decreto 16.381 de 16 de janeiro de 1929 (Diários de Governo, Série I, n. 13/1929, p. 122-124), por exemplo, criou a Junta de Educação Nacional, órgão de coordenação das “[...] instituições culturais portuguesas [...]” estabelecido para torná-las “[...] convenientemente adaptadas às necessidades [...]” de “[...] formação da mentalidade social [...]” e “[...] preparação profissional” (Diários de Governo, Série I, n. 13/1929, p. 122-124). Buscava-se com ela mobilizar a “[...] boa organização técnica e social para atingir o nível da maior produtividade [...]” e “[...] conduzir a Nação a colaborar no movimento mundial de cooperação intelectual” (Diários de Governo, Série I, n. 13/1929, p. 122-124). Alinhado a isso, a proibição da emigração de analfabetos dada pelo Decreto 16.782, de 27 de abril de 1929 (Diários de Governo, Série I, n. 19/1929, p. 1047-1048), foi justificada pela necessidade de “[...] evitar tudo quanto possa contribuir para o desprestígio da Nação [...]” e “[...] fomentar por todas as formas a instrução, que é um elemento de progresso e de riqueza” (Diários de Governo, Série I, n. 19/1929, p. 1047-1048).

Essa ordem de argumentos deslinda um desconforto de Portugal no concerto das nações europeias que operava junto à preocupação com o ajuste econômico interno, tensionado sob o imperativo de promover um progresso que não corrompesse a ordem política. Nesse sentido, é interessante a justificativa acionada para legitimar a integração do ‘Cinema Educativo’ ao ‘ensino oficial’, firmada pelo Decreto 20.859 de 4 de fevereiro de 1932 (Diários de Governo, Série I, n. 30/1932, p. 250-251): sua eficiência na “[...] propaganda de ideias [sic] que respeitam à formação do carácter e dos conhecimentos úteis da ciência experimental, da arte, da indústria, da história e da higiene nas massas populares [...]”, o que permitiria, além de orientar o ensino, “[...] dar alentos apreciáveis à indústria nacional, fomentando o nosso trabalho e diminuindo [sic] a importação da arte e trabalhos exóticos” (Diários de Governo, Série I, n. 30/1932, p. 250-251).

Outro produto dessa significação da educação como instrumento político expresso foi a inserção de frases de valoração – singularmente expressivas – da disciplina, da ordem e da moral nos livros didáticos, indicadas no Decreto 21.014 de 21 de março de 1932 (Diários de Governo, Série I, n. 68/1932, p. 505-510), tais como:

Obedece e saberás mandar.

A tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os teus sacrifícios.

Se tu soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a vida (Castilho).

Quem suou na luta, descansará na abundância (Manuel Bernardes).

A vontade de obedecer, única escola para aprender a mandar (Oliveira Salazar).

O trabalho é riqueza, é virtude, é vigor (Castilho).

É preciso cada um merecer a sua liberdade (Mussolini)

A saúde física e moral, a energia e a tenacidade, a paciência, a humildade e a solidariedade, a sociabilidade, tudo resumido na essencial virtude da ordem, no eterno ensinamento da disciplina, são qualidades naturais do agricultor (Pequito Rebelo).

Toda a escolha dos superiores pelos inferiores é fundamente anárquica (Augusto Comte).

O Estado que facilita a desintegração da família, autoriza e sanciona o desnivelamento e a corrupção do próprio carácter de um povo (Mota, Presidente da República Suíça).

Sem autoridade é impossível uma organização social perfeita. Essa autoridade é a base da ordem (Sidónio Pais).

O passado, a tradição, o património ultramarino, uma glória e uma esperança que daí rebentam com eterna seiva têm um poder mágico sobre a alma nacional (O Economista Português) (Diários de Governo, Série I, n. 68/1932, p. 505-510).

Na mesma lógica, o Decreto 21.530 de 28 de julho de 1932 (Diários de Governo, Série I, n. 175/1932, p. 1544-1545) mandou fixar quadros com frases morais nos estabelecimentos de ensino secundário e técnico, tendo em vista “[...] incitar os alunos, pela exemplificação gráfica de preceitos morais [sic], ao cumprimento dos princípios de solidariedade humana e ao culto da bem compreendida grandeza da Nação”. Os temas propagados eram: pontualidade e rigor; formação técnica para o progresso individual e coletivo; harmonia entre patrões e empregados para o desenvolvimento social; valorização do trabalho manual; culto das tradições e grandezas nacionais; admoestações para a boa conduta e a obediência; família como base da organização social; mulher como sacrário do respeito e do pudor. Conforme se vê no Decreto 22.040 de 28 de dezembro de 1932 (Diários de Governo, Série I, n. 304/1932, p. 2669-2670), esperava-se, com tais medidas, “[...] inspirar à mocidade a prática das virtudes cívicas, especialmente do amor ao trabalho, da dedicação pela família e pela Pátria [...]”, asseverando, assim, o entendimento da educação como campo estratégico para incutir nas práticas cotidianas dos portugueses um repertório naturalizador da disciplina, da hierarquia e da obediência à ordem sociopolítica vigente.

Esses exemplos, recortados dentre os muitos que os *Diários do Governo* fornecem, denotam, pois, a conjunção de duas tarefas alinhadas para a educação: a conformação de uma sociabilidade estadonovista e o intento de aprimorar o trabalhador para o progresso nacional. Ambas essas inquietações se conformavam, porém, como elementos compósitos de um peculiar campo de sensibilidades para Portugal no período: a delicada questão da soberania nacional, traçada em sua histórica debilidade e encurralamento frente às grandes potências europeias, e particularmente ressentida desde o episódio do Ultimato inglês de 1890. Esse era, então, o cerne do dilema modernizador português, que alinhava tanto sua necessidade de aquecer a economia interna quanto sua necessidade de ativar um ideário nacionalista portentoso, sob o bastião da ordem e da disciplina.

Significativamente, a educação foi o veículo eleito para reverter esses “[...] problemas que se prendem com a cultura nacional” (Relatório Explicativo da Constituição, s/d, p. 23), pelo que os dispositivos educacionais providos pelo governo discricionário ambicionavam fazer da máquina de ensino uma produtora de condutas genuinamente nacionalistas. Essa matriz semântica foi abertamente assumida e propagada, particularmente após a ascensão de Cordeiro Ramos ao Ministério da Instrução Pública, que devotou este órgão a “[...] reaportuguesar Portugal”, perseguindo a “formação de uma consciência verdadeiramente nacional nos portugueses do futuro” (Ameal, 1948c, p. 171-173).

Configurando, assim, a educação como ‘ação eminentemente nacionalizadora’, contra um ensino exógeno, criador de descrédito pátrio entre a mocidade, competia instrumentalizar todos os recursos para fazer de Portugal uma nação inelutavelmente soberana. Empreendeu-se, então, um apertado controle sobre os livros didáticos e sobre a formação docente, combinado com uma fiscalização contínua dos serviços educacionais públicos e privados, de modo a garantir ao Estado a posse exclusiva da ‘verdade’ que convinha ensinar à Nação naquele momento. Nesse sentido,

Tudo deve contribuir para que os estudantes aprendam a sentir que Portugal é a mais bela, a mais nobre e a mais valiosa das Pátrias, que os portugueses não podem ter outro sentimento que não seja o de Portugal acima de tudo. Deve ser objecto de justificação e glorificação tudo quanto se tem feito, através dos oito séculos da História de Portugal, no sentido de fortalecer os seguintes factores fundamentais da vida social: a Família, como célula social; a Fé, como símbolo da expansão portuguesa por mares e continentes e elemento da unidade e solidariedade nacional; o Princípio da autoridade, como elemento indispensável do progresso geral; a Firmeza do Governo, espinha dorsal

da vida política do País; o Respeito da hierarquia, condição básica da cooperação dos valores; e a Cultura literária e científica. E, finalmente: Tudo quanto, pelo contrário, tem sido elemento de dissociação nacional, de enfraquecimento da confiança no futuro, falta de gratidão para com os esforços dos antepassados, deve ser objecto de censura [sic] (Ameal, 1948c, p. 173).

Esse controle do Estado sobre os processos e atores educacionais denotava a importância da educação para a consagração da estrutura política do Estado Novo e de seu ideário, fabricado no diálogo com as tensões internas postas pelo fluxo de modernização. A produção legislativa educacional em Portugal no início dos anos 1930 demarcou, portanto, dilemas inscritos na identidade da nação para si e para o mundo.

Considerações finais

Ricos em volume e em conteúdo, os documentos aqui mobilizados constituem objetos privilegiados de análise para apresentar a centralidade da educação nos processos abrangentes de mudança social e as muitas formas que ela pode ser acionada frente aos dilemas vivenciados pelas nações em períodos críticos. Nessa medida, o exame da elaboração da política educacional, com sua plataforma justificadora, desnuda impasses políticos, sociais e culturais, ressentimentos internos e necessidades nodais que afloraram na força dos processos modernizadores experimentados nos anos 1930 por Brasil e Portugal.

Nesse fluxo, o ajustamento do macromodelo às particularidades locais interconectou processos históricos, movimentos econômicos e atuações políticas grupais, ativando marcos formativos e esforços prospectivos de cada nação, que negociaram com as contingências estruturais em cada ambiência. Nisso, tanto para o Brasil como para Portugal assinalaram-se tensões especiais em torno do tema 'identidade nacional', da representação de si enquanto Nação na complexidade crescente vivenciada, que impôs-lhes perseguir formas para reelaborar as imagens nacionais em perspectiva valorada. A educação foi para isso acionada. De outro lado, em ambas as experiências ascendeu também a necessária reconfiguração política, o que reclamava reformação do tecido social, a formação do tipo de sujeito político adequado à arquitetura estatal pensada como resposta aos sabores identitários localizados. A educação foi para isso configurada. Também a promoção do desenvolvimento econômico, estável, sólido e autônomo, foi tomada como imperativo categórico para ambos, condicionado pela impositiva formação dos trabalhadores, tarefa essa igualmente atribuída à educação.

Frente a esse tripé de tensões da modernização – identidade nacional, biótipo político e desenvolvimento econômico – os processos de elaboração das leis educacionais encetados naquele palco histórico expuseram os ideais de sociedade que se fizeram então politicamente dominantes. No que diz respeito ao Brasil, ao passo em que o impasse político-ideológico entre o regionalismo e o organicismo regia a disputa conceitual acerca do progresso, da democracia e da cultura, a forma sistêmica dada à educação, constituiu-a como elo de formatação do pacto federativo, o elemento aceito e respaldado para o amálgama nacional. Assim, a educação foi instrumentalizada no arranjo político como recurso hábil para disseminar o ideário da coesão nacional, porém camuflando um sistema de pensamento autoritário já em 1937 consagrado na instauração do Estado Novo, braço institucional da chamada 'modernização conservadora'.

Do que diz respeito ao projeto político português, restaurar uma imagem de grandeza e soberania nacional era o cerne da tensão ideológica no complexo contexto sócio-histórico, político-econômico e geocultural da Europa dos anos 1930. Nessa linha, o arranjo político trabalhava com dois motes: I) a necessidade de Portugal se adequar aos tempos modernos, recorrendo à educação como fomento do progresso pelo aprimoramento da mão-de-obra; II) a necessidade de Portugal se proteger dos males dos tempos modernos, recorrendo também à educação como instrumento de inculcação de valores de obediência e respeito à tradição. Assim, o dilema da modernização mostrou-se ali em meio a essa insígnia geral da educação na arquitetura salazarista, pois localizado como força social histórica com a qual a Nação teria que negociar, acolhendo suas formas úteis (dinamização das riquezas) e protegendo-se de suas formas subversivas (o desapego aos valores morais gerais). A aposta na educação rigidamente controlada emergiu como recurso que possibilitaria alcançar esse equilíbrio funcional.

Havia, então, uma preocupação com o desenvolvimento no sentido de produção de riquezas, com o progresso no sentido de modernização técnica para a produção e superação da pobreza, com a identidade no sentido de ufanismo da nação e com a política no sentido de legitimação da ordem e da autoridade. Assim conceituados, estes elementos foram vistos como os caminhos para a coesão, fortalecimento e consequente soberania nacional, tendo a educação como instrumento para a estabilização dessas semânticas políticas.

Desse modo, traçar um paralelo analítico entre estas duas sociedades de acentuada intersecção histórica, parece fornecer uma possibilidade de melhor compreensão do próprio processo brasileiro, ao permitir cotejar expressões particulares de um movimento macrosocial. Em que pese o arranjo autoritário que geriu estas duas experiências, não se pode olvidar que o processo modernizador se move em formas múltiplas, não homogêneas, combinando-se às singularidades locais e assumindo conformações peculiares, ajustamentos não convencionais. Também disso são reveladores os debates e as normatizações estabelecidas em torno da educação, que explicitam as opções históricas dos agentes políticos para o tratamento dos impasses internos e macroestruturais combinados e as formas de pensamento social postas em circulação na significação dos fatos.

Referências

- Ameal, J. (1948a). *Anais da Revolução Nacional de 28 de maio de 1926* (Vol. 1, Fasc. 1-10, 1926). Publicação por Barcelos: Companhia Editora do Minho.
- Ameal, J. (1948b). *Anais da Revolução Nacional de 28 de maio de 1926* (Vol. 2, Fasc. 11-26, 1926-1930). Publicação por Barcelos: Companhia Editora do Minho.
- Ameal, J. (1948c). *Anais da Revolução Nacional de 28 de maio de 1926* (Vol. 3, Fasc. 27-44, 1930-1936). Publicação por Barcelos: Companhia Editora do Minho.
- Arroteia, J. C. (1991). *Análise social da educação*. Leiria, PT: Roble Edições.
- Barros, J. (1919). O problema educativo português. *Atlântida*, 1(42-43), 729-745.
- Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. (1934). *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte 1933/1934* (Vol. 1). Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (1934a). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934*. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União. (
- Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. (1934b). *Diário da Assembleia Nacional Constituinte de 1934 de 17 de junho de 1934*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1933/1934.
- Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. (1935). *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte 1933/1934* (Vol. 5). Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.
- Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. (1935a). *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte 1933/1934* (Vol. 4). Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.
- Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. (1935b). *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte 1933/1934* (Vol. 2). Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.
- Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. (1936). *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte 1933/1934* (Vol. 12). Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.
- Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. (1936a). *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte 1933/1934* (Vol. 15). Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.
- Bendix, R. (1996). *Construção nacional e cidadania*. São Paulo, SP: Edusp.
- Carone, E. (1978). *A república velha I: instituições e classes sociais* (1889 – 1930). Rio de Janeiro, RJ: Difel.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Eisenstadt, S. N. (1969). *Modernização, protesto e mudança*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Farinha, L. (2011). A caminho do 28 de Maio. In F. Rosas, & M. F. Rollo, M. F. *História da primeira república portuguesa* (p. 535-568). Lisboa, PT: Tintas da China Edições.
- Fausto, B. (1991). *A Revolução de 30* (3a ed.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Fernandes, F. (1981). *A Revolução brasileira no Brasil* (3a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Furtado, C. (1983). *Celso Furtado: economia* (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo, SP: Ática.
- Mónica, M. F. (1977). Deve-se ensinar o povo a ler? a questão do analfabetismo (1926-39). *Análise Social*, 13(50), 321-353.
- Nagle, J. (1974). *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo, SP: EPU.
- Portugal. (s/d). Arquivo do Ministério do Interior. Arquivo Nacional da Torre do Tombo. *Consulta ao acervo: DGARQ/ANTT*.

- Portugal. (s/d). Arquivo histórico da presidência da república. Lisboa, PT: Presidência da República.
- Portugal. (1930). *Acto Colonial, de 8 de julho de 1930*. Lisboa, PT: Imprensa Nacional.
- Portugal. (1933). *Constituição Política da República Portuguesa, de 11 de abril de 1933*. Lisboa, PT: Imprensa Nacional.
- Portugal. (1934). *Diários do Governo. Série I. De 1926 a 1933*. Lisboa, PT: Imprensa Nacional.
- Portugal. Junta de Educação Nacional. (1931). *Relatório dos trabalhos efectuados em 1928-1929*. Lisboa, PT: Seara Nova.
- Portugal. (s/d). *Livro de Actas do Conselho Político Nacional* (Arquivo Nacional da Torre do Tombo, Consulta ao acervo: PT/IAN/TT/AMC).
- Portugal. (s/d). *Relatório Explicativo da Constituição* (Arquivo Nacional da Torre do Tombo, Consulta ao acervo: PT/TT/AOS/CO/PC-5, cx 534, pt. 3).
- Proença, M. C. C. (2014). Prefácio. In M. C. C. Proença (Org.), *O pensamento pedagógico republicano – antologia* (p. 9-31). Lisboa, PT: Imprensa Nacional.
- Reis, J. (1993). O analfabetismo em Portugal, uma interpretação. In *Colóquio Educação e Sociedade*, 2(1), 13-40.
- Rosas, F. (1996). *Dicionário de história do estado novo* (Vol. II). Lisboa, PT: Círculo de Leitores.
- Rosas, F., & Rollo, M. F. (2011). *História da primeira república portuguesa*. Lisboa, PT: Tintas da China Edições.
- Salazar, O. (s/d). *Arquivo Oliveira Salazar. Arquivo Nacional da Torre do Tombo. Consulta ao acervo: DGARQ/ANTT*.
- Sebastião, J. (1998). Os dilemas da escolaridade. In J. Viegas, & A. F. Costa (Orgs.), *Portugal, que modernidade?* (p. 311-327). Oeiras, PT: Celta.
- Sebastião, J., & Correia, S. (2007). *A democratização do ensino em Portugal*. In J. M. L. Viegas, & H. C. A. Malamud (Orgs.), *Portugal no contexto europeu vol 1 – instituições e políticas* (p. 107-135). Lisboa, PT: Celta Editora. Recuperado de
- Skocpol, T. (1984). *Los estados y las revoluciones sociales: un análisis comparativo de Francia, Rusia y China*. Ciudad de Mexico, ME: Fondo de Cultura Económica.
- Skocpol, T., & Miskolci, R. (2004). A imaginação histórica da sociologia. *Revista Estudos de Sociologia*, 9(16), 7-29.
- Tavares Bastos, A. C. (1870). *A província: estudo sobre a descentralização no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: B. L. Garnier.
- Villela, A. V., & Suzigan, W. (1973). *Política do governo e crescimento da economia brasileira (1889-1945)*. Rio de Janeiro, RJ: IPEA/INEPS.