

Aline Choucair Vaz

**POLÍTICA, TRABALHO E INTOLERÂNCIA:
ensino primário e as práticas educativas em Minas Gerais
(1930-1954)**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

2012

Aline Choucair Vaz

**POLÍTICA, TRABALHO E INTOLERÂNCIA:
ensino primário e as práticas educativas em Minas Gerais
(1930-1954)**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação – Conhecimento e Inclusão Social – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Doutor.

Linha de pesquisa: História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Thais Nivia de Lima e Fonseca

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2012

Tese intitulada “Política, trabalho e intolerância: ensino primário e as práticas educativas em Minas Gerais (1930-1954)”, de autoria da doutoranda Aline Choucair Vaz, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG)

Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (USP E PUC-SP)

Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvea
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG)

Profa. Dra. Maria Helena Rolim Capelato
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH/USP

Profa. Dra. Thais Nivia de Lima e Fonseca (orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG)

Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (suplente)
Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO/UFMG)

Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira (suplente)
Universidade FUMEC – MG

Dedico este trabalho especialmente a duas pessoas:

À Patrícia Lins, que esteve comigo a todo o momento, “ombro a ombro e lado a lado”. Sua solidariedade e companheirismo são maiores que este mundo.

À minha mãe, professora primária, que tem os versos decorados de Olavo Bilac na “ponta da língua”. Suas histórias como aluna da década de 1930 e professora foram muito importantes para a minha formação. O seu desejo de ingressar no Ensino Superior, embora não tenha sido possível, em parte é recompensado por esta pesquisa, quando trato de um dos lugares que mais amou na vida.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha orientadora, profa. Thais Nivia de Lima e Fonseca, por ter compartilhado comigo um longo caminho de desafios em relação à História, sobretudo ao tratar da Era Vargas. Agradeço não somente pelas orientações seguras e importantes no processo do doutorado, mas desde fevereiro de 1999 quando entrei no Laboratório e Arquivo de Memória Histórica da Newton Paiva e a vi pela primeira vez. Ela foi muito importante na minha formação profissional.

À professora Maria Helena Rolim Capelato por ter aceitado supervisionar-me no doutorado “sanduíche”, auxiliando-me com a sua carinhosa atenção, solicitude e orientações sobre o projeto e o conceito de intolerância.

Às professoras Ana Maria de Oliveira Galvão e Circe Maria Fernandes Bittencourt, pelas importantes sugestões em relação ao projeto e também no processo da qualificação.

Aos colegas da USP, em especial da disciplina “Memória e ensino de História” e à profa. Antônia Terra de Calazans Fernandes. Aprendi muito com a sua simplicidade, simpatia e com o seu saber histórico. Agradeço também ao prof. Kasumi Munakata pelas sugestões bibliográficas para a tese. Fica também o meu agradecimento à Iracema, uma companhia importante em São Paulo.

Também aprendi muito com os professores Luciano Mendes de Faria Filho e Maria Cristina Soares de Gouvea, por meio das disciplinas do programa da FAE, e a profa. Cynthia Greive Veiga, desde o momento da defesa do mestrado às sugestões para o doutorado. O convívio com os colegas do GEPHE foi fundamental para a minha aprendizagem e inserção na FAE e destaco amigos e colegas inesquecíveis: Kátia e Fabiana – as amigas de todas as horas –, Antônia, Cecília, Adalson, Silvia, Nelma, Vera, Joélcio, dentre tantos outros. Também à Patrícia Almeida, minha amiga da Newton Paiva, ausente na presença, mas presente no coração.

Ao UNIFEMM, pela participação nos projetos de pesquisa que tratam sobre memória, e também aos meus alunos que muito me fizeram aprender e torceram por mim. Minha eterna gratidão à Gabriela, pela ajuda nas fontes. Agradeço à Raquel pela cuidadosa revisão da língua portuguesa.

Aos funcionários das instituições pesquisadas que foram importantes neste processo, em especial ao Jairo, um amigo, que conheço desde 1999 e que muito me ajudou no “achamento” das fontes. Da mesma forma, agradeço à Thais, diretora da Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais, pela solicitude em me atender para a consulta deste grande número de fontes. Ao bibliotecário da FAE, Ricardo, que também muito auxiliou na pesquisa do CEPDOC, além das outras instituições e funcionários que me ajudaram, o meu eterno obrigada!

Outras pessoas também se fizeram presentes, como Delzi, Eliane, Frederico, Admir, Carla, Paulo Caetano, Cláudio, Flávia, dentre outros colegas do UNIFEMM que sempre torceram por mim. Ao Fabrine, agradeço pelas palavras carinhosas e pelas preces. À Lucia, pelo otimismo e estímulo. À Isabel e Diva, pela força e apoio.

À D. Cleuza, Andrea, Thaisa, Giselle e Giovanni pela solidariedade, ajuda e por acreditarem em mim. Também gostaria de estender o meu agradecimento ao restante da família Lins, que sempre me impulsionou.

À Patrícia Lins, que nunca vou esquecer o quanto foi importante. Não há espaço suficiente neste papel para dedicar os meus agradecimentos por tudo o que fez por mim. Obrigada, eu lhe serei eternamente grata!

À minha mãe, que me deu educação e sempre enfatizou os valores do trabalho. Aos meus irmãos, Audrey, Luciana, Halim, Bae, Farid e Jeniffer. À Suzi pelo afeto, torcida e carinho.

A Deus e aos amigos que já partiram, que de onde estão torcem, me apóiam e vibram por mim. Obrigada!

RESUMO

Nesta pesquisa analiso as representações políticas sobre o trabalho no ensino primário de Minas Gerais do período de 1930 a 1954. Neste momento, um dos conceitos importantes para a reflexão destas representações ancora-se na perspectiva da intolerância, dos discursos que excluem o sujeito não-trabalhador da sociedade. As fontes utilizadas são os principais materiais didáticos que circulavam no ensino primário, como os livros de leitura, cartilhas, livros de metodologia do ensino primário e jornais escolares, além de fontes não escolares, como os suplementos infantis da imprensa mineira durante os anos de 1930-1954. Também é analisada a legislação educacional do período. Dentre os resultados obtidos, destaco a ênfase da construção de uma identidade nacional coletiva com realce à criança “a ser preparada para o trabalho”, um investimento no trabalho industrial, principalmente nas escolas urbanas, à importância que os suplementos infantis dos jornais analisados têm para a educação da criança e aos preceitos a serem ensinados socialmente. Estes últimos compõem uma educação que auxilia a formal dada pela escola. Também é perceptível um acirramento das representações que convergem para a intolerância ao não-trabalho e ao não-trabalhador, em um “terreno fértil” potencializado pelo governo varguista, que se legitimou por meio das leis trabalhistas criadas nas décadas de 1930 e 40. Essa intolerância estava presente na educação, segmento apontado como um dos principais difusores de condutas e valores a serem seguidos, principalmente no ensino primário, nível de maior acesso das camadas populares. Os principais referenciais teóricos desta pesquisa sustentam-se nos conceitos de representações políticas de Eliana de Freitas Dutra e Maria Helena Rolim Capelato, *estabelecidos* e *outsiders* de Norbert Elias, intolerância discutido por Françoise Barret-Ducrocq e outros autores, além de referências da História da Educação que discutem a relação da cultura política com as práticas educativas.

Palavras-chave: trabalho, intolerância, práticas educativas, ensino primário.

ABSTRACT

This study analyzes the political representations of labor in the primary education in Minas Gerais, from 1930 to 1954. At this point, one of the important concepts guiding the reflection about those representations is anchored in the perspectives of intolerance and the discourses that exclude the non-working individual of the society. The sources for this research are the main teaching materials that were used in primary education such as textbooks, booklets, teaching methodology books and school newspapers. Also, non-school materials such as newspaper supplements for children, produced by the press in Minas Gerais between 1930 and 1954. The educational legislation of the period was also analyzed. Among the results obtained with the research, highlights on the emphasis given to the building of a collective national identity, with focus on children "to be prepared to work". That was an investment in the industrial work, especially in urban schools. Results also feature the importance of those newspaper supplements for the children's education and the precepts that were taught socially. The supplements were an addition to the formal education given by the school. It is also noticeable how intense the representations of intolerance to non-work and non-workers got; a "breeding ground" powered by Vargas government, which was legitimized by the labor laws created in the 1930's and 40's. This intolerance was present in education, pointed as being one of the main diffusers of conducts and values to be followed, especially in primary teaching: level of easy access for lower classes. The main academical references to this research are based on the concepts about political representations by Eliana de Freitas Dutra and Maria Helena Rolim Capelato; the ideas on established and outsiders by Norbert Elias; the views about intolerance in the texts organized by Françoise Barret-Ducrocq; and also the references from the history of Education, which discuss the relationship between political culture and educational practices.

Keywords: labor, intolerance, educational practices, primary education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADRO

Figura 1-	Jornal Folha de Minas. Integralista.	36
Figura 2-	Jornal Folha de Minas. Rosto do General Franco.	44
Figura 3-	Jornal Estado de Minas. Foto de Getúlio Vargas e operária.	47
Figura 4-	Jornal Estado de Minas. Discurso Juscelino Kubitschek.	48
Figura 5-	Jornal Última Hora. Capa sobre a morte de Getúlio Vargas.	51
Figura 6-	Catecismo Cívico do Brasil Novo.	59
Figura 7-	Capa Getúlio Vargas - O amigo das crianças.	60
Figura 8-	Jornal Folha de Minas. Dados sobre o Ensino Primário em Minas Gerais.	66
Figura 9-	Jornal Estado de Minas. Uma geração melhor para o Brasil.	70
Figura 10-	Trabalho industrial. O livro de Violeta.	74
Figura 11-	Tela “Adam and Eve”.	83
Figura 12-	Relação dos livros didáticos adotados oficialmente no ano de 1937 – Minas Gerais.	92
Figura 13-	O trabalhador e o “preguiçoso” - Primeiro Livro de Leitura.	101
Figura 14-	As crianças trabalhando. Leituras escolares.	104
Figura 15-	O menino estudando. Leituras escolares.	106
Figura 16-	O menino e as “orelhas de burro”.	115

Figura 17-	O Diário do Pequeno Polegar. A boa menina.	118
Figura 18-	Foto de Getúlio Vargas desfilando em carro aberto. Dia do Trabalho.	127
Figura 19-	Foto “Concentração Trabalhista”. Dia do Trabalho.	128
Figura 20-	Cartaz distribuído pelo DIP. 1º de maio.	132
Figura 21-	Jornal Estado de Minas. Homenagem ao trabalhador.	143
Figura 22-	Jornal Estado de Minas. Homenagem ao trabalhador – Antártica.	144
Figura 23-	Jornal Estado de Minas. Homenagem ao trabalhador mineiro – Centro das Indústrias do Estado de Minas Gerais.	145
Figura 24-	Jornal Folha de Minas. Homenagem ao trabalhador mineiro – Companhia Siderúrgica Belgo Mineira.	146
Figura 25-	Capa de uma “grande data”. Aniversário de Getúlio Vargas.	151
Figura 26-	Folha de Minas Infantil. Molde de Benedicto Valadares.	155
Figura 27-	Capa do livro “Companheiros”.	157
Figura 28-	O Diário Infantil. Desenho de um escravo.	161
Figura 29-	Gurilândia. Desenho sobre a Abolição da Escravidão.	162
Figura 30-	Gurilândia. Desenho sobre a Abolição da Escravidão II.	163
Figura 31-	O Diário do Pequeno Polegar. O trabalhador.	167
Figura 32-	Folha de Minas Infantil. Apresentação.	172

Figura 33-	Folha de Minas Infantil. Amiguinhos do Pinduca.	173
Figura 34-	Folha de Minas Infantil. Amiguinhos do Pinduca II.	174
Figura 35-	Folha de Minas Infantil. Pinduca na Rádio Inconfidência.	177
Figura 36-	Gurilândia. O menino e o estudo.	184
Figura 37-	Gurilândia. O avô e o netinho.	193
Figura 38-	Gurilândia. Desenho de trabalhador.	194
Figura 39-	Folha de Minas Infantil. O trabalhador rural.	195
Figura 40-	Folha de Minas Infantil. Mulher vendendo frutas.	195
Figura 41-	Capa do livro Pedrinho e seus amigos.	225
Figura 42-	Capa do livro Histórias para pequeninos.	226
Figura 43-	Capa do Segundo livro de leitura.	227
Figura 44-	Capa do livro Leitura IV.	228
Figura 45-	Capa do livro Trabalho.	229
Figura 46-	Ilustração “O engraxate”. Histórias de crianças e animais.	230
Figura 47-	Ilustração de uma mulher com uma vassoura. Segundo livro.	231
Figura 48-	Menina regando plantas. A vida de Maria Lúcia.	232
Figura 49-	Crianças trabalhando em classe. Uma História e depois... outras...	233
Figura 50-	A pequena engomadeira. Primeiro livro de leituras infantis.	234
Figura 51-	O menino e a saúde. Série Pátria Brasileira.	235

Figura 52-	O menino alimentando animais. Cirandinha.	236
Figura 53-	O menino carregando peso. 2º Livro de Leitura.	237
Figura 54-	A menina cuidando do jardim. Série Pátria Brasileira.	238
Figura 55-	O homem e a enxada. Coração Infantil.	239
Figura 56-	Joãozinho sapateiro. Leituras escolares.	240
Figura 57-	Jornal Folha de Minas. Foto da população de Belo Horizonte ao saber da morte de Getúlio Vargas.	247
Figura 58-	Jornal Folha de Minas. Máscara mortuária de Getúlio Vargas.	248
Figura 59-	Jornal Estado de Minas. Filme completo do funeral de Getúlio Vargas.	249

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFL – Associação de Artes Plásticas Francisco Lisboa
CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNLI – Comissão Nacional de Literatura Infantil
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CEPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação da FAE-UFMG
CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CSN – Companhia Siderúrgica Nacional
DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda
FAE – Faculdade de Educação
FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FGV – Fundação Getúlio Vargas
GEPHE – Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação
INL – Instituto Nacional do Livro
INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo
LEMAD – Laboratório de ensino e material didático da FFLCH-USP
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PSD – Partido Social Democrático
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
UDN – União Democrática Nacional
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFEMM – Centro Universitário de Sete Lagoas
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE INSTITUIÇÕES E ACERVOS PESQUISADOS

Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais.

Biblioteca do Livro Didático da USP.

Centro de Referência do Professor de Minas Gerais.

Centro de Memória da Justiça do Trabalho de Minas Gerais.

CEPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação da FAE-UFMG.

Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.

LEMAD – Laboratório de Ensino e Material Didático da FFLCH-USP.

Museu da Escola de Minas Gerais.

ARQUIVOS VIRTUAIS

Arquivo Público digital do Estado de São Paulo.

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC.

Portal da Câmara dos Deputados – arquivo virtual.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – TESSITURAS DA PRODUÇÃO DE UM CENÁRIO	33
A educação e o ensino primário	53
CAPÍTULO II – “SER E NÃO ESTAR TRABALHADOR”: A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES NOS MATERIAIS DO ENSINO PRIMÁRIO	73
A “raça” como conceito fundamental para o exercício do trabalho	79
As representações sobre o trabalho e o imaginário político e religioso	80
Os múltiplos significados do “ser trabalhador” nos livros de leitura para o ensino primário	88
Outras produções que circulavam nos espaços escolares: vestígios de uma educação para o trabalho	111
CAPÍTULO III – O “DIA DO TRABALHO” NOS IMPRESSOS MINEIROS E A PARTICIPAÇÃO DAS ESCOLAS	120
A imprensa e os “espetáculos do poder”	122
O “Dia do Trabalho” em Minas Gerais	134
As festividades cívicas nas escolas e o 1º de maio	148
As tradições das festas do “Dia do Trabalho” e suas permanências na escola após o Estado Novo	164
CAPÍTULO IV – ESCRITOS E REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO NOS SUPLEMENTOS INFANTIS <i>FOLHA DE MINAS</i> E <i>GURILÂNDIA</i>	170
Jornais <i>Folha de Minas</i> e <i>Estado de Minas</i> : os suplementos infantis em diálogo com as crianças	172
O <i>Folha de Minas Infantil</i> e o <i>Gurilândia</i> : representações sobre o	180

trabalho e a intolerância

CONSIDERAÇÕES FINAIS **200**

REFERÊNCIAS **204**

ANEXOS **224**



FONTES, Ofélia e FONTES, Narbal. *Companheiros* – História de uma cooperativa escolar. 4 ed. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1945. p. 152.

Centro de Referência do Professor de Minas Gerais.

“Governar é prender”. (Francisco Campos. Jurista brasileiro).

Disponível em:
www.jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=11034.

[...] A presença de um inimigo é necessária, a de um “inimigo”, não a de um adversário. É necessária porque ela é o princípio fundador da política, é ela que permite utilizar o ódio contra outro partido político. (Karl Schmidt. Jurista alemão).

(GEREMEK, 2000, p. 15)

INTRODUÇÃO

Na minha graduação em História, no Centro Universitário Newton Paiva, tive a oportunidade, logo no primeiro semestre, de ingressar em atividades de pesquisa e monitoria e também fui convidada a atuar, por alguns meses, como assistente de pesquisa da tese de doutorado¹ da profa. Thais Nivia de Lima e Fonseca. Esta iniciação à pesquisa possibilitou-me aguçar o olhar acerca da riqueza dos documentos e o contato com a Hemeroteca da Biblioteca Pública de Minas Gerais, e o Centro de Referência do Professor foi um incentivo para perceber a pós-graduação como um dos espaços de construção do conhecimento. Naquele instante, pude despertar a atenção para a discussão da cultura política e das festas cívicas, sobretudo no primeiro governo de Getúlio Vargas.

Também naquele período fui contemplada com uma bolsa de Iniciação Científica² com o tema proposto pelo aluno, com a pesquisa “Festas cívicas no Estado Novo: rituais de poder no imaginário mineiro (1937-1945)”. Estive um ano nesse trabalho, que resultou na publicação de um artigo, o qual pude apresentar em vários congressos acadêmicos³. A participação em eventos criou-me oportunidades de ampliação do universo acadêmico, ao possibilitar o contato com a produção da História numa ambiência nacional.

Com a clareza do desejo de continuar a formação, fiz o Curso de especialização “História da Cultura e da Arte” na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (FAFICH-UFMG). Além da dedicação às disciplinas da pós-graduação, especialmente à disciplina “Historiografia da Educação” (eletiva – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG), também iniciei a preparação do projeto de pesquisa para o mestrado. Ainda no ano de 2003, comecei a frequentar o GEPHE – Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação –, sendo atualmente membro desse grupo, o que muito tem me auxiliado nas discussões que envolvem a temática da minha pesquisa.

¹ Veja Fonseca (2001).

² Processo de seleção organizado pelo Centro Universitário Newton Paiva, que, além do investimento financeiro com a bolsa, disponibilizou materiais para a pesquisa e incentivo para a apresentação dos resultados do trabalho em Congressos Acadêmicos.

³ Veja Vaz (2002).

O meu requisito final para a obtenção do grau de especialista em “História da Cultura e da Arte” foi o artigo científico resultante da pesquisa “Álbum da Juventude do Estado Novo (1937-1945)”, em que analisei a iconografia desse material associada às representações políticas do governo autoritário de Getúlio Vargas. Também nesse material discorri sobre a educação no período.

No final do ano de 2003, fui aprovada no processo seletivo da FAE-UFMG para ingressar no mestrado e, a partir daí, já no ano de 2004, fiz os créditos referentes às disciplinas do Programa. Também no ano de 2004 fui monitora da prof^a. Thais Fonseca nas disciplinas de “História da Educação” no Curso de Pedagogia da FAE/UFMG. A entrada na FAE/UFMG indicou-me outras referências da área da Educação e possibilitou o diálogo com outros campos, como a Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e o aprofundamento na História da Educação.

No ano de 2006, defendi minha dissertação de mestrado intitulada “*A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945)*”⁴. As orientações dadas pelas professoras avaliadoras na banca do mestrado ajudaram-me a analisar o objeto de pesquisa em suas várias nuances e me amadureceram para a elaboração do futuro projeto de doutorado. Concomitantemente à defesa, ingressei, por meio de processo seletivo, como professora para os cursos de licenciaturas no Centro Universitário de Sete Lagoas/MG – UNIFEMM –, também coordenando projetos de pesquisa que tratam da memória escolar da cidade.

Após o primeiro ano de trabalho na docência do Ensino Superior, percebi a necessidade de ingressar no doutorado. Considerei fundamental aprofundar-me no conceito de intolerância e de representações políticas sobre o trabalho no período Vargas, alargando o marco temporal e com fulcro ainda no ensino primário. As discussões das disciplinas do mestrado, as orientações e a própria defesa ajudaram-me a problematizar as representações sobre o trabalho no universo político e educacional brasileiro. O estudo anterior das comemorações do “Dia do Trabalho”, no 1º de maio do período do Estado Novo em Minas Gerais, foi muito importante para esta análise. No final do ano de 2007, submeti-me ao processo seletivo de doutorado em Educação na FAE-UFMG e fui aprovada. Logo no primeiro ano, em

⁴ A banca examinadora foi constituída pelas professoras Thais Nivia de Lima e Fonseca (orientadora), Cynthia Greive Veiga (FAE-UFMG) e Maria Helena Rolim Capelato (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo/FFLCH-USP).

2008, fiz quase todos os créditos necessários, dedicando-me prioritariamente às atividades e leituras das disciplinas. Naquele ano, publiquei parte da minha dissertação⁵ em um capítulo de livro, referente às comemorações do “Dia do Trabalho” e as práticas educativas durante o Estado Novo. Essa oportunidade foi de fundamental importância para uma maior discussão das representações políticas sobre o trabalho na escola primária brasileira. Também sobre a minha dissertação de mestrado, pude apresentar seus resultados em congressos acadêmicos, o que ampliou minha análise sobre o objeto de pesquisa do doutorado.

Também foi no ano de 2008 que refiz meu projeto de pesquisa para o parecer definitivo da prof^a. Ana Maria de Oliveira Galvão (FAE-UFMG). O parecer da professora foi muito importante para apontar novas perspectivas para a pesquisa, principalmente na análise das fontes, naquelas que apontam a prescrição das representações sobre o trabalho. Já no ano de 2009, intensifiquei as atividades de pesquisa de fontes e também a confecção do projeto de pesquisa para a bolsa de doutorado sanduíche, sob a coordenação da prof^a. Maria Helena Capelato (FFLCH/USP). O projeto foi apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e concedida a bolsa para o período de fevereiro a julho de 2010.

A prof^a Maria Helena Capelato orientou-me para o estudo do referencial teórico de intolerância, os contatos a serem feitos em São Paulo e as leituras que ajudariam na discussão dos conceitos alicerçadores da minha pesquisa⁶. Considero que as leituras realizadas na disciplina de “Memória e ensino de História”, lecionada pela prof^a. Antônia Terra de Calazans Fernandes na FFLCH/USP, muito me auxiliaram no doutorado na perspectiva de elucidar os conceitos de memória, disciplinas escolares, os ensinos primário e secundário historicamente construídos. Os referenciais teóricos também indicados pela prof^a. Maria Helena Capelato apontaram a possibilidade do uso do conceito de intolerância nesta pesquisa, já que é possível analisá-lo como uma noção de exclusão do outro.

Meu objeto de pesquisa foi construído a partir de um contato prolongado com as fontes da imprensa e dos livros de leitura. Quando estudei as festas do “Dia do Trabalho” e da “Semana da Pátria” no Estado Novo, durante a minha monografia

⁵ Veja Vago e Oliveira (2008).

⁶ Destaco a coletânea de textos sobre intolerância, com base no Fórum Internacional sobre intolerância que aconteceu em Paris, em 1997, como também alguns textos da prof^a Maria Helena Capelato. Veja Barret-Ducrocq (dir.) (2000) e Capelato (2009).

e mestrado, percebi a presença das escolas nessas festividades e como o trabalho era uma discussão central na política varguista. Também nos materiais didáticos havia um investimento grande das noções de trabalho e de exclusão daqueles que não se enquadravam naquela sociedade “do ser trabalhador”. Estes vestígios me impulsionaram no doutorado a estudar verticalizadamente as representações do trabalho de “Vargas a Vargas” – de sua entrada na presidência em 1930, até quando se suicidou em 1954 – e a me debruçar no conceito de intolerância.

Diante deste caminho traçado desde o momento da minha graduação em História em que tratei das representações políticas e da Educação no Estado Novo, abordo na minha pesquisa de doutorado a análise das representações políticas sobre o trabalho na escola primária de Minas Gerais, nos anos de 1930 a 1954, com ênfase na intolerância referente àqueles que não se inseriam em uma sociedade composta de trabalhadores. Para tal, utilizo fontes como os livros de leitura que continham histórias e exercícios para os alunos desse nível de ensino, livros de Moral e Cívica, livros para formação de professores do Ensino Primário, cadernos, fotos, suplementos infantis dos jornais *Folha de Minas*, *Estado de Minas*, discursos do presidente Getúlio Vargas e a legislação educacional do período⁷.

Aponto a discussão sobre o trabalho por meio de uma História Política que dialoga com os conceitos de imaginário social (BACZKO, 1985) e intolerância (HÉRITIER et. al., 2000). Também é de suma importância a análise das representações políticas realizada por Maria Helena Capelato e Eliana Regina de Freitas Dutra (2000), como também de uma História da Educação que enfoca as práticas escolares e os materiais usados na escola ou voltados para alguma dimensão educativa ligada aos valores escolares.

Bronislaw Baczko (1985) situa os imaginários no terreno da História a partir dos conceitos de ideologia, mito e utopia, incluindo as linguagens da religião, da arquitetura, da filosofia, da política e de como elas se relacionam. Para ele, o

⁷ Fontes pesquisadas nos seguintes lugares: CEPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação da FAE –, Centro de Referência do Professor de Minas Gerais, Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais, Museu da Escola de Minas Gerais, LEMAD – Laboratório de Ensino e Material Didático da FFLCH-USP –, Biblioteca do Livro Didático da USP, Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais, Centro de Memória da Justiça do Trabalho de Minas Gerais, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC / Fundação Getúlio Vargas (arquivo virtual) –, Portal da Câmara dos Deputados – arquivo virtual e Arquivo Público digital do Estado de São Paulo.

imaginário social constitui um sistema de símbolos da sociedade em um jogo de representações que se entrecruzam ou se tornam concorrentes. Segundo esse autor,

[...] as épocas de crise de um poder são também aquelas em que se intensifica a produção de imaginários sociais concorrentes e antagonistas e em que as representações de uma nova legitimidade e de um futuro diferente proliferam e ganham difusão e agressividade. (p. 310).

Os discursos e os jogos de representações em um momento de autoritarismo político são acirrados por um clima de tentativa de difusão de ideias e valores e ganham força despertando imaginários concorrentes, movimentos de ideias, símbolos e discursos que travam um duelo de forças em busca de espaço e de poder.

Analisar os discursos⁸ sobre o trabalho e seu uso na escola primária, a partir de 1930, implica problematizar as práticas, ideias e valores que adquirem espaços e aceitabilidades sociais, despertando a reflexão das ações de exclusão daqueles que não se adaptavam às representações, veiculadas pelos grupos sociais de maior penetração e poder de convencimento. As lutas simbólicas e os conflitos de representações de grupos divergentes possuem matrizes no universo cultural coletivo e na construção do imaginário social. A escola primária exerce importante papel para os diversos grupos sociais, na medida em que articula a criança às primeiras noções escolarizadas e ao acesso ao conhecimento social. Entender como o discurso político se entrecruza com o escolar no imaginário social, na análise de representações, muitas vezes de exclusão do outro em diversos contextos históricos, permite uma reflexão de como, em momentos diferentes, a escola é palco de marginalização de diferentes grupos sociais.

O imaginário social está relacionado ao ilusório e ao verdadeiro, em um sistema de representações construídas em cada época (BACZKO, 1985). Ainda segundo Baczko:

No sistema de representações produzido por cada época e no qual esta encontra a sua unidade, o “verdadeiro” e o “ilusório” não estão isolados um do outro, mas pelo contrário unidos num todo, por meio de um complexo jogo dialético. É nas ilusões que uma época alimenta a respeito de si própria que ela manifesta e esconde, ao

⁸ Utilizo nesta pesquisa a noção de discurso como as falas e um repertório político dirigido a determinado assunto.

mesmo tempo, a sua “verdade”, bem como o lugar que lhe cabe na “lógica da História” (p. 303).

As ilusões e as realidades estão intrínsecas em um jogo de representações que dizem respeito às sociedades e épocas; e o imaginário social pressupõe a construção em um diálogo permanente entre aquilo que é real e ilusório com sua interpretação pelas diversas matrizes sociais e seus atores. Um imaginário social só é fundado por meio de um “terreno fértil” para se solidificar, e, de acordo com Baczko (1985), “a influência dos imaginários sociais sobre as mentalidades depende em larga medida da difusão destes e, por conseguinte, dos meios que asseguram tal difusão” (p. 313).

Esta pesquisa demandou aprofundamento nos conceitos de representações políticas, por se tratar especificamente dos discursos e práticas próprios que têm origem nos cenários políticos. Capelato e Dutra (2000), analisando esses conceitos, abordam a construção do imaginário social e das relações simbólicas estabelecidas pela busca do poder:

Quando uma sociedade, grupos ou mesmo indivíduos de uma sociedade se vem ligados numa rede comum de significações, em que símbolos (significantes) e significados (representações) são criados, reconhecidos e apreendidos dentro de circuitos de sentido; são utilizados coletivamente como dispositivos orientadores/transformadores de práticas, valores e normas; e são capazes de mobilizar socialmente afetos, emoções e desejos, é possível falar-se da existência de um imaginário social. Ele se traduz como um sistema de ideias, de signos, e de associações indissolavelmente ligado aos modos de comportamento e de comunicação. E a análise dos imaginários sociais ganha novos possíveis quando se começa a cotejá-los com os interesses sociais, com as estratégias de grupo, a autoridade do discurso, a sua eficácia em termos de uma dominação simbólica, enfim, com as relações entre poder e representação (p. 229).

Poder e representação estão associados no imaginário coletivo, em que grupos, para ganharem espaço, produzem estratégias, discursos e ideias que possuem ressonância no universo cultural e força de persuasão e convencimento.

Capelato e Dutra (2000), fazendo os itinerários conceituais sobre as representações políticas, remetem à importante contribuição de Pierre Bourdieu (1982 e 1989) para a operacionalidade do conceito de representação no que se refere ao poder simbólico. Bourdieu (1989) assinala a força da representação no mundo social e sua eficácia na constituição de grupos sociais e nas estratégias de

interesse material e simbólico. O poder simbólico para Bourdieu (1989) não perpassa os sistemas simbólicos em si, mas estão inseridos numa relação determinada – entre os que exercem poder e os que lhe estão sujeitos. Também o conceito de representação social é problematizado por Roger Chartier (1990) e se refere ao entendimento dos discursos, das imagens e seus significados perceptíveis nas práticas dos sujeitos sociais, designando cultura como prática social.

Célia Toledo Lucena e Maria Christina de Souza Campos (2008) discutem, com base no referencial de Chartier (1990), que os discursos não são neutros, “[...] produzem estratégias e práticas sociais, familiares, escolares e políticas, que tendem a impor e legitimar propostas e, mais ainda, a selecionar para os sujeitos as suas próprias escolhas, comportamentos e valores” (p. 7). As autoras indicam que os discursos, crenças e notícias, muitas vezes não ditos com convicções diretas, são passados pelo filtro daquilo que se imagina que os outros acreditam e de suas representações de mundo.

O conceito de representação social segundo Chartier (1990) caracteriza-se por duas noções: a representação como coisa ausente – representa aquilo que está “por trás”, que não está dada explicitamente e também como uma coisa presente – e a representação como a exibição de uma presença. Existem várias representações no mundo social e grupos que as forjam, indicando as lutas de poder e contradições que permeiam o universo cultural coletivo de cada época. As lutas de representações presentes nos grupos sociais ajudam na compreensão dos conflitos de poder e dominação.

Já as apropriações sociais referem-se à utilização de sentidos contrastados e de seus dispositivos, práticas diferenciadas que buscam conceitos variados, mas de interpenetração, transformando-se em novas representações no entrecruzamento desses sentidos diversos. Os conceitos de representações e apropriações norteando práticas são bases de construção do pensamento de Chartier (1990). O autor refere-se a Michel de Certeau (1980), que analisou a produção e o consumo culturais na Antiguidade e as apropriações do consumidor. Segundo Certeau (1980), cada comunidade e cada indivíduo trazem consigo representações de mundo, de ver e pensar e que são percebidas por meio da observação dos sistemas simbólicos. As apropriações seriam a linha chave do pensamento de representação social de Chartier (1990), porque apontam choques e versões históricas, interpretações diferenciadas a partir dos grupos observados.

Capelato e Dutra (2000), ao referenciar Chartier (1990), definem-no como aquele que ancora o conceito de representação ao de apropriação e prática cultural. De acordo com as autoras, Chartier⁹ (1990) aponta a cultura em diálogo com a política.

As representações e apropriações dos discursos de diversos momentos históricos e na escola indicam o trânsito de práticas e representações como as da esfera política, que adentram o âmbito escolar e vice-versa (VAZ, 2008). Serge Berstein (1998) enuncia a pluralidade de culturas políticas nas sociedades com zonas de influência e abrangência a partir dos valores partilhados. O período republicano no Brasil marcou uma cultura política de legitimação do trabalho ao apontar espaços e atividades específicas para os grupos sociais em questão, e aqueles que não se alinhavam culturalmente e politicamente a esses espaços e lugares não correspondiam a um modelo de pertencimento à Nação. Berstein (1998) enfatiza que,

[...] se num dado momento da história, essa área dos valores partilhados se mostra bastante ampla, temos então uma cultura política dominante que faz inflectir pouco ou muito a maior parte das outras culturas políticas contemporâneas. Pode-se assim admitir que, no primeiro terço do século XX, a cultura política republicana desempenhou um papel dominante, definindo um conjunto de referências [...] (p. 354).

Mesmo que os grupos antagônicos se manifestem na sociedade, as culturas políticas representadas por esses grupos são influenciadas por princípios de uma cultura política majoritária, como foi a republicana durante grande parte do século XX. É necessário tratar de cultura política como “um conjunto de tendências psicológicas dos membros de uma sociedade em relação à política”¹⁰ (BOBBIO, 1995, vol. I, p. 306) e suas nuances confrontadas com outras culturas e influências de várias naturezas.

Ângela de Castro Gomes (2005) trata do conceito de cultura política como plural e marcado pela competitividade e movimento. As tradições construídas ao longo de um período são móveis, mas guardam características que as definem como elementos que explicam certos fenômenos daquela sociedade. A autora salienta o trabalhismo como uma das tradições que integram uma cultura política brasileira do pós-1945. Ainda Gomes (2007), em outro texto, salienta que:

⁹ Muito embora Chartier (1990) seja uma referência importante para a análise do conceito de representação social, me ateei ao longo da tese para o de representação política discutido pelas autoras Capelato e Dutra (2000).

¹⁰ Veja, também, Motta (1996).

[...] cultura política vem sendo entendida como um sistema de representações complexo e heterogêneo, mas capaz de permitir a compreensão dos sentidos que um determinado grupo (cujo tamanho pode variar) atribui a um determinado momento e lugar (p. 47-48).

Dutra (2002), ao tratar da cultura política como uma mensagem não unívoca, salienta que

[...] ela é a resultante de uma multiplicidade de fatores, de uma composição de influências diversas, oriundas dos vários vetores por onde passam a integração da cultura política, o que nos interdita pensar que uma influência exclusiva se exerce sobre os indivíduos e a coletividade. Isso porque os canais dessa integração estão colocados na família, que forneceria uma primeira bagagem política; **na escola, que se ocuparia de transmitir e socializar referências básicas de uma cultura política**; nos grupos de convivência social, por onde circulariam os cidadãos, tais como a igreja e os locais de trabalho; também nos partidos e nas sociedades políticas; na imprensa, no rádio e na televisão, que forneceria aos indivíduos e aos grupos uma chave de leitura do real. (p. 26). Grifos meus.

A escola como espaço de sistematização e socialização de conhecimentos é muito importante na difusão e apropriação das representações referentes às culturas políticas, sobretudo a republicana de valorização do trabalho. Essa cultura política modificou-se com base no contexto em que os sujeitos se articulavam e novas questões apareciam, como aquelas que envolviam os direitos trabalhistas e a política do Estado na valorização dos trabalhadores a partir da década de 1930. Essa conjuntura possibilitou a verticalização de representações sobre o trabalho e o trabalhador que negassem a imagem do não-trabalhador, munida da potencialização e modernização dos meios de comunicação, novas estratégias de propaganda política e tentativa de centralização e controle sobre os Ministérios da Educação e Saúde e também do Trabalho. A perspectiva de construção de uma identidade nacional coletiva que fosse representativa do brasileiro verteu-se para o trabalhador, agora não somente rural, mas industrial, representante de uma nação que se dizia modernizar por meio de leis criadas pelo governo e sua centralização política.

Tratar das representações do trabalho na escola primária, assunto fortemente ancorado nas percepções da política e da religião, é perceber como as culturas políticas influenciam as práticas educativas. Bourdieu (2005) discorre sobre a gênese e estrutura do campo religioso indicando as referências simbólicas de

convencimento no propósito de que “seja preciso reservar o nome carisma para designar as propriedades simbólicas (em primeiro lugar a eficácia simbólica) que se agregam os agentes religiosos” (p. 55). A cultura política da chamada política de massas (entre 1930 e 1964) referiu-se a uma canalização de carisma em torno dos mitos¹¹ políticos de figuras de presidentes como Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek. Ainda Bourdieu (2005), sobre aqueles que exercem o carisma religioso, salienta que:

[...] o poder simbólico que lhes confere o fato de acreditarem em seu próprio poder simbólico [...]. E a ideologia da revelação, da inspiração ou da missão, constitui a forma por excelência da ideologia carismática porque a convicção do profeta contribui para a operação de inversão e de transfiguração que o discurso profético realiza impondo uma representação da gênese do discurso profético que faz descer do céu o que ele devolve ao céu aqui da terra. (p. 55).

As construções dos mitos políticos, assim como os religiosos, são referendadas por aquilo que produziram na “terra” para chegar aos “céus” e deste retorno dos “céus” como presente para o povo na “terra”. O mito político, neste caso, também é um missionário, um profeta que vem salvar a sociedade por meio do carisma e confiança na sua função, ou seja, como enfatiza Bourdieu (2005), no fato de acreditar no seu poder simbólico. O discurso do trabalho apresentou-se no período republicano, na maioria das vezes, como instrumental de salvação e regeneração da sociedade; tal discurso é o que estes mitos, governos e grande parte da sociedade registraram, tal como os padres utilizam a Bíblia. Analogamente, tratando-se do período focado nesta pesquisa, aqueles que não acreditam ou transgridem o discurso do trabalho podem ser considerados heréticos e pecadores e, por conseguinte, para eles é destinado outro lugar, diferente daqueles que não pecam, distante dos que estão do lado do considerado “progresso do país” e que já reservaram seu lugar em uma posição mais cômoda na sociedade.

Para discutir a exclusão daqueles que não estão presentes nessa sociedade de trabalhadores ou que não estão sendo preparados para tal fim, é fundamental o conceito de intolerância. É necessário inicialmente conceituar os sentidos da intolerância, e para tal busco Hérítier (2000) quando enfatiza as formas mais evidentes deste conceito, calcadas na exclusão e na aniquilação de grupos ou

¹¹ Gomes (2005) trata dos conceitos de mito e mitologias como um complexo sistema de crenças que resistem ao longo do tempo e que são ficção e realidade, não estando sujeitos a confrontações racionais e objetivas. Bastos (2008) aponta que o mito político é fabulação, deformação ou interpretação objetivamente recusável do real.

pessoas que expressam uma identificação diferente, ou oposta, à maioria coletiva ou às elites de poder. Ao citar Jacques Le Goff, o autor remete à História do século XIII, século das cátedras e da grande escolástica, que se fundamentou na rejeição de práticas consideradas heréticas, associadas às figuras de leprosos, judeus e homossexuais. Essa sociedade fundou-se nas representações de sangue, pureza e unicidade, rejeitando aqueles que não compunham identidades afeitas a essas mesmas características.

Ainda segundo Hérítier (2000), uma das formas mais profundas de intolerância, que integra uma perspectiva de explicação científica das diferenciações e, por conseguinte, das tentativas de exclusão, é o racismo. Tal prática denota uma convicção de que os outros não pensam, não reagem e nem sentem como outros, tornando-os inferiores e tentando explicá-los como tais. Não obstante, segundo Eco, a intolerância não se reduz às formas racistas, há também aquela relacionada à política:

A tolerância estaria reduzida a esse jogo de sutilezas entre fundamentalismo, tradicionalismo, integralismo, racismo? Houve formas de intolerância não racistas, como a intolerância contra os heréticos, por exemplo, ou a intolerância das ditaduras contra seus opositores políticos. Não, a intolerância é algo bem mais profundo que se dá na própria origem de fenômenos muito diferentes (2000, p.17).

Estes fenômenos distintos são marcados pela intolerância quando estão ligados à exclusão e à perseguição aos grupos não considerados afins aos próprios daqueles que odeiam. Este ódio não necessariamente é explícito, mas também se evidencia quando uma identidade¹² ou postura é tida como a única passível de ser admirada, excluindo e colocando à parte aqueles que não estão neste modelo partilhado. A indiferença manifesta-se como ausência de reconhecimento do outro, por conseguinte a sua própria não-existência. Não reconhecer outras possibilidades de vida e de inserção, não apontar outras formas consideradas legítimas socialmente para se viver é não aceitar a diversidade, significando também uma forma de desprezo aos diferentes. Entender a indiferença aos chamados não-trabalhadores naquela sociedade, em algumas representações construídas no

¹² Quando me refiro à identidade, baseio-me em Elias (2000), que discute a estigmatização e a exclusão de grupos *outsiders* como forma de reforço e legitimação da identidade do grupo estabelecido.

período enfocado, é colocá-la em uma situação relacional com outras representações que explicitamente atacavam esses sujeitos que são excluídos.

Heinz Wismann (2000) trata de uma questão importante sobre a tolerância. Segundo ele,

[...] podemos encontrar duas formas pervertidas de tolerância: **a indiferença, que é uma espécie de tolerância por falta**, e, por outro lado, a indiferenciação que faz com o que o respeito por qualquer diferença vire uma apologia das diferenças (p. 269). Grifos meus.

Para o autor, essas duas formas fazem com que a intolerância apareça, pois a primeira não contempla uma discussão dos sujeitos participantes do processo e suas diferentes posições identitárias, deixando como legítima a sua própria exclusão; essa caracterização é feita como se todos pensassem e agissem de uma única forma, e a sociedade é mostrada de maneira uniformizada. A segunda faz apologia às diferenças sem uma “indiferenciação”, como anuncia o autor, e pode, sem uma perspectiva de relativismo crítico, deixar espaço livre para os grupos que elegem seus inimigos.

Neste estudo é preciso entender o jogo relacional da indiferença nos textos analisados não só quanto à reafirmação de um modelo de trabalhador que aparece com uma mesma representação política, como também quando estas representações atacam explicitamente os que não são considerados trabalhadores. São dois movimentos distintos de intolerância, mas que se confluem – o primeiro, como diz Wismann (2000), é uma tolerância pervertida que não aponta e nem reconhece a diferença, desconsiderando a existência do “outro” e, neste caso em especial, ganha um novo sentido porque reforça e também dialoga com o outro movimento de ataque ao não-trabalho, materializado como uma opção do sujeito envolvido – o *não-trabalhador*. O segundo movimento, visto em relação ao primeiro, modifica-o, pois o primeiro não somente desconsidera a existência do “outro” e reforça um sujeito homogêneo, como também conflui com o segundo em que este “outro” negado anteriormente já aparece, e neste caso é posto em uma situação de inferioridade.

Elie Wiesel (2000) discorre sobre a intolerância quando aponta que sua identificação

[...] é complicada, porque mais sutil. Onde reconhecê-la? Como discerni-la? São muitas as respostas, sem dúvida; mas conheço apenas uma: de uma ideia ou de um movimento que inspirem o ódio, podemos dizer que são intolerantes. **Digamos que a intolerância está situada no início do ódio.** Se não a virmos, será tarde demais. Infelizmente, quando o ódio entra em ação, não é mais possível erradicá-lo. É que ele envolve até mesmo os que se lhe opõem ainda que se trate, então, de outro gênero de ódio. Para vencê-lo, só existe um meio: impedi-lo de nascer. (p. 8-9). Grifos meus.

Tratar da dimensão do ódio, ou de seu início, conforme a abordagem de Wiesel (2000), significa analisar as representações construídas que estereotipam, rotulam, negam ou não mostram as possibilidades de reconhecimento da diferença. Também os grupos combatidos podem se mover em relação a esse ódio, embora nesta pesquisa seja difícil encontrar as formas de resistência a esse processo porque a maioria das fontes analisadas é formulada pelas instituições do Estado que estão amparadas em uma cultura política de supervalorização do trabalho para a modernização do País. A não-possibilidade de voz dos grupos dissonantes na imprensa e nos materiais didáticos analisados já aponta as dificuldades e a resistência a outras identidades.

Vale ressaltar nesta pesquisa que a escolha do ensino primário se justifica como um espaço de ações efetivas de nacionalização, por meio da alfabetização da língua pátria, caracterizando-se como palco de profusão na sociedade das noções de trabalho e do seu papel para o País.

Já o recorte espacial é feito em Minas Gerais, em virtude do maior acesso às próprias fontes que tratam da realidade mineira; no entanto, esta pesquisa não se demarcou por uma história local ou regional. Os materiais didáticos produzidos pelo Estado não circulavam somente em Minas Gerais e eram editados em outras cidades, assim como as notícias da imprensa apontavam referências a outros jornais de circulação em outros Estados. As representações de uma identidade nacional coletiva eram difundidas para o todo o Brasil, denotando serem poucas as particularidades de cada local. Mesmo com essa limitação das fontes, algumas me possibilitaram analisar elementos do contexto mineiro, muito embora os referenciais

teóricos da História Política apontem uma predominância de estudos que tratam este período histórico de forma generalizada para o Brasil¹³.

Veríssimo Lopes Pires (1996) destacou a importância do ensino primário nas pesquisas relativas à História da Educação, já que se configurou no nível de escolarização de maior acesso na sociedade. O autor indicou que a partir do ano de 1945 ocorreu um crescimento escolar e uma ampliação da demanda de alunos na educação do País. Esta expansão é associada a novos métodos de ensino, à influência dos escolanovistas e à interferência dos Estados Unidos na política e educação brasileiras.

Segundo Pires (1996), o contexto educacional da época foi distinto em dois momentos: de 1930 até 1945 (término da Segunda Guerra Mundial), em que o ensino se voltava para uma perspectiva cívico-patriótica; e após esta data, a partir também da influência dos EUA, o ensino tornou-se menos patriótico e voltado para uma integração nacional (proposta da UNESCO).

É perceptível considerar, com base na pesquisa de Pires (1996), que as noções de trabalho a serem ensinadas para as crianças eram perpassadas pelas identificações com o nacional ou com o aspecto internacional, movidas pelas lutas dessas representações antagônicas. Já a escola após a Segunda Guerra Mundial ganhou novos contornos como uma instância não somente diferenciadora, mas popular, de direito, como resultante e crucial para a cidadania. Neste aspecto, a disciplina de Estudos Sociais seria importante para tratar desses conceitos e do papel de integração internacional (PIRES, 1996). Após o ano de 1945, a educação para o trabalho era veiculada como superação do “atraso” e da guerra, e não somente como mera distintiva das nações para o progresso e para a defesa nacional.

Pires (1996) também analisou o uso de livros de leitura para o ensino primário, uma das minhas principais fontes de pesquisa para esta tese. Por meio de sua análise, consigo visualizar, na minha pesquisa, que mesmo que novas concepções perpassassem o ensino após o ano de 1945, esses livros mostravam uma relação paradoxal, pois insistiam em idolatrar os heróis nacionais com histórias situadas em ambientes idealizados, distantes da realidade social dos alunos e

¹³ Isto pode ser explicado inclusive pela limitação das próprias fontes em respostas mais específicas de cada contexto, já que a cultura política do momento se verticalizava para um discurso do “nacional” como identidade única representativa do País.

reeditados em um período de longa duração. Ainda se privilegiavam nos materiais didáticos alguns personagens históricos heroicizados e outros com uma nomenclatura genérica e homogeneizante, como, por exemplo, o “índio” e o “negro”. Pires (1996) analisou que a expansão do ensino primário após o ano de 1945, ao contrário do que se possa pensar, tornou os materiais didáticos mais padronizados e com poucas preocupações de aperfeiçoamentos visuais.

As fontes que investigo apresentam naturezas diversas. As suas leituras são feitas no esforço do entrecruzamento de representações originadas de lugares, pessoas e grupos diferentes. Neste aspecto, observei como as representações políticas sobre o trabalho apareciam e se relacionavam com o conceito de intolerância, porque foram materializadas ora na consideração daqueles que trabalhavam ou tinham emprego, ora em ataque contra àqueles que não eram considerados trabalhadores.

Dessa forma, pretendo focar, no primeiro capítulo, o contexto histórico e político do momento com referências dos jornais pesquisados. Aponto também as prescrições sobre a educação brasileira na época, com fulcro no ensino primário e sua legislação. Além da perspectiva educacional, analiso uma política cultural da época com ênfase nas representações políticas e na propaganda política.

No segundo capítulo, priorizo as práticas educativas no espaço escolar com ênfase nas representações políticas do Estado e na produção de materiais escolares. As representações sobre o trabalho, trabalhador e o não-trabalhador, juntamente com o conceito de intolerância, permeiam os capítulos da tese.

No terceiro capítulo, destaco as festas do “Dia do Trabalho” em Minas Gerais e sua relação com a escola, sindicatos dos trabalhadores e associações de classe. Essas comemorações serviram para reforçar as representações sobre o trabalho, o trabalhador e o não-trabalhador no cenário escolar com a ajuda da propaganda política produzida pelo Estado.

No quarto capítulo, discuto as práticas educativas para além do espaço escolar e a circulação das representações políticas nos suplementos infantis dos jornais *Estado de Minas* e *Folha de Minas*. Destaco a importância dos suplementos infantis nos processos educativos e da vinculação do não-trabalhador associada à dimensão da intolerância.

CAPÍTULO I

Tessituras da produção de um cenário

Dez de novembro não foi um episódio. Assinala, ao contrário, o começo de uma época. O episódio não tem conteúdo espiritual e projeção histórica: faltam-lhe o impulso ideológico e a perspectiva do tempo, elementos essenciais para que os acontecimentos se desenvolvam no sentido da duração e se organizem segundo as linhas de ordem, que antes de existir nas coisas, já era na inteligência e na vontade humana. O episódio é instantâneo; não tem volume o tempo. Não existe no episódio a vontade de durar, a força de crescimento e de expansão, graças às quais a decisão dos homens se apodera do tempo para nele criar a sua história e realizar a sua vocação.

[...] Eis o clima do novo Estado brasileiro. É o clima do povo, o clima da sua vocação para a pessoa e para o chefe. [...] O segundo ponto a notar no novo clima político criado no Brasil pelo acontecimento de dez de novembro é o caráter popular do Estado. Este Estado resulta, aliás, do anterior: somente um Estado que se encarna no chefe pode ser um Estado popular. O Estado sem chefe é uma entidade para juristas, algebristas e especuladores da política, da bolsa, da indústria e das finanças, interessados em que o Estado seja amoral, apolítico, neutro, indiferente, uma disponibilidade a ser usada nas combinações ou na concorrência de interesse. O povo, como o criador, não conhece vontade abstrata; a vontade para ele se encarna na pessoa¹⁴. (Francisco Campos, Ministro da Justiça, na “Hora do Brasil”).

As grandes realizações do Estado Novo. *Jornal Folha de Minas*. Belo Horizonte, 11 de maio de 1938, p.1.

De acordo com Cláudia Maria Ribeiro Viscardi (2001), na década de 1930, o movimento que culminou com a chegada de Vargas ao poder consistiu em legitimar os princípios do velho pacto entre as elites de poder, ou seja, o oligárquico. As análises acerca do discurso de Vargas, a *posteriori*, assim como de outros políticos, apontavam a Revolução de 1930 como um divisor de águas, de um país agrário, descentralizado, liberal, para um burguês, urbano e centralizado. Embora sejam observadas muitas permanências após 1930 em relação ao período anterior, principalmente da economia agrária e da presença da maioria das elites oligárquicas no poder, uma mudança foi realizada no que se refere à centralização política e à

¹⁴ As fontes utilizadas nesta pesquisa serão transcritas de acordo com a ortografia atual, no intuito de facilitar o entendimento dos leitores.

modificação do aparelho estatal com a criação de novas leis que versavam sobre os direitos trabalhistas e a revisão eleitoral. No entanto, é importante observar que tais mudanças já eram pleiteadas desde a década de 1920 e continuariam a ser processadas na década de 1930, não se creditando exclusivamente ao governo Vargas a “invenção” de tais direitos, como se proclamava.

Tratar da Revolução de 1930 implica analisar como os direitos políticos foram progressivamente ceifados desde a chegada de Vargas ao poder e sua permanência longa e centralizadora, mas também refletir que os direitos sociais em alguns momentos caminharam em outra direção, quando uma vasta legislação trabalhista foi produzida nas décadas de 1930 e 1940. Foi criado o Departamento Nacional do Trabalho no ano de 1931; a jornada de oito horas no comércio e na indústria em 1932; a regulamentação do trabalho feminino, proibindo o trabalho noturno para mulheres e estabelecendo salário igual ao dos homens em 1932; o trabalho de menores regulado; a criação da carteira de trabalho (o documento de identidade do trabalhador); a criação das Comissões e Juntas de Conciliação e Julgamento (primeiro esboço da Justiça do Trabalho), também no ano de 1932. Além disso, foi regulamentado o direito de férias para comerciários, bancários e industriários em 1933 e 1934. A Constituição de 1934 legitimou as regulações já feitas e determinou a criação do salário mínimo, que se efetivou no ano de 1940. No ano de 1941 foi criada a Justiça do Trabalho, e em 1943 veio a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Também na área da previdência, as leis surgiram a partir do ano de 1933, o que não implica que essas leis beneficiaram igualmente a todos. Para José Murilo de Carvalho (2004), tratou-se de uma política social de privilégios, e não de direitos. A CLT resistiu à democratização no ano de 1945 e ainda permanece na atualidade com poucas modificações de fundo; mas, segundo Carvalho (2004), essa legislação foi

[...] introduzida em ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigilância dos direitos civis. Este pecado de origem e a maneira como foram distribuídos os benefícios sociais tornaram duvidosa sua definição como conquista democrática e comprometeram em parte sua contribuição para uma cidadania ativa (p. 110).

O próprio Vargas anunciava, na instauração do Estado Novo em novembro de 1937, ser este um regime que representava uma democracia social,

pois tentava proteger os direitos e a “liberdade” dos trabalhadores; no entanto, a democracia política e os direitos civis não eram respeitados, pois o País se encontrava em um regime autoritário. Mesmo que alguns direitos tivessem sido delineados nas três Constituições do período (1934, 1937 e 1946), inclusive na ditatorial de 1937, a vida continuou precária para muitos, inclusive para “os sem empregos”. A partir do golpe de 1937, todas as instituições, associações e as liberdades individuais deveriam ser vigiadas, e os sindicatos foram enquadrados numa organização sindical de arcabouço corporativo, com vínculos diretos com o Estado, processo já iniciado nos anos 30. Também a política de massas, entendida comumente como o populismo, caracterizou-se por uma nova cultura política a partir de 1930¹⁵. O Estado intervencionista e os líderes carismáticos evidenciavam perspectivas de contenção de “revoluções populares” (CAPELATO, 1998).

A década de 1930 foi marcada pela atuação de muitos grupos políticos ávidos pelo poder depois da instauração do Governo Provisório (1930-1934): a Igreja Católica e seu movimento de re-espiritualização¹⁶, na busca da devolução das tradições históricas, consideradas “desvirtuadas” pela República; os liberais insatisfeitos com a política interventora e centralizadora do Estado; os integralistas e a Ação Imperial Patrianovista – esta última como um movimento de extrema direita e de reação política contra o comunismo. Igualmente, havia os grupos paulistas que, mesmo diluídos em perspectivas diferentes, se rebelavam em decorrência da tomada do poder em 1930 pelos grupos mineiros e rio-grandenses. Esses grupos eram as antigas oligarquias da Primeira República que perderam poder, assim como havia um novo grupo que ganhava mais adeptos, como os socialistas, que criticavam a ordem capitalista e difundiam suas ideias pelo País. Nos interesses desses grupos distintos é possível perceber a dimensão da intolerância em diferentes matizes. Isso ocorre porque cada um deles possui ideias políticas que os distinguem, e a partir daí se colocam em uma situação de rivalidade. Muitos integralistas, ao acreditarem nos ideais nazi-fascistas, perseguiram os comunistas, acreditando serem eles piores e constituírem uma ameaça ao País, em decorrência de seus pensamentos políticos.

¹⁵ Veja Capelato (2009).

¹⁶ Veja Beired (1999).

Os integralistas eram apresentados no início da década de 1930 como um movimento de renovação da política brasileira. Segundo José Luis Bendicho Beired (1999), esse grupo era

[...] de conteúdo nacional anti-regionalista e de oposição ao extremismo marxista. Propunha uma “frente única do Bem” que aglutinasse não só os dois grupos políticos anteriores, mas também o governo e os setores da oposição, contra a “frente única do Mal”, a Aliança Nacional Libertadora¹⁷ (p. 135).

Nos jornais, referências aos integralistas colocavam-nos como trabalhadores da pátria, soldados de Deus e da família, enviados para solidificar a missão do bem, sob a inspiração de Plínio Salgado¹⁸:



Fig. 1 - Mãe integralista. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 30 de junho de 1935, p.4.

Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.

¹⁷ Organização liderada pelo Partido Comunista do Brasil, criada oficialmente em 1935 contra a influência fascista e que propunha a defesa das camadas populares diante da crise econômica de 1929.

¹⁸ Líder integralista.

Acompanhar a construção do imaginário anticomunista no Brasil na década de 1930 e o medo de grupos diversos de uma revolução comunista no País sugere compreender as construções sobre “direita” e “esquerda” no cenário político. François Furet (1978) observa a esquerda como a maneira privilegiada de mudança, e a direita com o espectro temido da ruptura. O conceito de revolução no mundo moderno cogita uma mudança brusca de hábitos e costumes na esfera e na organização social, e a temida lógica comunista mudaria, para muitos, a esfera religiosa, econômica e social da organização política.

O período de 1935 a 1937, da decretação da Lei de Segurança Nacional¹⁹ e o temor aos comunistas, legitimou a instauração do Estado Novo. De acordo com Dutra (1997),

[o] inimigo é, pois, o comunista a serviço de uma ideologia, “de fora”, o credo russo, é o invasor que rouba com violência (rapina) e tudo destrói (vândalo). Por isso mesmo é a expressão do mal e do ódio. Saques, pilhagens, rapina são representações-chave do imaginário da guerra, expressão máxima do confronto com o inimigo externo. Sem elas, a figuração do inimigo ficaria incompleta. E a expressão “campear” não sugere apenas o movimento, o caminhar livre sobre um amplo espaço, o da pátria, mas também o submetimento, o domínio do estrangeiro sobre a nacionalidade. Esse inimigo, esse estrangeiro, se constitui em ameaça mais visível enquanto seja possível figurá-lo em um rosto e um corpo: Stalin considerado a figura central do comunismo (p. 40).

Os comunistas no Brasil seriam, nas representações políticas de muitos, “traidores da terra” e coligados a Moscou. Como traidores, deveriam ser banidos, eram contrários à nacionalidade, comportando-se como estrangeiros. Considerados baderneiros, vândalos, ingratos e traiçoeiros, não se configuravam como “homens de bem”. O imaginário político de combate ao comunismo tornou-se mais intenso pela decretação da Lei de Segurança Nacional e após a Intentona Comunista — resposta à extinção da Aliança Nacional Libertadora pelo Estado. No entanto, no ano de 1930, este imaginário “satanizado” do comunismo já estava constituído. José Maria Rosemberg, presidente da Liga Operária de Minas Gerais, em entrevista ao jornal *Estado de Minas*, quando perguntado sobre o comunismo, respondeu:

Sobre esse assunto não preciso externar. Presidente da Liga Operária Mineira, só almejo a assistência ao operário na hora da **necessidade. Católico que sou não posso admiti-lo, pois o comunismo, propriamente dito, não admite a existência de Deus.**

¹⁹ Lei que tentava garantir a segurança do Estado, com base na contenção dos considerados inimigos que tentavam subverter a lei e a ordem.

O Dia do Trabalho. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 1º de maio de 1930, p.1. Grifos meus.

A religião pautava grande parte dos discursos contrários ao comunismo, e as associações, clubes e sindicatos operários eram alvos constantes de checagem e vigilância, já que aglutinavam um público de risco a se “perder”, tal como muitos se foram do “rebanho de Deus”. A identificação do inimigo e seu banimento são postos na ordem do dia:

A Confederação é uma associação beneficente, **sem cores partidárias, sem crenças religiosas**, organizada dentro da lei para batalhar pelo **progresso do operariado em geral**. Jamais se ventilou qualquer assunto referente ao **comunismo** em suas reuniões, o que, aliás, é **vedado**. Não tem, pois, **ligação alguma com o comunismo** a Confederação Auxiliadora dos Operários. A minha opinião, porém, quanto ao comunismo, é que **tal doutrina deve ser combatida veementemente no Brasil, que precisa crescer dentro da ordem e do progresso**.

Antônio Pedro de Medeiros – presidente da Confederação Auxiliadora dos Operários de Minas Gerais.

O Dia do Trabalho. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 1º de maio de 1930, p.1. Grifos meus.

Na fala do presidente da Confederação Auxiliadora dos Operários de Minas Gerais, é possível perceber algumas diferenças com a do presidente da Liga Operária: o primeiro faz alusão à religião, e o segundo ao lema positivista, defendendo uma associação leiga. Também o segundo aposta no combate ao comunismo e na vedação deste pensamento entre as “paredes e nas mentes” da Confederação.

O combate ao comunismo e sua ameaça foi essencial para o golpe de Estado no ano de 1937. As chamadas nos jornais, estampadas nas primeiras páginas, indicavam a ambiência de guerra e o perigo de “mutilação” devido ao “perigo vermelho”:

O comunismo ameaça **inundar de sangue** o Brasil. Chegam da Rússia tenebrosas instruções para a escravização do país ao bolchevismo. Assassinatos em massa, roubos, greves, incêndios e desrespeito aos lares são recomendados pelo **Komintern aos seus agentes brasileiros**. **Prepara-se no Brasil um movimento vermelho de grande vulto – formação de frentes políticas sob o pretexto da defesa da democracia**.

O comunismo ameaça inundar de sangue o Brasil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 1º. de outubro de 1937, p.1. Grifos meus.

O Plano Cohen no ano de 1937, apresentado pelas forças armadas como um plano de sublevação comunista iminente, mesmo sem provas, conseguiu cancelar as eleições presidenciais. Era preciso salvaguardar o País das “correntes do mal”. Também os integralistas, no ano de 1938, tentaram um golpe para destituir Vargas, e, sem sucesso, foram presos (GOMES, 2005). O Estado Novo, assim, não foi um desdobramento “natural” da Revolução de 1930, e sim um dos resultados possíveis das lutas e enfrentamentos dos diversos conflitos políticos travados naquela década²⁰. Minas Gerais, Estado vinculado no imaginário político como “berço da liberdade”, devido à Inconfidência Mineira e ao personagem de Tiradentes, era exaltado nos jornais pela lealdade ao poder instituído, e daí sua “vocação de Estado revolucionário”. O governo vigente atribuía a si o rompimento com um país “atrasado e arcaico”, e por isso Minas Gerais estava ali para salvaguardar essas mudanças. Eurico Gaspar Dutra²¹, em seu discurso no ano de 1938, quando foram tomadas medidas de contenção aos estrangeiros no País e de intensa nacionalização, sinalizava o “sadio” patriotismo de Minas Gerais. Dutra, em sua fala, excluiu aqueles que não se posicionavam de acordo com o pensamento político do governo:

As palavras ontem pronunciadas em Belo Horizonte pelo ministro da Guerra ao saudar o governador Benedito Valadares em nome do Exército, assumiram rara eloquência pela felicidade dos conceitos emitidos. Com muita propriedade de expressões, vazadas na linguagem simples, mas claramente concisa do autêntico soldado brasileiro, o general Eurico Gaspar Dutra realçou os tradicionais sentimentos de amizade que ligam as nossas forças armadas ao grande Estado montanhez e manifestou o benefício que estas sempre retiram do seu contato com a unidade da federação que foi **berço de Tiradentes e vem sendo escola ininterrupta de sadio patriotismo.**

O Brasil e Minas. Como o “Correio da Manhã” comenta o discurso do ministro da Guerra saudando o governador Valadares. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 15 de outubro de 1938, p.2. Grifos meus.

Na defesa do ideário estadonovista, o pensamento político do governo era construído na tentativa de reforçar o regime por meio dos instrumentos de produção e divulgação culturais do País. O discurso promovido pelo Estado amparava-se na

²⁰ Veja Pandolfi (2003).

²¹ Ministro da Guerra do Estado Novo.

proposição de uma “nova identidade cultural para o Brasil”, baseando-se também na educação vigente. Com as concepções de preparação de uma nação civilizada rumo ao progresso²² e com realce às características nacionais, a educação titulava-se como a corretiva dos males do Brasil. Diante disso foi feito um investimento cultural e político nas escolas, com a censura do Estado e a orientação dos materiais pelo DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), que transformou os recursos escolares em mecanismos de propaganda política.

Também a imprensa cumpriria um lugar importante para a propaganda política do Estado. Para Gomes (1999), a criação da revista *Cultura Política* integrou uma grande gama de realizações do Estado Novo e da década de 1930 capitaneadas pelo DIP – criado no ano de 1939. Sobre a revista *Cultura Política*, Gomes (1999) pontua:

[...] Almir de Andrade, no editorial de abertura, [aponta que] a revista tinha duas missões fundamentais como prestadora de serviços ao Brasil. A ela cabia definir e esclarecer, para um grande público, o curso das transformações que se vinham processando na política, na economia, nas artes, nas letras, nas ciências, etc., e debater constantemente os valores que orientavam tais mudanças. Neste sentido, *Cultura Política* propunha-se ser um órgão informativo de amplo espectro, combinando tal tarefa com a preocupação explícita de formar consciências em apoio aos ideais do Estado Novo, que eram, em sua ótica, os ideais da nacionalidade brasileira. (p. 127).

As preocupações de Vargas quanto ao uso de técnicas de propaganda não vêm somente deste período, mas já eram evidenciadas desde o princípio do ano de 1930, quando chegou ao poder. No caso do DIP, além de veicular e legitimar imagens e representações caras ao regime na época, presentes no imaginário social e atreladas às noções de pátria, organismo, nacionalismo, cristianismo e trabalho, também era responsável por combater todas as mensagens que lhe fossem contrárias (GOMES, 1999). A profusão de revistas e do investimento na produção cultural do período, seja nos materiais impressos de circulação nacional, seja nos materiais educacionais, regiam um plano maior de proposta de conquista de “corações e mentes”, por meio de propaganda política.

A imprensa e o rádio tornaram-se os principais veículos de propaganda política. Durante o período autoritário, a imprensa era condicionada a reproduzir as falas oficiais, a dar ampla divulgação às comemorações cívicas e a enfatizar as

²² Lema positivista.

notícias relacionadas a Vargas (CAPELATO, 1998). A divisão de rádio do DIP controlava a programação radiofônica, e os discursos de Vargas eram transmitidos em alto-falantes nas principais praças das cidades. Segundo Lenharo (1986),

O rádio permitia uma encenação de caráter simbólico e envolvente, estratégias de ilusão participativa e de criação de um imaginário homogêneo de comunidade nacional. O importante do rádio não era exatamente o que era passado e sim como era passado, permitindo a exploração de sensações e emoções propícias para o envolvimento político dos ouvintes. Efeitos sonoros de massa podiam atingir e estimular a imaginação dos rádio-receptores, permitindo a integração, em variados tons entre emissor e ouvinte, para se atingir determinadas finalidades de participação política. Vargas, quando se referia ao rádio, apontava para a sua importância enquanto meio de educação cívica, ao mesmo tempo, que informador das diretrizes do governo e do alcance de suas medidas (p. 40- 41)²³.

O lugar dos intelectuais no Estado Novo é de uma participação significativa, mesmo que naquele momento a censura fizesse parte do cotidiano de vigilância daquilo que se produzia e se divulgava no País. Os intelectuais deveriam ter o papel de difundir a cultura política do País, por meio das artes e da literatura, e aqueles que o faziam, valorizando o governo Vargas, tinham um espaço considerável para tal intento. Gomes (1999) salienta que, no caso da revista *Cultura Política*, a seção “Brasil social, intelectual e artístico” marcava esta participação importante que os pensadores e artistas deveriam ter. Também segundo a autora, a revista, assim como outros impressos e materiais produzidos na época, continham vasto material de divulgação das noções de trabalho.

Cláudia Renata Pereira de Campos (2005) analisa o surgimento e a legitimação da Associação de Artes Plásticas Francisco Lisboa (AFL), no Rio Grande do Sul, em um contexto de incentivo ao corporativismo e ao sindicalismo, durante os anos de 1938 (sua criação) até os anos de 1945 (término do Estado Novo). A autora também indica como as obras dos artistas associados se ligavam ao fortalecimento do nacionalismo e ao ideário do governo getulista. Essa associação (após seu fechamento em 1945) voltou a funcionar no ano de 1950 e em 1951, quando Vargas retornou ao poder.

Uma questão importante a ser analisada nesse período é o próprio Ministério da Educação. Gomes (2000) examinou as correspondências pessoais do

²³ Veja também Paranhos (1999) em “A ofensiva trabalhista nas ondas do rádio”, p.130; e Maynard (2007).

Ministro no período do Estado Novo, Gustavo Capanema, e mostrou como os intelectuais e os artistas eram próximos a ele, por meio das cartas enviadas. Ainda tratou como se davam as relações entre os intelectuais e o poder, por meio da mediação de Capanema. Essas relações não se efetivavam somente pelos laços de conciliação, mas também de resistência, sendo Capanema um estrategista em suas relações de trabalho, em que vetava as ideias contrárias ao regime, mas não deixava de “ceder um pouco”, no intuito de contar com a participação do opositor²⁴. A imagem do ministro “democrático”, solícito e motivador dos projetos culturais, em plena ditadura, indicou a sagacidade de sua equipe na construção da sua própria imagem e, por conseguinte, de um projeto que tentava nacionalizar a cultura e a arte. A escola também fazia parte desse planejamento no estímulo a uma política propositiva de intensificação da educação cívico-patriótica, do culto a Vargas e das leis trabalhistas.

A mocidade também deveria cumprir um papel importante na divulgação de uma cultura patriótica esboçada nos impressos do período. A campanha de livros para os soldados brasileiros que lutavam na Segunda Guerra Mundial no ano de 1943 apresentava-se como uma das iniciativas de produção de materiais que pudessem reiterar o civismo e a fé nos destinos do País:

Um dos mais significativos e mais importantes movimentos que nossa mocidade estudantina do Brasil irá participar é a “Campanha do Livro para o combatente”. Destinada à coleta dos livros que irão formar as bibliotecas do soldado brasileiro nos campos distantes da luta, essa campanha repousa as bases de seu sucesso na contribuição dos moços, dos alunos das nossas escolas, das agremiações estudantis dos nossos estabelecimentos de ensino, que estão convocados a participar desta luta que tem por fim oferecer um pouco de distração e do repouso espiritual ao combatente brasileiro que marcha para o “front”, a fim de ganhar os princípios da soberania de nossa pátria e **assegurar a vida de nossos filhos ameaçada pelos corsários nazistas**. A “Campanha do Livro para o Combatente” será a mensagem do povo brasileiro aos seus soldados nos países distantes para onde partirão as nossas forças expedicionárias. Cada livro, cada volume doado é uma recordação, é uma palavra de reconhecimento [...].

A campanha do livro para o combatente. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 5 de setembro de 1943, p.4. Grifos meus.

²⁴ Veja Schwartzman (2000).

A referência “aos corsários nazistas” indicava um ambiente de guerra não somente armada, mas aquela em que se tentava desmoralizar e atacar os inimigos simbolicamente. O corsário, que vem do italiano *corsaro* e significa “o comandante de navio autorizado a atacar navios”²⁵, figura-se neste caso como o homem ambicioso, movido pelo interesse e também ladrão, personificado como aquele que deve ser temido e odiado. Neste caso, o ódio remete-se à característica política nacionalista – a intolerância aqui salientada é pela aversão tomada aos alemães por serem inimigos políticos na Segunda Guerra Mundial.

Com a instauração do Estado Novo como um recurso para garantir espaço, por meio do uso de autoritarismo político, imagens e discursos foram canalizados e largamente utilizados para consolidação e reafirmação de um imaginário coletivo, que se sustentava em ideias e valores já presentes no universo cultural. Comunistas, liberais, integralistas e demais grupos insatisfeitos com o governo foram perseguidos e silenciados com o autoritarismo político, sendo fracassadas, até o ano de 1945, as tentativas de tomadas de espaços de poder por esses grupos. Foi intensificada a propaganda política em torno do chefe de Estado, com base principalmente no discurso do trabalho e das leis trabalhistas, pela fala dos ideólogos em apoio ao regime e, num determinado momento, também pelas ações de hostilidade aos estrangeiros, sobretudo alemães e italianos. Mesmo que tenha tido uma aproximação dos discursos e dos métodos de propaganda do nazi-fascismo, em 1942 o Brasil entrou na guerra em favor dos Aliados (os Estados Unidos, a União Soviética e o Reino Unido eram as principais forças) e contra o Eixo (Alemanha, Itália e Japão como os países líderes deste grupo). O fato de o Brasil lutar contra países autoritários foi o estopim político para a saída de Vargas no ano de 1945, reforçada pela dubiedade do governo em elogiar outros regimes ditatoriais e seus líderes, como Francisco Franco Bahamonde²⁶ da Espanha, que nos jornais era apresentado com uma trajetória próxima ao presidente Vargas:

²⁵ Veja Ferreira (2009, p. 560).

²⁶ Ditador espanhol dos anos de 1938 a 1975, até a sua morte.



Fig. 2 - "Lances de heroísmo e de bravura numa existência de intensidade dramática – a rude preparação de um grande soldado para o papel decisivo que ora desempenha nos destinos da sua Pátria" (p.1).

FRANCO e a história da sua vida. *Jornal Folha de Minas*. Belo Horizonte, 30 de janeiro de 1938, p.1.

A ênfase nos chefes políticos carismáticos compunha o cenário da época e ajudou a fundamentar a instauração de ditaduras que tinham como marca a propaganda política desses líderes. Os períodos ditatoriais, como o Estado Novo, muito despertaram a atenção dos historiadores em relação à cultura política daquele momento. No entanto, o período de 1946 a 1954 no Brasil não tem recebido o mesmo investimento dos historiadores em relação ao período anterior²⁷. Isso pode se explicar porque muitas vezes esse período é visto como a legitimação das políticas empreendidas anteriormente pelo governo Vargas, diante de alguns insucessos de seu sucessor. O Ministro da Guerra, Eurico Gaspar Dutra, após a queda do Estado Novo, teve o apoio de Vargas para ser eleito em um momento em que muitos queriam a permanência do próprio Vargas. Um dos movimentos marcantes foi o “Queremismo”, “queremos Vargas com ou sem Constituinte”, que contava com a presença de muitos operários (GOMES, 2005).

Porém, logo após a retomada das liberdades democráticas, vários grupos da sociedade, inspirados nos princípios liberais, apoiaram a elaboração de uma nova Constituição. O governo Dutra não se ateu à política de desenvolvimento econômico sustentado pelo Estado, como o governo anterior, destinando esse encargo à iniciativa privada com o intuito de reduzir as funções econômicas do poder público. A influência dos grupos privados e empresariais demarcaria a partir daí sua presença direta na economia do País (PENNA, 1999).

Todavia, a política econômica e financeira indicou problemas. Segundo Abreu, “a inexistência de restrições à importação de mercadorias estrangeiras, a manutenção da taxa cambial ao nível anterior à guerra e a total utilização, nos dois primeiros anos de governo, das divisas acumuladas durante a guerra” (1999, p. 209) afetaram o equilíbrio das contas do País. Neste sentido,

[a] maneira pela qual foi reorientada a relação Estado e economia, passando-se de um intervencionismo estatal para um liberalismo ortodoxo, favoreceu politicamente Getúlio Vargas. Cauteloso, agiu sempre no erro de Dutra, cujo governo se tornou antipopular. (PENNA, 1999, p. 209)

²⁷ Esta constatação faz-se a partir de pesquisa pessoal em livros sobre o período, inclusive na área da História da Educação. Com relação ao contexto histórico e o pano de fundo apontado neste capítulo, considero essencial para a compreensão do objeto de pesquisa, uma vez que as representações sobre o trabalho e a intolerância ao não-trabalhador se relacionam a um contexto político em que a escola se organiza não como uma “ilha”, mas uma instância social em que os conflitos sociais estão presentes. Quando o Estado de Minas Gerais é apontado neste cenário, não somente nos livros em que há os referenciais teóricos para esta pesquisa, assim como nas fontes, os acontecimentos têm ênfase nacional, mas pouca ênfase regional.

Também a legalidade, após o Estado Novo, do PCB – Partido Comunista Brasileiro – atormentava alguns setores sociais, como os liberais. Em 1947, esse partido é considerado ilegal, e também se romperam as relações diplomáticas com a URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas –, atendendo a um imperativo da estratégia dos Estados Unidos para a América Latina (PENNA, 1999).

Getúlio Vargas é eleito pelo PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) para presidente do Brasil no período de 1951-1956, apoiado pelo discurso populista e trabalhista e em oposição à UDN (União Democrática Nacional)²⁸. O segundo governo Vargas ainda tem na valorização do trabalho e das leis trabalhistas seu eixo de sustentação e também de propaganda política. As imagens e chamativas nos jornais tentavam sempre aproximar Vargas das festividades dos trabalhadores, principalmente no Dia do Trabalho, assim como outras autoridades políticas de seu governo. Na foto abaixo, uma operária recebe o Diploma de Trabalho pelas mãos do presidente. A representação referente à entrega pelas mãos suscita a proteção daquele que o faz. Isso só é permitido para quem tem autoridade para fazê-lo, e fazer jus à sua proteção – no caso, Vargas, o consagrado líder dos trabalhadores – é fundamental:

²⁸ O PTB apresentou características diferentes do PSD (Partido Social Democrático) e da UDN. O primeiro é fundado pelos queremistas, o Ministro do Trabalho do Estado Novo, Marcondes Filho e o próprio Vargas. Tem caráter industrial e representa essencialmente o operariado urbano. O segundo está relacionado aos interventores estaduais do período estadonovista, fundado inicialmente por Amaral Peixoto e Benedito Valadares, e representava as elites agrárias do País. O terceiro é vinculado aos militares e liberais e faz uma oposição direta à figura de Vargas. Veja Gomes (2005).



Fig. 3 - Quarenta entidades de classe dirigem expressiva mensagem de reconhecimento ao prefeito da Capital. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 3 de maio de 1952, p.9.

Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.

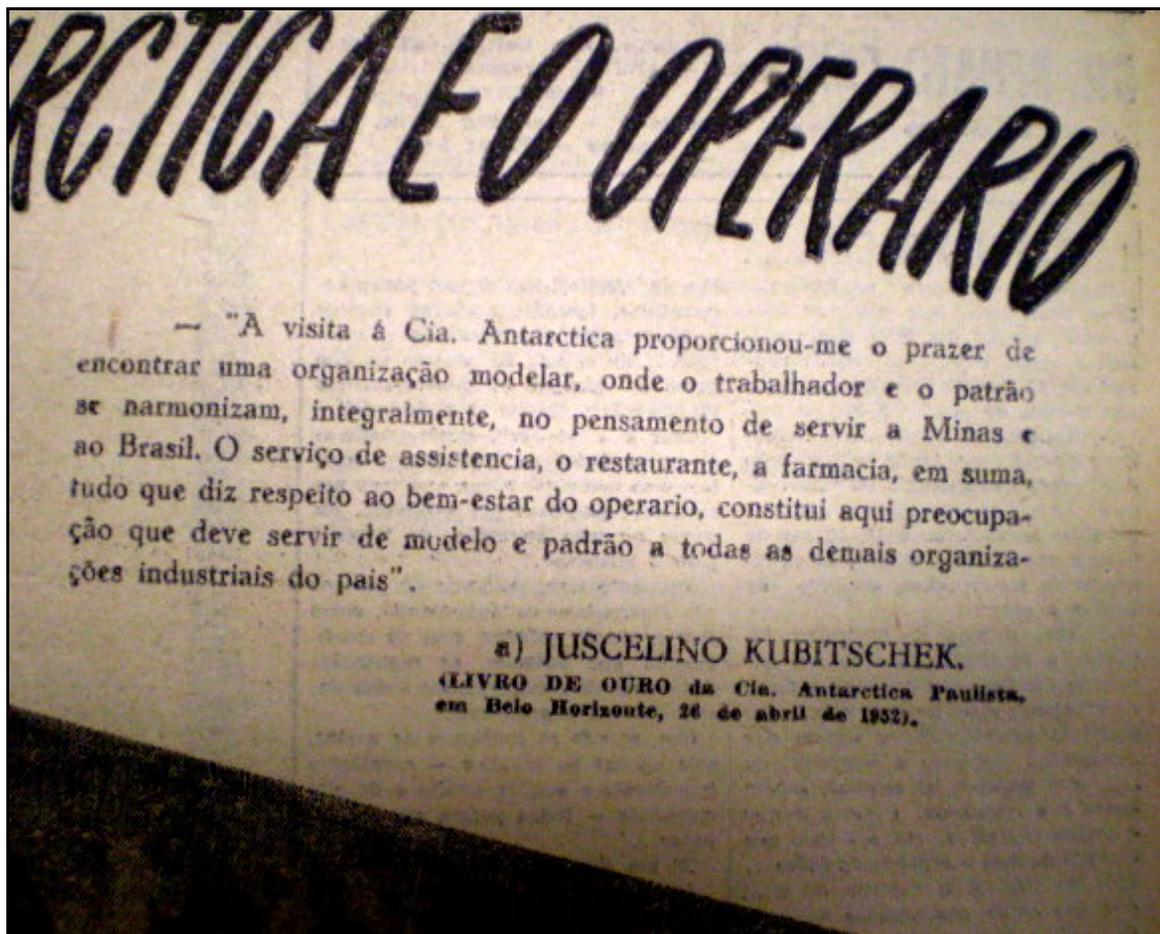


Fig. 4 - O governador, a Antarctica e o operário. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 1º de maio de 1952, p.7.

Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.

Também no discurso acima do então governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek, fazia-se uma referência àquele que falava para o operário e também para a empresa Antarctica. A ideia do servir a Minas e ao Brasil e a harmonia entre patrão e trabalhador nos laços de irmandade e de consanguinidade, próprios das relações familiares, fizeram-se presentes.

A preocupação do governo Vargas naquele momento era recuperar o trabalhismo e os sindicatos como instrumentos básicos para levar adiante sua proposta política. A representação de Vargas como patrono das leis sociais do Brasil, sobretudo aquelas ligadas à “cidadania do trabalho”, continuava a ser explorada. Como mote da campanha varguista, havia uma proposta política que ainda necessitava ser completada com a promulgação de novas leis que assegurassem mais direitos ao trabalhador. A força motriz desse projeto

contemplava os trabalhadores industriais, porém, muito pouco os do campo, que careciam dos direitos trabalhistas mais elementares (D'ARAÚJO, 1982).

O trabalhismo era apresentado como a saída para os problemas sociais do Brasil com a definição dos seguintes pontos: melhoria das condições de vida, aumento do salário mínimo, extensão ao campo da legislação social, atendimento aos menos favorecidos e modernização da assistência social. O discurso do trabalhismo atuava como um mote partidário acima dos outros, e o controle dos sindicatos continuava a ser permeado pela vigilância do Estado (D'ARAÚJO, 1982).

Os conflitos que envolviam o segundo governo Vargas eram mostrados na imprensa e acirrados pelo aumento do salário mínimo e o descontentamento das elites do País. A UDN, representada pelo jornalista Carlos Lacerda, multiplicava as acusações contra o governo, de corrupção, nepotismo e uso do dinheiro público para promover jornais de seu apoio. Em junho de 1954 é votada a saída do presidente, que não cedeu. Pressionado pela renúncia e supostamente envolvido em um atentado a Carlos Lacerda com elementos próximos a ele, suicidou-se em agosto daquele ano (GOMES, 1994). Segundo Capelato (2009),

[...] O gesto suicida, após a imposição de sua renúncia, em agosto de 1954, mudou o jogo de forças porque os trabalhadores manifestaram sua indignação, de forma muito expressiva. Pode-se dizer que a partir do suicídio e da carta-testamento, o ritmo da história se acelerou e os termômetros que mediam a intensidade das emoções, atingiram o grau mais elevado. O rumo da história se alterou: o que parecia uma vitória certa dos adversários, transformou-se em vitória. O jornalista Jânio de Freitas comentou, recentemente, que nesse dia Getúlio Vargas voltou a viver. Em instantes, a multidão e sua cidade se transfiguraram como nunca haviam feito antes, nem voltariam a fazer²⁹. (p. 54).

Após a morte de Getúlio Vargas em 24 de agosto de 1954, os jornais mostravam os acontecimentos relativos ao caso. Desmaios, tumultos e choros foram comuns nas ruas das cidades. As chamadas nas páginas principais de jornais, como “A praça se transformou num campo de batalha” e “Tumultos ocorreram nas ruas do Rio de Janeiro”, indicavam a consternação popular:

Vigília Cívico-Cristã: A tragédia da manhã de terça-feira teve seu clímax dramático a partir do momento em que o corpo do presidente Getúlio Vargas foi exposto em câmara ardente à visitação pública. Horas e horas a fio pela noite adentro, a multidão atingida pela

²⁹ Veja mais sobre a morte de Vargas nos anexos, p. 229.

comoção íntima que a impedia de manter-se em silêncio, desfilou perante a urna funerária onde repousavam os restos mortais do Sr. Getúlio Vargas. Essa **longa vigília cívico-cristã** somente interrompeu-se não pela ausência da massa popular, **a quem sempre Vargas tão estreitamente se ligou**, mas pela necessidade imposta pela decisão de seus próprios familiares de conduzirem os despojos do extinto para São Borja, onde deverá verificar o sepultamento ainda hoje. O flagrante nos mostra o corpo do presidente Vargas quando era velado por pessoas de sua família e pelo povo, que **desde as primeiras horas da tarde de anteontem lotou todas as vias de acesso no Catete**.

Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 25 de agosto de 1954, p.1. Grifos meus.

Na mesma edição desse jornal, abaixo do texto transcrito acima na mesma página, indicava-se o seguinte título: “O PSD e a UDN cooperarão com o governo”, mostrando também que as elites partidárias dessas legendas se organizavam para minimizar o impacto de retaliações pela morte de Vargas.

Outro jornal, que era um dos mais populares no País, como a “Última hora³⁰”, que também circulava em Belo Horizonte, retratava com prioridade o caso:

³⁰ Jornal “A Última Hora”, criado em 1951 por Samuel Wainer no Rio de Janeiro e que deixou de circular em 1971. O jornal tinha uma linguagem popular e foi pioneiro no uso de cores, ilustrações e fotos, além de apoiar explicitamente o presidente Vargas. Esse jornal era o único que abrangia, na época, sete cidades: Rio de Janeiro, São Paulo, Niterói, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre e Recife. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uhdigital/>. Acesso em 30 set. 2011.

"ULTIMA HORA" HAVIA ADIANTADO, ONTEM, O TRÁGICO PROPÓSITO

MATOU-SE VARGAS!

EXTRA

THAMES: CN 226 (2) - ANO 12 - Rua de Janeiro, 24 de Agosto de 1954 - N. 879

2 Última Hora

Dirigido por: FORTIN COELHO
Fundador: RAFAEL WAGNER
Editor Responsável: L. F. BOCAIPIVA JUNIOR

O PRESIDENTE CUMPRIU A PALAVRA:

"SÓ MORTO SAIREI DO CATETE!"



A Mensagem Que Vargas Deixou Pouco Antes de Desfechar Contra o Peito o Tiro Fatal: "A SANHA DOS MEUS INIMIGOS DEIXO O LEGADO DE MINHA MORTE. LEVO O PEZAR DE NÃO TER PODIDO FAZER PELOS HUMILDES TUDO AQUILO QUE EU DESEJAVA."

AS 8.30 HS. DA MANHÃ DE HOJE O MAIOR LIDER POPULAR QUE O POVO BRASILEIRO JÁ CONHECEU ENCERROU DE MODO DRAMÁTICO SUA GRANDE VIDA

UM TIRO NO CORAÇÃO — O GENERAL CAIAO AINDA ENCONTROU COM VIDA O PRESIDENTE — DESOLAÇÃO NO CATETE

Neste notável Dia de São Bartolomeu, precisamente às 8.30 horas, praticou o suicídio o Presidente Getúlio Vargas, com um tiro de revólver no coração, quando se encontrava em seu quarto particular, no 3.º andar do Palácio do Catete.

O General Café de Leite, Chefe do Gabinete Militar da Presidência da República, correu para os aposentos presidenciais ao ouvir o disparo, e ainda encontrou o Presidente Vargas agonizante. Chamou às pressas a assistência pública, que dentro de alguns minutos já se encontrava no Palácio do Catete.

Mas o grande Presidente Getúlio Vargas já estava morto. Não pôde ser levado ao ambulatório do Palácio Presidencial. Toda a comitiva, incluindo a família do Presidente, serviram mil-lhares que guardavam o Palácio choraram a morte do tempo brasileiro.

O povo em massa acorre para o Palácio do Catete, estando repletas as ruas que dão acesso à casa em que se matou, vítima da ignomínia e das campanhas infamantes de adversários rasteiros, o maior estadista que o Brasil teve, neste século. Cenas de profunda dor estão sendo assistidas na rua. Lê-se o pesar no rosto do povo. O povo brasileiro chora a perda do seu Presidente, por ele escolhido, por ele eleito e que — na crise gerada por seus inimigos — só saiu do Catete morto.

Fig. 5 - Matou-se Vargas. Jornal *Última Hora*. Rio de Janeiro, 25 de agosto de 1954, p.1.

Arquivo Público digital do Estado de São Paulo³¹.

³¹ Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uhdigital/>. Acesso em 30 set. 2011.

O suicídio de Vargas marcou a sua consolidação como mártir da República e conseguiu sensibilizar as massas populares e esvaziar a aliança golpista das Forças Armadas. A UDN enfraqueceu-se, e o PTB ganhou força. Vargas é ovacionado no imaginário popular para além do túmulo:

Jesus Cristo, pelo povo
Padeceu morte e paixão,
Getúlio foi outro Cristo,
Varou o seu coração
Com uma bala sublime
Para salvar a nação!
Morreu, mas ressuscitou
E subido ao céu com glória,
Assim há de ser Getúlio,
Que vai ficar na memória,
Viverá eternamente
Alumbrando a nossa História.

Getúlio Vargas na Literatura de Cordel. Orígenes Lessa apud GOMES, 1994, p.7.

A educação e o ensino primário

De acordo com Luiz Reznik (1992), as décadas de 1920, 30 e 40 no Brasil apresentaram várias redefinições na vida brasileira, dentre elas o campo educacional. Por meio dele, almejava-se regenerar a sociedade, formar a “personalidade intelectual” de jovens e crianças que se tornariam o futuro do País.

Esse autor identifica os dados de aumento da população escolar no período de 1930-45, surpreendendo-se com o número crescente de matrículas no ensino secundário. A partir de 1930, ocorre um duplo movimento derivado do processo de industrialização e urbanização na sociedade brasileira. Segundo Reznik (1992):

[...] Por um lado, a demanda por mão de obra mais qualificada se intensifica, ainda que incipientemente, com a criação e expansão de atividades urbano-industriais. Por outro, essa expansão geral, dialeticamente, a partir da diversificação social, há uma procura maior por escolarização pelas camadas médias urbanas, com a perspectiva de ascensão social, isto é, esses setores pressionam no sentido da expansão vertical do sistema escolar. (p. 7).

O ensino primário e sua gratuidade como direito de cidadania, presente no ordenamento jurídico nacional do Império, não foi contemplado na Primeira Constituição Republicana, e nem a obrigatoriedade desta etapa inicial do ensino. A única indicação de caráter nacional seria que a educação escolar deveria ser laica (CURY, 2009).

A educação era responsabilidade dos Estados, e a gratuidade e obrigatoriedade dependiam da maior ou menor presença destas discussões nos projetos locais. A educação escolar existente e os projetos republicanos nesse período, que apontavam a educação como artífice da mobilidade social ou da diminuição das desigualdades sociais, tiveram dificuldades de construir um sentido de coesão nacional (CURY, 2009).

Na década de 1920, um esforço foi feito no sentido de erradicar o analfabetismo com a difusão da escola primária “integral”. A montagem do aparelho administrativo e técnico foi realizada no sentido de difundir a escola primária para a massa da população em idade escolar. No País, as reformas estaduais do ensino primário apontavam para uma transformação no currículo, e as dimensões importantes para tal intento seriam o escotismo, as bibliotecas e os museus

escolares, os clubes de leitura, os pelotões da saúde, o cinema, o rádio e as excursões escolares (NAGLE, 2009).

O centenário do ensino primário comemorado no dia 15 de outubro de 1927 conseguiu bastante projeção e foi marcado pela presença de um conjunto de manifestações públicas sobre a educação, de reflexão sobre os sentidos atribuídos ao passado e os compromissos para o futuro. Nesse mesmo ano aconteceu a Reforma Francisco Campos³² em Minas Gerais. Segundo Diana Vidal,

[n]o caso de Campos, o anúncio da reforma mineira³³ revestiu-se de pompa e circunstância. De acordo com os jornais, 6.000 pessoas integraram a festa cívica do centenário, crianças entoaram o hino do 1º Centenário do Ensino Primário (letra de Nestor dos Santos Lima e música de Luigi M. Guido), alunos desfilaram na cidade e a Revista de Ensino (órgão oficial da Diretoria de Instrução Pública em Minas Gerais) lançou um número especial (2009, p. 123).

Os educadores responsáveis pelas reformas de instrução pública na década de 1920 propunham uma escola moderna e de modificação do *habitus* pedagógico (NUNES, 2003). As intervenções ocorridas alteravam os aspectos materiais e simbólicos da escola, formando-se um sistema de ensino. Com base neste universo, foi produzido um documento no ano de 1932, “Manifesto da Escola Nova”, composto pelos intelectuais Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Fernando de Azevedo, Frota Pessoa, Hermes Lima, Lourenço Filho, Mário Casassanta, Paschoal Lemme, Roquette Pinto, Sampaio Dória, dentre outros (NUNES, 2003). O paulista Fernando

³² Secretário dos negócios do interior do governo mineiro (1927), organizador do I Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas Gerais, que precedeu as reformas de 1927-1928. Introduziu os princípios da Escola Ativa, criou a Escola de Aperfeiçoamento, um curso pós-escola normal de dois anos para especialização docente, enviou professoras ao Teachers College da Universidade de Chicago e trouxe mestres estrangeiros para ensinar de acordo com os parâmetros da Escola Nova (VEIGA, 2007).

³³ Peixoto (2003) também analisou a Reforma Francisco Campos no ano de 1927 em Minas Gerais. A autora pontuou como Francisco Campos considerava o ensino primário estratégico para a formação de futuros cidadãos, já que atribuía a função do ensino da leitura e da escrita como condição indispensável ao exercício do voto. Também Francisco Campos possuía como modelo para a escola a racionalidade da ordem fabril, pois segundo ele: “A indústria é a mais poderosa organização do mundo moderno. Foi por ventura dela, da sua rotina, das suas práticas, de seus hábitos, da repetição, dos seus processos que emergiu a ciência da organização racional e econômica do trabalho humano ou da organização das técnicas industriais – o Taylorismo, em suma”. (CAMPOS, 1945, p. 44 apud PEIXOTO, 2003, p. 79).

de Azevedo³⁴, o principal redator do Manifesto, juntamente com comentários de intelectuais diversos, sistematizou dez pontos, aqui sintetizados:

1. Criação de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica e sintonizada com as necessidades da sociedade brasileira, a partir dos seguintes princípios: a educação é considerada função social e um serviço essencialmente público que o Estado realiza em cooperação com todas as instituições sociais; os estados federados devem organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus de acordo com a Constituição e, em leis ordinárias da União, a que competem a educação na capital do país e em ação supletiva onde houver necessidade numa ação coordenada e estimulada pelo Ministério da Educação; o sistema de ensino deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral, comum para os alunos de ambos os sexos e de acordo com suas aptidões, únicos para todos e leiga, **sendo a educação primária gratuita e obrigatória**, o ensino deve tender gradativamente à obrigatoriedade em até 18 anos e à gratuidade em todos os graus.
2. Organização da escola secundária (de seis anos) com finalidade social, de estilo flexível, como escola para o povo sobre a base de uma cultura geral comum, **as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico)**.
3. **Desenvolvimento da educação técnico-profissional de nível secundário e superior, com base na economia nacional e com variedade de tipos de escolas: agrícolas, industriais, de transportes e comércio e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus de hierarquia nacional.**
4. **Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional para o estudo do problema de orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais.**
5. Criação de Universidades organizadas e aparelhadas para exercer sua triplíce função: criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la e que sirvam, na diversidade de seus institutos à pesquisa científica; **à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino); à formação de profissionais em todas as profissões de básica científica;** à vulgarização científica, literária e artística por todos os meios de extensão universitária.
6. Criação de fundos escolares destinados à manutenção e desenvolvimento da educação em todos os graus e constituídos,

³⁴ Graduado pela Faculdade de Direito de São Paulo, foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova, tendo também participado intensamente do processo de formação da universidade brasileira. Ao longo dos anos 20, dedicou-se ao magistério. Exerceu os cargos de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal de 1926 a 1930 e de São Paulo em 1933. Além desses cargos, exerceu atividades acadêmicas, tendo lecionado sociologia educacional no Instituto de Educação e na Faculdade de Filosofia de São Paulo entre 1938 e 1941. No ano seguinte, voltou à vida pública, respondendo pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ainda em 1942, dirigiu o Centro Regional de Pesquisas Educacionais, também em São Paulo. Fonte: Arquivo CPDOC-FGV.

além de outras rendas arrecadadas pela União, pelos Estados e pelos Municípios.

7. **Fiscalização das instituições particulares de ensino que atuarão em função supletiva em quaisquer graus de ensino**, de acordo com as normas básicas estabelecidas pelas leis ordinárias e como campos de ensaio e experimentação pedagógica.

8. Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares.

9. **Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos, para que sejam executados com rapidez e eficiência, controlados nos seus resultados e constantemente estimulados, revistos e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meio de pesquisas, inquéritos, estatísticas e experiências.**

10. Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para **a interpretação das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto uma escola unificada, desde o jardim de infância à universidade, “em vista da seleção dos melhores”, e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais e supernormais (classes diferenciadas e escolas especiais).** (NUNES, 2003, p. 48-50). Grifos meus.

Com base nos princípios apontados pelos intelectuais no Manifesto, é possível analisar como a escola pública é ressaltada como prioridade no projeto educacional do País, com ênfase na escola primária obrigatória. A inserção das massas na educação formal deveria passar majoritariamente por este nível de ensino, cabendo às escolas particulares um papel supletivo e fiscalizado pelo Estado.

Em vários momentos o Manifesto apresentou uma posição dúbia, seja defendendo uma escola para todos, seja privilegiando a seleção dos “melhores”. Em relação ao papel do Estado, o Manifesto ora se posicionava a favor de um Estado Liberal, que garantia uma autonomia, ora defendia uma ação intervencionista por parte desse Estado (NUNES, 2003). A inspiração capitalista é expressiva quando outras propostas políticas foram apagadas ou recusadas, como a socialista e a anarquista. A centralidade que o trabalho tinha é apontada nos próprios grifos, em que sua noção perpassava a seleção já apresentada, inclusive nas fontes analisadas nesta pesquisa: a separação dos grupos que seguem uma “preferência” intelectual/científica ou manual/mecânica. Esses grupos estão ligados à sua situação social, étnica e política e, por meio destes fatores, aos tipos de trabalho a que

conseguem ter acesso. No Manifesto essas críticas não são esboçadas, por mais que se enfoquem as classes sociais e uma sociedade mais justa – naturalizam-se as identidades sociais e seu trabalho como vocação ou mera aptidão. A influência da Ciência como norteadora das ações, que seleciona, analisa e julga os processos educacionais, assim como quantifica por meio de experiências, estatísticas e comprovação, é legitimada, mas não é uma novidade no século XX, marcado pelo positivismo na educação e das noções higienistas.

No Manifesto era explícita a crença na Ciência para a mudança social. Isso aconteceria por meio das defesas políticas dos intelectuais envolvidos, que acreditavam que naquele momento de crise era imprescindível uma campanha de modernização da instrução pública nacional na qual a laicidade era elemento fundamental (XAVIER, 2004).

Cabia ao professor uma formação que fosse norteada pela Ciência, e para os escolanovistas a Psicologia tinha uma real importância, pois, por meio dela, era possível controlar e tentar garantir os resultados da aprendizagem dos alunos. O uso de testes e demais instrumentos que pudessem avaliar o saber adquirido pelos alunos deveria ser instigado e melhorado – iniciativa já presente desde a Primeira República. Para os escolanovistas, a subjetividade do professor teria que ser combatida. Marcus Vinícius da Cunha (1994) salienta que esses intelectuais acreditavam que “[...] a função docente é vista como de fundamental importância para o projeto de sociedade, não podendo, por esta razão, ser permeada, além do inevitável, por flutuações de ordem pessoal” (p. 70). A visão moral católica da escola, presente no processo de escolarização do século XIX, deveria ser substituída pelos princípios científicos e liberais. Cunha (1994), no entanto, ressalta que o papel da Psicologia proposto pelos escolanovistas não é isolado:

A Psicologia, embora seja uma das ciências básicas da Escola Nova, não constitui, isoladamente das ciências sociais, o cerne do pensamento escolanovista; a Psicologia fornece os meios necessários para que a escola renovada investigue melhor as características infantis e seja um local capaz de realizar plenamente os atributos de cada indivíduo. Mas a investigação desses atributos e o respeito à personalidade e ao pleno desenvolvimento da criança não são fins em si, mas instrumentos para a construção de um projeto de sociedade [...]. Cabe esclarecer que o individualismo dos educadores da Escola Nova pode ser detectado, isto sim, na crença de que seja possível reconstruir a sociedade por meio da educação de cada pessoa e, ainda, na esperança liberal de que o talento pessoal – respeitado e promovido na escola – tenha o poder de

determinar a posição social futura dos educandos. O individualismo escolanovista, portanto, não pode ser atribuído às influências da Psicologia, mas sim às **concepções políticas** dentro das quais o pensamento escolanovista se move. (p. 69-70). Grifos meus.

Este pensamento liberal dos escolanovistas, presente no Manifesto e nas décadas de 1930 e 40, por mais que apregoasse que a função da escola era promover e respeitar o talento individual dos alunos, também inferia uma sociedade que é defendida pelo princípio da igualdade entre os iguais e não pela inclusão dos diferentes. Existe uma tentativa de unificação considerando todos numa igualdade de condições, como se apenas o esforço fosse necessário para que os indivíduos se destacassem e fossem selecionados, na busca dos “melhores”³⁵. Para os escolanovistas, a posição social do indivíduo estava muito ligada à destinação ao trabalho e a formação que a escola lhe “ofereceria” para a empregabilidade. A importância que o ensino profissional ganhou no Manifesto mostra uma sociedade não mais alheia ao trabalhador urbano e que apontava a necessidade de uma educação voltada ao trabalho.

Marta Maria Chagas de Carvalho (2004) atesta que os escolanovistas conseguiram se firmar como força no mercado editorial para a luta por uma escola gratuita, leiga e pública, por meio de obras próprias, organização de coleções, cargos governamentais, divulgando seu ideário; mas também atenta que enfrentaram muitos conflitos com grupos resistentes:

Organizaram-se na Associação Brasileira de Educação, que lhes serviu de suporte institucional nas lutas que empreenderam. Mas também não é possível ignorar a oposição que essa geração sofreu dos católicos organizados, mais tarde, na Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal e na Confederação Católica Brasileira de Educação: lançaram boletins e revistas, promoveram congressos, realizaram cursos e conferências e programaram edições, no propósito de regradar a sedução exercida pelo escolanovismo sobre o professorado. Nesse empreendimento, tiveram, talvez, mais êxito que comumente se supõe, atingindo não somente as práticas dos professores das escolas católicas, mas também as do professorado católico nas escolas públicas. Suas estratégias de difusão de versões depuradas da nova pedagogia são o contraponto necessário para melhor se aquilatarem as práticas de seus oponentes, os pioneiros da educação nova (p. 94).

³⁵ Conforme exposto nos principais itens do Manifesto (NUNES, 2003).

O papel dos impressos para a organização católica permeava um ajuizamento das propostas dos escolanovistas e, muitas vezes, um movimento de um discurso escolanovista católico que neutralizava a renovação dos processos e das relações pedagógicas (CARVALHO, 2004). A Igreja Católica apoiou o governo Vargas e sustentou a validade do ensino religioso nas escolas (VAZ, 2006). Muitos impressos feitos pelo Departamento de Propaganda, no Estado Novo, baseavam-se em referências religiosas relacionadas à política. Essas representações religiosas tinham ressonância no imaginário social e colaboravam com a propaganda política do governo, conforme se observa nas publicações abaixo:

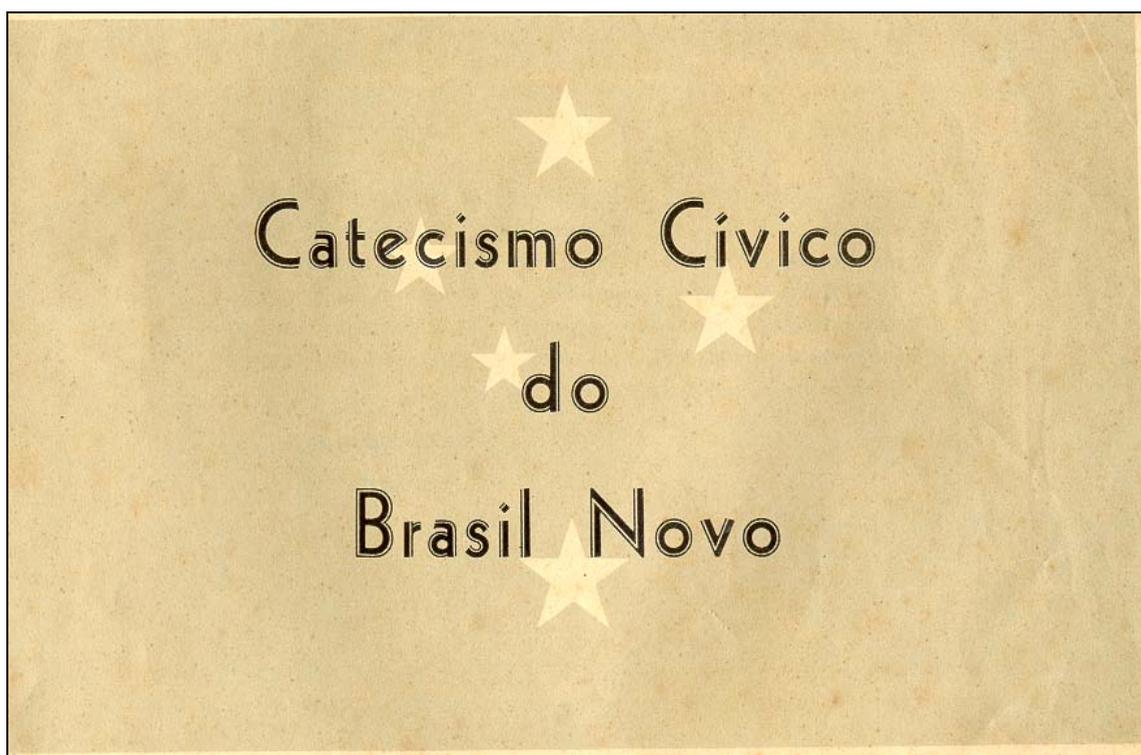


Fig. 6 - Publicação editada pelo Departamento Nacional de Propaganda, Rio de Janeiro, 1937.
(CPDOC/FGV).

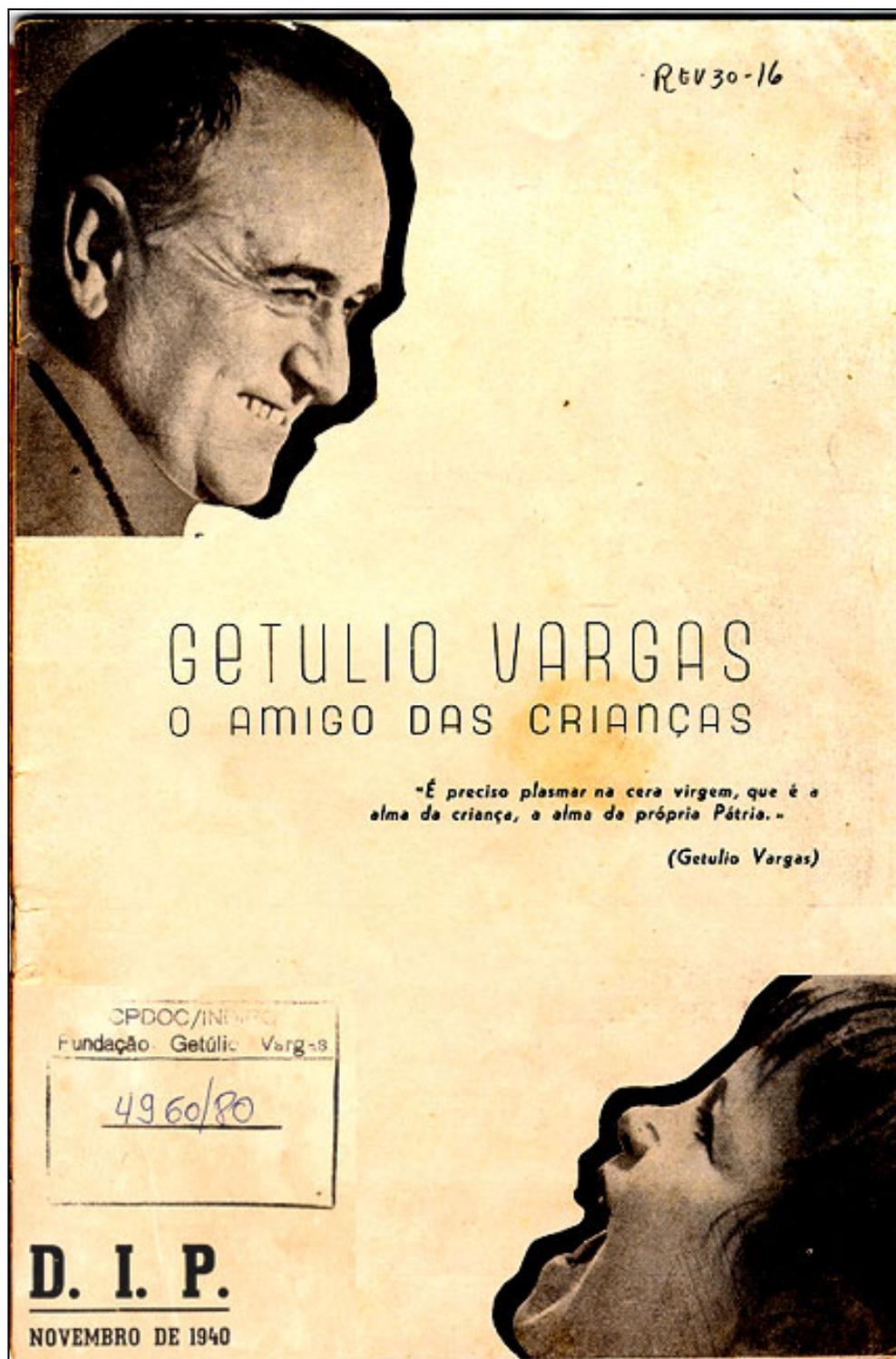


Fig. 7 - *Getúlio Vargas* – O amigo das crianças. Rio de Janeiro: DIP, novembro de 1940.
(CPDOC/FGV).

Os mineiros representavam a força do catolicismo mais militante nos anos de 1930, e a partir daí o Estado começou a investir nas instituições mantidas pela Igreja, sendo Anísio Teixeira³⁶ um dos primeiros alvos a serem hostilizados por representantes católicos (NUNES, 2001). Contudo, em relação à participação dos escolanovistas na vida pública, havia uma heterogeneidade. Lourenço Filho³⁷ legitimava publicamente a validade do Estado Novo, ao contrário de Anísio Teixeira, que nesse período ficou afastado de suas atividades intelectuais. Este último, além de ter feito, no período do Estado Novo, críticas em relação à ação centralizadora, uniformizadora e fiscalizadora do Estado, manteve também essa postura ao analisar os programas do INEP/MEC na década de 1950³⁸.

Com relação a Lourenço Filho, suas falas eram presentes nos jornais do período do Estado Novo:

Promulgada para fortalecer a unidade política e economia do país, a Constituição de dez de novembro não podia deixar de dar relevo às questões da educação. E por uma razão muito clara. O fortalecimento da unidade política-econômica reclama, também, de um lado, mais forte **comunhão espiritual do povo**; de outro a difusão de **técnicas de produção eficientes**, para que a auto-disciplina econômica prevista como um dos fundamentos de nova estrutura do Estado, possa vir a exercer-se, de modo conveniente.

Lourenço Filho – reitor da Universidade do Rio de Janeiro.

A educação nos quadros do Estado Novo. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 12 de dezembro de 1937, p.3. Grifos meus.

³⁶ Diretor-geral de instrução do governo da Bahia entre 1924 e 1928. Em 1931 trabalhou junto ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde, dedicando-se à tarefa de reorganização do ensino secundário. Por essa época, assumiu a presidência da Associação Brasileira de Educação (ABE) e foi, junto com Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros, um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento que defendia uma escola pública gratuita, laica e obrigatória. Em contrapartida, sofreu forte oposição da Igreja Católica, cujo projeto educacional era calcado em pressupostos diferentes dos seus. Durante o Estado Novo, Anísio Teixeira dedicou-se exclusivamente a seus negócios privados. Fonte: Arquivo CPDOC-FGV.

³⁷ Entre 1922 e 1923, foi responsável pela reforma no ensino público no Ceará. Na década de 30, transferiu-se para o Rio de Janeiro exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Em 1935 foi nomeado diretor e professor de Psicologia Educacional da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Posteriormente, foi diretor geral do Ensino Público em São Paulo, membro do Conselho Nacional de Educação em 1937 e diretor geral do Departamento Nacional de Educação. Em 1938, a pedido do ministro Gustavo Capanema, organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que, em 1944, lançou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Publicou, entre outros trabalhos, Introdução ao estudo da Escola Nova e tendências da educação brasileira (1940). Fonte: Arquivo CPDOC-FGV.

³⁸ Segundo Anísio Teixeira, o Brasil que se “industrializava e se urbanizava de forma acelerada exigia uma escola mais eficiente na preparação para o trabalho e para a vida numa sociedade democrática. A sua principal tese, defendida ao longo de décadas, era que a renovação e a adequação das instituições escolares à nova realidade vislumbrada para o país só se efetivariam, plenamente, num contexto de ampla descentralização administrativa” (XAVIER, 2008, p. 506).

Um dos principais entusiastas do “Manifesto da Escola Nova”, Lourenço Filho, novo reitor da Universidade do Rio de Janeiro, aprovava a Constituição de cunho autoritário do ano de 1937 e igualmente “a comunhão espiritual do povo”. Também endossava os princípios relativos à difusão de técnicas de produção, favorecendo a economia, no contexto de uma dinâmica capitalista. É possível ao final da sua fala observar as questões de fundo em relação à crítica da uniformização da Educação:

A desejada e necessária organização unitária da educação brasileira, sobre as bases e os princípios do Estado, agora instituído, não implica um centralismo **estéril e odioso, ao qual iriam contrariar-se às condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola às exigências da vida econômica de cada núcleo de população.** A unidade necessária aos fins políticos sociais não pressupõe a uniformidade rígida das instituições escolares, no que toque a organização e o funcionamento de cada qual; mas sim, com relação ao espírito que deva inspirar o trabalho educativo, por todas as classes e escolas.

Lourenço Filho – reitor da Universidade do Rio de Janeiro.

A educação nos quadros do Estado Novo. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 12 de dezembro de 1937, p.3. Grifos meus.

Mesmo que Lourenço Filho indique a “unidade necessária para os fins políticos”, este mesmo princípio é questionado em relação às instituições escolares, o que pode acarretar, segundo ele, um ambiente “odioso” de gestão da educação. Havia sutilmente em sua fala uma preocupação com os excessos que poderiam advir de um sistema centralizado em torno da educação.

Com relação às Reformas Educacionais empreendidas durante o Governo Provisório (1930-1934), mesmo que não tenham alcançado uma totalidade dos ramos do ensino, puderam fornecer uma estrutura orgânica aos ensinos secundário, comercial e superior, estendendo-os pela primeira vez a todo o território nacional (SHIROMA, 2000). Uma série de decretos marcou as Reformas “Francisco Campos” — primeiro ministro do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública: 1) Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; 2) Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; 3) Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; 4) Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a

organização do ensino secundário; 5) Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do País; 6) Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador; 7) Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário (SHIROMA, 2000). O Decreto 19.941 é resultado da pressão dos católicos sobre o Governo Provisório para a inclusão do ensino religioso nas escolas primárias, normais e secundárias do País, mesmo que em caráter facultativo.

O Conselho Nacional de Educação assessorava o ministro, e seus integrantes eram de universidades, faculdades e do ensino secundário. Nessa instância não havia representantes do ensino primário e profissionalizante. A partir da década de 1930, generalizou-se no Brasil o modelo de grupos escolares para o ensino primário e dos Institutos de Educação para a formação de professores. Os currículos para a formação de professores eram centrados na Psicologia, Biologia e Técnicas de ensino. Alguns Estados começaram a exigir a conclusão do ensino secundário para o ingresso nos estudos de formação docente (VIDAL, 2001).

Os Institutos de Educação funcionariam como escolas-modelo na formação de professores e já traziam pressupostos da Escola Nova, produzindo um espaço de experimentação, pesquisa, avaliação e reflexão sobre a prática pedagógica e os métodos de ensino. Diferentes disciplinas foram incluídas no currículo dessas instituições de ensino, segundo Vidal (2001). Em alguns livros de formação para professores do ensino primário, o ensino de História era legitimado como um espaço de busca da “verdade”³⁹. Bittencourt (1990) realça a importância da discussão do trabalho no ensino de História das escolas paulistas nos anos de 1917-1919. Com relação à escola primária, aponta sua finalidade para uma “educação de massa” que tangia “[a] assegurar a difusão de uma cultura única que permitisse formar um cidadão apto para o trabalho, a serviço do progresso da nação”⁴⁰ (p. 136).

Ainda Bittencourt (1990) discute como o poder educacional paulista delineou para o ensino de História um estudo com o objetivo de “mostrar a nossa

³⁹ Veja Aguayo (1935), Migal (1935) e Santos (1954).

⁴⁰ Com relação à escola secundária, Bittencourt (1990) aponta sua destinação na preparação das futuras elites, viabilizando a criação de setores médios, com garantias de *status* na ordem capitalista.

capacidade para o trabalho” e transformar a nação em um país rico diante do mundo civilizado. Para a autora,

[...] uma das tarefas primordiais do ensino de História como para as demais “matérias” do currículo escolar era a de veicular as vantagens do trabalho “livre”, de acordo com os princípios da “organização do trabalho”, princípios estes que permitissem *transformar, sem coação, a energia potencial do homem em energia cinética*⁴¹. (p. 139).

A Carta Constitucional de 1934 envolveu embates e lutas entre aqueles que tinham várias convicções sobre a Educação. Clarice Nunes (2002) enfatiza que o direito pleno à educação não se efetivou por várias questões, entre elas: pouco investimento de verba federal no ensino elementar, com exceção das regiões com predomínio de estrangeiros; a manutenção da seletividade e do formalismo e também o ensino religioso nas escolas, sendo a doutrina católica forte aliada na legitimação do autoritarismo e contra as ideologias socialistas e anarquistas.

A nacionalização das regiões de imigrantes, principalmente no sul do País, é fundamental no período estadonovista, principalmente nas comunidades alemãs. Após a declaração de guerra aos países do Eixo, as escolas étnicas⁴², que já apresentavam uma expressiva rede escolar, foram suprimidas e combatidas pela legislação de ensino.

A lei que regia o ensino primário no período do Estado Novo vigorou a partir de 1933, quando se tentou superar a isenção da União em relação ao ensino primário e profissional:

[c]omo complementação foi criada a Comissão Nacional do Ensino Primário pelo Decreto Lei nº 868, de 1938⁴³. Os objetivos desta comissão centraram-se em nacionalizar o ensino elementar, principalmente nas áreas de imigrantes, e numa campanha nacional de combate ao analfabetismo. (VAZ, 2006, p. 33-34).

O primeiro anteprojeto da Lei orgânica sobre o ensino primário foi feito em 1939, mas recebeu críticas das secretarias estaduais. Em 1946, essa lei foi efetivada, e mesmo que já se estivesse no período democrático, trouxe as concepções e formulações dos ideólogos do momento anterior. Contudo, o ensino primário não tinha função menor. Em minha dissertação de mestrado, mostro que,

⁴¹ Veja também Carvalho (1986).

⁴² Veja Kreutz (2000).

⁴³ Veja, na íntegra, o decreto lei, no item anexos, p. 224.

ainda durante o Estado Novo, os investimentos na nacionalização do ensino e na alfabetização vão estar presentes no ensino primário, expressando-se mais intensamente na produção de materiais didáticos como recursos transformados em armas de propaganda política do regime, juntamente com outros materiais que circulavam em espaço não escolar, os quais também tinham finalidade educativa (VAZ, 2006). Segundo Campos (2006), em 1938 a legislação federal determinou a fiscalização e a proibição da constituição de núcleos coloniais estrangeiros de uma só nacionalidade e também,

[...] tornou obrigatório o estabelecimento de escolas primárias regidas por brasileiros natos. Determinou também que nenhum estabelecimento comercial ou industrial dos núcleos tivesse nomes estrangeiros [...] Aos estrangeiros ficou vedado organizar, criar ou manter sociedades, fundações, companhias, clubes e qualquer estabelecimento de caráter político, ainda que não tivessem por fim exclusivo a propaganda ou difusão de ideias, programas ou normas de ação de partidos políticos do país de origem. (p. 109).

A Reforma de ensino Gustavo Capanema⁴⁴, em 1942, legitimou a mentalidade do regime autoritário e contou com a participação ativa dos católicos para atacar as doutrinas socialistas e os meios educacionais, principalmente os paulistas⁴⁵. Os oponentes do regime seriam desqualificados e contrários à ordem e ao Brasil. Neste aspecto, apresentam-se os dois componentes necessários à intolerância: a desaprovação das crenças e das convicções do outro e o poder de impedir que esse outro leve sua vida como bem entenda. Isso ganha um sentido histórico quando a força pública, a de um Estado e a desaprovação assumem a forma de uma condenação pública, professando uma visão particular do bem e do mal (RICCEUR, 2000).

No Estado Novo, o governo salientava a melhoria do ensino primário por meio de estatísticas e gráficos, sendo a educação, juntamente com o discurso sobre o trabalho, um dos principais pontos de destaque na política:

⁴⁴ Decreto Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial. Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) – outros decretos se seguiram a este, completando a regulamentação da matéria. Decreto Lei 4.344, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário. Decreto Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial (SHIROMA, 2000).

⁴⁵ Fala do pensador católico Amoroso Lima (SCHWARTZMAN, 2000).



Fig. 8 - O progresso do ensino primário em Minas. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 1941, p.3.

Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.

Esta racionalidade expressa nos gráficos e estudos sobre o ensino primário marcaria uma ideia de progresso da educação, promovido pelo governo, com a presença de autoridades “competentes no caso”, conforme mostra a foto acima.

Ricardo Alexandre da Cruz (2010) salienta o projeto de educação empreendido durante a chamada Era Vargas, em que nos discursos do presidente “em nenhum momento do país a educação teria sido encarada de frente” (p. 240). Cruz (2010), ao analisar as falas do presidente em 1933, mostrou que, para ele:

[...] era necessário reconstruir a educação nacional e rever seus objetivos. Era preciso, na época da máquina, articular de maneira estratégica educação e trabalho organizado. [...] Vargas destaca qual é e será o maior esforço de seu governo: o desenvolvimento da instrução primária e profissional. Esta ideia é reveladora, pois nos permite compreender a correlação entre instrução, ensino profissional e trabalho que serão as marcas do governo getulista. Pois tanto o ensino primário quanto o profissional e o trabalho (assim como outras dimensões da vida social) são situados em uma única ideia: servir à pátria, uma vez que são 'matérias' de salvação pública. Um exemplo expressivo é a concepção de trabalho, modelado no período onde trabalhar não se reduz à busca pelo "ganhar a vida", mas reflete uma atitude (quase que apostólica) de servir à pátria. (p. 240).

Neste caso o ensino primário exerce função fundamental, pois é aquele que mais consegue atingir a população brasileira, em relação aos outros níveis de ensino, e também chegar mais próximo às camadas populares – grupos-alvo da propaganda política do Estado.

Maria Zélia Maia de Souza (2011) destaca que nos períodos de 1894 a 1933 havia um projeto de profissionalização das camadas populares por meio da assistência social no Estado do Rio de Janeiro. A ideia da civilização estava muito presente no final do século XIX e início do XX, e pode-se inferir, com base nesta pesquisa que realizei, que o contorno assumido após o ano de 1930 centrou-se, sobretudo, em uma perspectiva de consolidação do capitalismo, por meio do trabalho industrial e também de uma política do Estado que se legitimava na propaganda política sobre os direitos trabalhistas.

Wesley Silva (2007) salienta que, mesmo por meio de uma roupagem moderna de cidade republicana, os agentes da escola e do ensino primário não tiveram êxito em Belo Horizonte, nos idos de 1921 a 1941, no que se refere à escolarização das massas, embora defendessem o primado da obrigatoriedade. Todavia, era uma preocupação do Estado priorizar a educação em seu quadro para tentar minimizar "os problemas sociais". De acordo com Maria Célia Marcondes de Moraes (1992):

Não foram casuais as referências ao ensino destinado às classes menos favorecidas, considerado como o "primeiro dever do Estado", a ser cumprido com a colaboração das "indústrias e dos sindicatos econômicos". Nem, por outro lado, a obrigatoriedade da educação cívica e do ensino cívico. (p. 317).

As reformas de ensino do período enunciaram, sob o aspecto de lei, os objetivos da educação em relação ao trabalho, que se materializavam na inserção das camadas populares nas atividades profissionais. Esta preocupação expressou-se nas “Leis Orgânicas” e sua legislação, contemplando, no ano de 1946, o ensino primário e o normal, até então considerados, oficialmente, alçadas dos Estados da Federação. Foram regulamentados os ensinos técnico-profissional-industrial, comercial e agrícola. É nítido o interesse do Estado com a destinação do trabalho, sobretudo urbano. Apesar disso, o conjunto das Leis Orgânicas e sua legislação complementar indicou ainda o antigo dualismo: “as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação, e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho” (SHIROMA, 2000, p. 29). Nesse sentido, são evidenciadas nos materiais didáticos desse ensino palavras dirigidas aos trabalhadores, principalmente os industriais, público-alvo da propaganda e da contemplação das leis criadas pelo governo Vargas.

Larissa Assis Pinho (2009) analisa que, ao contrário do final do século XIX e início do XX, nos anos de 1930 a educação rural em Minas Gerais passou por uma crise, sendo suspenso, em caráter interino, o funcionamento das escolas rurais nesse período. Já na segunda metade da década de 40, o Estado passou a intervir na responsabilidade da educação na zona rural, acontecendo em 1950 a criação do “Código do Ensino Primário”, que relacionava a seguinte classificação: escola rural⁴⁶, escola distrital, escolas reunidas e grupos escolares (PINHO, 2009). Por mais que o período de formação no ensino primário nas escolas rurais fosse menor, assim como o programa deste nível de ensino fosse mais simples, havia uma preocupação com o trabalho e com a civilização do campo. Interessante notar que o programa das escolas distritais, reunidas e dos grupos escolares tinha um maior investimento na história pátria e no civismo, assim como na discussão da urbanidade. Nos grupos escolares, os trabalhos manuais eram acrescidos com os de modelagem.

Nos manuais da escola primária, a criança deveria ser preparada para o trabalho. Os autores dessas obras na década de 1950 defendiam como objetivos da escola primária:

⁴⁶ A escola primária considerada rural definia-se a partir do meio geográfico e da densidade populacional do lugar onde ela se localizava (Pinho, 2009).

Pela educação pré-vocacional, procurando despertar no espírito da criança **a noção do valor e da dignidade do trabalho manual**, avivar seu interesse pelas atividades técnicas e pelos problemas econômicos, descobrindo suas **aptidões naturais**, no sentido de orientá-la para profissões **que lhe sejam convenientes** [...]. Pela educação religiosa, **inspirada nos ideais do Cristianismo** e objetivando colocar a criança dentro de uma concepção de vida capaz de orientar sua **conduta no sentido da verdade, da beleza e da bondade** (SANTOS, 1954, p. 94). Consultado na Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais. Grifos meus.

A noção do valor e da dignidade do trabalho manual também é percebida nos materiais didáticos dos anos 1930 a 1940, com uma valorização demarcada para determinados grupos sociais e sempre conferida como “aptidões naturais”. Para os grupos populares, é distinguido de forma “natural” o espaço do trabalho manual a ser exercido. A ausência de uma racionalidade na exclusão dificulta muitas vezes que o interlocutor observe outras nuances desse discurso, já que esta condição é dada como natural, não permeando as relações de poder.

Na perspectiva de Santos (1954), porém, já se apresentam orientações mais universalistas e menos xenofóbicas acerca do patriotismo, evidenciadas inclusive pelo contexto histórico de maior aproximação com os Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial. O autor indica como um dos intuitos do ensino primário: “Pela educação cívica, inculcando na criança o amor à Pátria e o culto da língua, da história, da cultura e das tradições nacionais, sem desprezo pela contribuição dos outros povos para o patrimônio da civilização universal” (1954, p. 94).

Nos jornais, os preceitos cívicos apareciam para a juventude, em um momento já marcado por um civismo mais universalista, mas contraditoriamente ainda referenciados com cunho moral e nacionalista:



Fig. 9 - Uma geração melhor para o Brasil. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 8 de fevereiro de 1953, p. 3.

Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.

O livro na mão do jovem sorrindo na imagem acima sinaliza que a educação não se refere apenas àquela formal, mas, nos dizeres do jornal, a outros valores de cunho “nacional”. A noção de educação integral perpassava outras responsabilidades da escola e da família sobre os estudos das crianças e jovens que deviam convergir para o “respeito e devoção à pátria”.

No ano de 1948 foi iniciado um período de intenso debate sobre os rumos da educação brasileira, e uma comissão presidida por Lourenço Filho tinha a finalidade de propor uma reforma geral nessa área, que iria persistir até 1961, treze

anos depois, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 de 20 de dezembro daquele mesmo ano.

O debate nos anos de 1950 legitimava os esforços da década anterior de inserção de pressupostos científicos no ensino. Segundo Libânia Nacif Xavier (2000), sobre esse período,

[...] com relação ao ensino fundamental, priorizou-se a incorporação dos fundamentos científicos ao currículo escolar e a atualização dos professores em relação às novas descobertas científicas a fim de adequar os conteúdos de ensino à realidade científico-tecnológica que se queria inaugurar. Como se vê, a pauta de mudanças propostas pelos homens de ciência para o sistema nacional de ensino enfatizou as relações deste com o desenvolvimento da ciência e a sua articulação com o ensino superior, e deste último, ao sistema produtivo (p. 01).

Cabia à educação para o trabalho, assim como no final do século XIX e início do século XX, a preparação das massas para a efetivação do capitalismo no País, agora representado por uma nação que estava mais urbanizada e com uma maior presença de operários e do trabalho industrial. As lutas pelas representações acerca da escola marcaram todo esse período; ocorriam debates e discussões sobre o “novo e o velho” e igualmente sobre o “bem e o mal”. A intolerância predominava quando os grupos que eram representados pelo “velho e o mal” eram excluídos e estigmatizados com base nesta demarcação.

A chamada no jornal do mês de maio de 1953 é um documento que auxilia a analisar este “clima de guerra”:

“Há no Brasil uma profissão nova: a dos **exploradores da credulidade** do povo” – o discurso pronunciado pelo prefeito Américo Giannetti no dia 1º de maio – **Proliferam** na política os profissionais do **engodo e da má fé**” – O que não se deve fazer **contra o trabalhador. Mobilização geral contra a ameaça de fome.**

(“Há no Brasil uma profissão nova: a dos exploradores da credulidade do povo”. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 3 de maio de 1953, p. 06). Grifos meus.

Tratar da “produção deste cenário político” que traz várias representações que expressam a intolerância em diferentes matizes implica problematizar como as noções de trabalho foram debatidas na esfera educacional. Como será visto no

próximo capítulo, o sentido histórico do trabalho esteve associado, sobretudo, às representações religiosas do Cristianismo. Essas representações do campo religioso transitam para a esfera política e educacional, expressando relações de poder entre grupos distintos.

CAPÍTULO II

“Ser e não estar trabalhador”: a construção de representações nos materiais do ensino primário

O trabalho

A indolência, disse-me hoje Mamãe, cria ideias más, prejudica o corpo e o espírito. **Está averiguado serem mais desorganizados e revolucionários os países cujos habitantes são indolentes.** Esses povos sem hábitos de trabalho sério e metódico vivem **preocupados somente com a análise dos atos do governo.**

- O trabalho é indispensável à vida. Desde a formiga até o sol que nos aquece, tudo trabalha no mundo. É a lei universal, à qual devemos obediência cega. **O ocioso vive, por força, à custa de alguém, e, portanto, na dependência desse alguém; donde se conclui que sem trabalho não há liberdade.**

Veja você esta parasita; belíssima, não?

Repare como se agarra ao pedaço de tronco: é ele que a alimenta e a cuja custa ela ostenta as belas cores tão admiradas. **Despregue-a e... era uma vez a orgulhosa!**

Vem dali o apelido depreciativo de parasito dado ao vadio que não tira do próprio trabalho recursos para viver. O vagabundo é verdadeiro fardo para a sociedade.

Quem não admira em criança o hábito de trabalho, forçosamente virá a ser um parasito, **livre-se você desse qualificativo deprimente!**

LÚCIO, João. *O livro de Violeta*. 10 ed. 2º ano. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1932. p. 53-54⁴⁷.

Essa história do ano de 1932 traz as representações sobre o trabalho que foram construídas entre o final do século XIX e início do XX no Brasil. A figura do não-trabalhador representava um estorvo social, da mesma forma que era atribuída a todo aquele que questionava o governo, pois quem fosse trabalhador não teria “tempo para isso”. As discussões sobre o trabalho dinamizavam as relações de produção e do capitalismo, que tinham como marca o eixo industrial representado na imagem abaixo:

⁴⁷ Autor membro da Academia Mineira de Letras. Adotado nos grupos escolares e Escolas Reunidas do Estado de Minas Gerais. Acervo do Museu da Escola de Minas Gerais. Grifos meus.



Fig. 10 - LÚCIO, João. *O livro de Violeta*. 10 ed. 2º ano. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1932. p. 53.

Na imagem anterior que compõe a história “O trabalho” (p. 56), os ofícios exercidos são predominantemente industriais e realizados, em sua maioria, nas fábricas. Este investimento no trabalho fabril condiz com uma política de valorização das cidades e do trabalho urbano, importante subsídio para a consolidação do capitalismo. Essa história no livro de leitura de João Lúcio, assim como outras neste mesmo estilo demonstravam um universo cultural coletivo de reafirmação do trabalho e de negação do não-trabalhador. Essa vertente de negação do “não-trabalho” tornou-se muito útil no período Vargas, quando é disseminada no imaginário social com a intensificação da propaganda política do Estado. A educação era um elemento muito importante da difusão desse ideário capitalista, e isso se expressou quantitativamente, conforme evidenciado nos dados de Reznik (1992) ao apontar a significativa ampliação do mercado editorial de livros didáticos a partir da década de 1930 no Brasil.

A construção da representação do trabalho com reforço positivo vem com o objetivo de apagar o aspecto negativo do trabalho escravo que existiu até o final do regime monárquico e imprimir o lema republicano e positivista de ordem e progresso. A transformação do País estava associada ao trabalho para uma efetiva industrialização e urbanização, pois as referências que se ligavam à monarquia eram consideradas “velhas” e atrasadas. O processo capitalista no Brasil consolidar-se-ia com a legitimação do trabalho como possibilidade de crescimento do País, e por isso um investimento no seu aspecto positivo.

As representações políticas sobre o trabalho no período republicano relacionaram-se com o discurso nacionalista iniciado no final dos anos de 1910 no Brasil. Segundo Circe Bittencourt (1990), as lideranças políticas com base em uma argumentação nacionalista defendiam que era preciso, naquele momento, construir uma educação única e integral, voltada para a organização do trabalho e do trabalhador. Segundo a autora, “[a] formação do povo brasileiro e trabalho articulavam-se para atingir uma meta comum: a criação de um mercado de trabalho produtivo, e, para neutralizar possibilidades de conflitos sociais” (1990, p. 136).

O tom pacífico e conciliador que norteou os discursos políticos no Brasil articulavam-se com as representações sobre o trabalho na tentativa de abafamento dos movimentos sociais e da resistência daqueles que lutavam por melhores condições nos seus empregos. Isso pode ser percebido na história “O trabalho” (p.

56), na “condenação” daqueles que ficavam “atentos” aos atos do governo e dos países “revolucionários” tidos como desorganizados.

É de suma importância que a historiografia da educação brasileira se dedique a maiores investigações sobre o período desta pesquisa, após a Segunda Guerra Mundial, em que, de uma forma geral, a História ainda é tratada por grandes períodos e fatos esquemáticos vinculados à narração de feitos políticos⁴⁸. As questões educacionais ainda são comumente tratadas apenas por uma legislação oficial e relacionadas ao Estado⁴⁹. Fora do campo da História da Educação, os anos de 1930 a 1945 têm sido atualmente privilegiados pelas análises dos historiadores que se debruçam sobre os estudos da cultura política⁵⁰, rompendo com uma História positivista e marxista⁵¹.

A discussão sobre o trabalho é marca da historiografia marxista, em que os trabalhadores são objeto de investigação para evidenciar as relações de produtividade e exploração da mão de obra assalariada⁵². O trabalho, noção muito particular da História Política e Econômica, pouco foi discutido por uma matriz cultural antes da década de 1990 no Brasil, em virtude da tradição do positivismo e da força do próprio marxismo⁵³. Quando o trabalho era discutido, tal análise, na maioria das vezes, referia-se ao nascimento da sociedade capitalista e aos instrumentos de manipulação e da *mais valia*⁵⁴ acionada pelos donos dos meios de produção. Competia à escola o papel de reprodutora da ótica burguesa e das relações que envolvem o capital nas suas várias nuances⁵⁵.

Luiz Fernando da Silva (2010) tratou do enfraquecimento das produções marxistas no final da década de 1980 e atribuiu a inserção da militância de seus representantes nos espaços institucionais como a responsável por essa situação. Segundo o autor:

[...] acentua-se especialmente depois da promulgação da Constituição de 1988. Esse quadro político e ideológico tem como determinações: a) refluxo dos movimentos e lutas sociais, como se desenvolviam desde o final da década de 1970; b) situação de crise

⁴⁸ Veja Fonseca (2003).

⁴⁹ Veja Fonseca (2003).

⁵⁰ Veja Lenharo (1986); Dutra (1997); Capelato (1998) e Fonseca (2001).

⁵¹ Veja Fonseca (2003).

⁵² É possível ver em Engels (1985) uma discussão verticalizada sobre a condição da classe trabalhadora na Inglaterra, na segunda metade do século XIX.

⁵³ Constatação feita por meio de minhas pesquisas e também de uma historiografia que irá discutir a História Cultural e Social a partir da década de 1990. Veja Fonseca (2003).

⁵⁴ Veja Marx (1982).

⁵⁵ Veja Bourdieu e Passeron (1975).

econômica e desemprego fortemente presente na sociedade brasileira, na década de 1980 e 1990; c) burocratização sindical e do Partido dos Trabalhadores (PT); d) configuração da hegemonia burguesa, que veio se configurando durante a Nova República, eleição de Collor, mas especialmente no Governo de Fernando Henrique Cardoso, que segue atualmente seu curso no Governo de Lula. Diante desse quadro, grande parcela de setores da esquerda marxista, como também lideranças sindicais e petistas, foram cooptadas para a institucionalidade burguesa e o “canto da sereia” da globalização e integração econômica mundial. Não somente se deslocaram política e ideologicamente para o campo eminentemente liberal e neoliberal, como verificamos [na revista] Teoria e Política, mas atuam de maneira determinada para implementar projetos econômicos e políticos determinados por Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial. (2010, p. 22).

Silva (2010) considera o final das décadas de 1970 e início de 1980 um momento privilegiado da produção e disseminação do pensamento marxista no Brasil, em decorrência do momento político representado pela pressão pelo fim da ditadura militar, retorno da liberdade de imprensa, o fortalecimento das greves, sindicatos e o movimento pelas “Diretas Já”.

A historiografia que atualmente trata sobre o trabalho na década de 1930 identificou como o Estado brasileiro investiu na propaganda política por meio das leis trabalhistas. Segundo Dutra (1997), sobre os anos de 1930-40, a negação do “não-trabalho” provocou na sociedade discursos que pautavam a cidadania numa identidade de *ser trabalhador*, rejeitando aqueles que não se adequassem a esta referência, alicerçada, sobretudo, pela criação da legislação trabalhista:

Ao lado da negação do “não trabalho” e da projeção de uma sociedade laboriosa, o que de fato assoma é uma nova política de organização do trabalho cuja condução é empreendida pelo Ministério do Trabalho regido pelo princípio do corporativismo. A feição institucionalizada dessa sociedade unificada pelo valor do trabalho é dada pela legislação trabalhista (1997, p. 314).

As representações sobre o trabalho são ancoradas em uma ordem ao mesmo tempo referendada pelo catolicismo, por meio da virtude do esforço para se chegar à pureza, como também por uma ótica burguesa clássica, em que o “pesadelo” do “não-trabalho” se materializava na perspectiva do ócio, do parasitismo e da ausência de produtividade⁵⁶. Também se aproximavam discursos dos grupos

⁵⁶ Veja Weber (2004). Nessa obra, o autor tratou da gênese da cultura capitalista buscando elementos religiosos significativos que a compõem e abordou o protestantismo e seu vínculo com os conceitos de vocação e predestinação. Com base nesta lógica, Weber (2004) indicou que os países

aparentemente inimigos naquele momento quando projetavam o trabalho de forma positiva (DUTRA, 1997). É o caso de comunistas e integralistas, para os quais a noção de trabalho figurava ações positivas que desencadeavam lutas do “bem” e do “mal”, dependendo dos interesses em jogo, tendo este conceito importância central na defesa de suas ideias.

Os discursos sobre a importância do trabalho podem ser analisados à luz das representações políticas construídas já desde o século XIX no Brasil, quando a figuração de uma unidade nacional era fundamental para a consolidação de nação. O sentimento de nação e pertencimento tornou-se algo caro para a legitimação da independência política naquele período.

O conceito de trabalho ainda está presente, nesse momento, nas relações escravistas e, contraditoriamente, na formação de uma expansão capitalista que modificava as relações produtivas. Tratar das leis sobre a abolição da escravatura e da inserção do trabalho assalariado no século XIX é identificar questões conflituosas e contraditórias com tensões entre vários agentes e interesses na constituição do trabalho livre (LAMOUNIER, 1988).

Nas formulações sobre a abolição da escravatura, Nabuco de Araújo, magistrado e político brasileiro, traduzia as concepções das elites do século XIX, no final da década de 1870, sobre o significado do trabalho e sua vinculação moral e racial:

Como garantir a ordem pública contra uma massa de dois milhões de indivíduos cujo primeiro impulso seria o abandono do lugar aonde suportou a escravidão para os quais a primeira prova de liberdade seria a vadiagem? Como suprir o trabalho? Seria com os mesmos libertos? Quando muito tornando a si do entusiasmo dos primeiros dias, se prestassem ao serviço pelo salário, outros pela preguiça e indolência seriam sempre vadios e vagabundos; outros naturalmente prefeririam os cômodos da cidade (ARAÚJO, s/d., p. 205).

A abolição da escravidão trouxe conflitos sobre a produtividade das fazendas, mas era compensada pela inserção de imigrantes, que seriam instrumentos de civilização da Nação, ao contrário da escravidão, que se tornava sinônimo de atraso e de barbárie.

predominantemente protestantes, principalmente calvinistas, tinham em seus quadros superiores de trabalhadores das grandes empresas pessoas que professavam esta religião, ao passo que os trabalhadores menos qualificados eram católicos. Weber refuta a tese materialista de Marx da determinação da infraestrutura econômica nas relações sociais quando analisou que foram os princípios protestantes que alteraram a estrutura material desses países.

A “raça” como conceito fundamental para o exercício do trabalho

A ideia de raça denotando diferenças e desigualdades predominou em vários lugares do mundo e, no Brasil, tomou uma conotação muito explícita, até a Primeira República. Naquele momento, buscava-se uma futura raça brasileira e um tipo nacional, resultado de um processo seletivo baseado no branqueamento da população, por meio da mestiçagem. As leis biológicas e o darwinismo social impregnaram os discursos do final do século XIX e início do XX e, por conseguinte, por meio do conceito de raça, apontaram os papéis e sentidos dados ao trabalho e àqueles que o exercem. Essas noções ficavam claras, por exemplo, na construção da cidade planejada de Belo Horizonte: ensejo republicano, as ideias de progresso, civilização e trabalho pautavam as discussões daquela que seria considerada a “noiva do trabalho” (MELLO, 1996) — uma capital criada para exaltar a República e o discurso do futuro, por meio do trabalho, progresso e ciência.

O discurso dos saberes pedagógicos e as técnicas de controle na educação também proliferavam no século XIX, no sentido da produção de uma escolarização que se pautava por um programa civilizador, no qual o trabalho se expressava como um dos princípios regeneradores, principalmente com a incorporação dos pobres na sociedade civilizada (VEIGA, 2002). A educação escolar consolidou-se no início da República como aquela que teria o poder de redenção da sociedade e de ser o seu dispositivo moral, da formação de uma nova noção de cidadania. Era imprescindível, para a chamada nova ordem republicana, a legitimação da educação como elemento central de uma identidade nacional voltada para a modernização da sociedade, da formação de um cidadão ligado ao progresso da nação, rompendo, segundo os republicanos, com o atraso que representou a mão de obra escrava em uma sociedade predominantemente rural.

As representações sobre o trabalho e o imaginário político e religioso

Nos anos 1930 a 1940, a campanha modernizadora empreendida pelo governo e por muitos intelectuais continha as representações de mudança e crença em um novo futuro, convivendo, no entanto, com a preservação de determinadas tradições que faziam parte de um espírito de “brasilidade”, considerado genuíno da formação dessa sociedade.

Neste sentido, sobretudo para o Estado Novo (período político autoritário entre 1937 e 1945), foram muito caros os sentimentos de família, Deus e modernização, que embora apresentem representações conflitantes, foram apropriados em uma visão conciliadora de pensar o Brasil. A conciliação, segundo essa representação, ligava-se à ideia de nação pacífica, mas que sabia lutar quando preciso⁵⁷, e também à ideia de nação mestiçada, e não mais degenerada, em que a mistura apontava o melhor de cada marca formativa do povo, transformando-o no povo brasileiro. As representações do trabalho continuavam as mesmas, ou seja, eram base para regeneração de um país que precisava deixar de ser rural e necessitava industrializar-se.

Com as leis trabalhistas formalizadas no âmbito social e propagadas junto aos sindicatos de trabalhadores, é também realizado um investimento maior na escola, por meio de materiais didáticos e das ideias de valorização do trabalho, que evitariam os comportamentos de ócio e de atraso. Essas representações aproximavam-se dos sentidos religiosos que apontavam a ótica burguesa do trabalho como caminho de melhoria econômica, social e da produtividade, ou a ótica católica que projetava o trabalho como a atividade necessária para a regeneração e o “pagamento dos pecados para se chegar aos céus”. Aqueles que formavam a legião do “não-trabalho” eram considerados sem uma moral solidificada e sem perspectiva na vida.

Ao relacionar o contexto dos anos de 1930 a 1940 às ideias de exclusão do diferente e da diferença, emitidos pelas elites pró-governistas, percebe-se o vínculo dos discursos nacionalistas⁵⁸ de uma nação una e agregadora. Na minha

⁵⁷ Veja Gomes (1999).

⁵⁸ Veja sobre nacionalismos em Anderson (1991) e Smith (1997).

pesquisa de mestrado (VAZ, 2006), salientei, nas lições de livros de leitura escolares para as crianças do ensino primário no Estado Novo, as representações nas histórias de alunos e professores que destacavam a superioridade do ideário de raça europeu. Ainda adicionei a análise em materiais não escolares, como as matérias dos jornais dos suplementos infantis. Também nesse material estavam presentes as ideias da eugenia⁵⁹ como aperfeiçoamento da raça, para que se pudesse chegar aos modelos considerados “ideais”. A Ciência foi incorporada como forma de mensurar a capacidade moral e cognitiva dos alunos, por meio das análises raciais e biológicas que se articulavam como elementos de modificação da índole do brasileiro. Higiene, raça e trabalho eram valores caros na época na constituição de uma sociedade que deveria rumar para a modernização.

Sobre o Estado Novo, Junia Sales Pereira destaca:

O Estado Novo é um momento de aprofundamento dessas questões, promovendo, ao mesmo tempo, o múltiplo gilbertiano e o uno eugenizante, ou seja, o paradoxal movimento de resgate da pluralidade racial brasileira e de divulgação da ideia de que a raça era una, homogênea e pura (...). Se por um lado, vê-se o resgate do oeste, oeste, neste caso, significando a bandeira, lugar do encontro cultural e da realização da democracia social pela homogeneização racial, por outro, realiza-se a apresentação pública de corpos fortes, sadios, eugenizados, branqueados, atléticos. O espetáculo do corpo nos eventos públicos, desta forma, contrasta com a valorização da “democracia mestiça” enunciada pela literatura (1999, p.27).

Caberia ao Estado estimular a criação de famílias que tivessem futuros trabalhadores “fortes, educados e sadios” (PEREIRA, 1999, p. 93), com a noção de aprimoramento da raça e de noções higiênicas compatíveis com os referenciais de modernização econômica, para a melhor produção do trabalho.

Na década de 1950, a educação continuava a se apresentar como instrumento de estabilização social com questões que apontavam um processo de desenvolvimento do capitalismo industrial. Nesse sentido, é possível perceber as permanências nos materiais escolares das representações que demonstravam intolerância em relação àqueles que eram considerados contrários ao progresso do País. Estes eram os desempregados que não reforçavam a economia, não participavam da modernização tecnológica, da urbanização e da industrialização. As representações sobre o trabalho marcam a permanência de discursos advindos das

⁵⁹ Sobre o discurso da eugenia e suas permanências no cenário escolar, veja Rocha (2010).

culturas políticas de matriz republicana, os quais se tornaram explícitos na destinação do trabalho e na formação de uma raça “apropriada” para melhor exercê-lo. Nessa perspectiva, o trabalho é fundamental para o progresso — lema da República. Esclareço que não é uma invenção da década de 1930 o discurso do trabalho para a modernização da sociedade, mas, devido à instituição de leis trabalhistas, regulamentação do Ministério do Trabalho e o incentivo à industrialização, as representações políticas sobre o trabalho foram ampliadas e difundidas como fundamentais nesse período. Essas representações eram amparadas, em uma ótica burguesa, conflitando com o sentido católico de ver o trabalho como uma punição, mas as duas perspectivas viam no trabalhador a referência de cidadão brasileiro. Também a tomada do poder por Vargas no ano de 1930 e a criação dos Ministérios da Educação e Saúde, do Trabalho e das leis trabalhistas, até o seu suicídio no segundo mandato foram essenciais para a sua legitimação positiva no imaginário político. O momento do suicídio consolidou a representação do *mártir* dos trabalhadores do Brasil.

Nos anos de 1930 a 1954, a formação de um cidadão dependia essencialmente dos valores para o trabalho, e aqueles que transgrediam essa ordem estariam excluídos da comunidade política e social. Essas representações são marcadas pela intolerância, conforme se observa nesta história:

O trabalho

O trabalho é uma necessidade. Toda pessoa, rica ou pobre, deve trabalhar.

O trabalho dá saúde e dignifica a pessoa.

As pessoas que podem trabalhar e não trabalham são indignas de viver.

Os que não trabalham, os indolentes, nunca podem ser estimados.

O preguiçoso é quase sempre um viciado: dá para jogar e beber.

Papai trabalha para manter a família.

Mamãe trabalha na direção da casa.

Meu irmão mais velho trabalha para não ser pesado a papai.

Eu, que sou pequeno, também trabalho, estudando bem as minhas lições.

Papai não consente malandros⁶⁰ em casa.

⁶⁰ De acordo com Cunha (2002), a figura do malandro está associada historicamente ao ex-escravo do século XIX e ao capoeira, para os quais, justamente por terem se originado de um regime em que seus trabalhos se apresentavam de forma negativa e marginalizada, a liberdade representava mais que uma condição de cidadania livre. Segundo ela, “[...] a liberdade simbolizava principalmente o ‘viver sobre si’, o não submeter-se a uma disciplina de trabalho. Estes personagens, quando foram envolvidos por um contexto de valorização moral do trabalho e logo em seguida de exaltação da

CABRAL, Mario da Veiga. *Primeiro livro de leitura*. 23 ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacinto, 1946. p. 69-70⁶¹.

A ideia exposta na história, de não ter direito à vida, está associada à religião católica quando se prega que aquele que não semeia para a sua própria sobrevivência não se torna digno de viver e comer. Segundo esta ótica, aqueles que não trabalham são uma “chaga” social, o que os priva de serem amados, pois não cumprem a lei divina que trata o trabalho como purificação dos pecados mundanos e como a “cruz necessária para chegar aos céus”.

A referência a Deus e à penitência necessária do trabalho para a regeneração humana é o sustentáculo do discurso católico sobre a expulsão do paraíso e tem uma longa tradição histórica. Imagens que tratam do trabalho como um castigo divino se difundiram, ao longo dos séculos, por meio das figuras de Adão e Eva, como se vê abaixo:

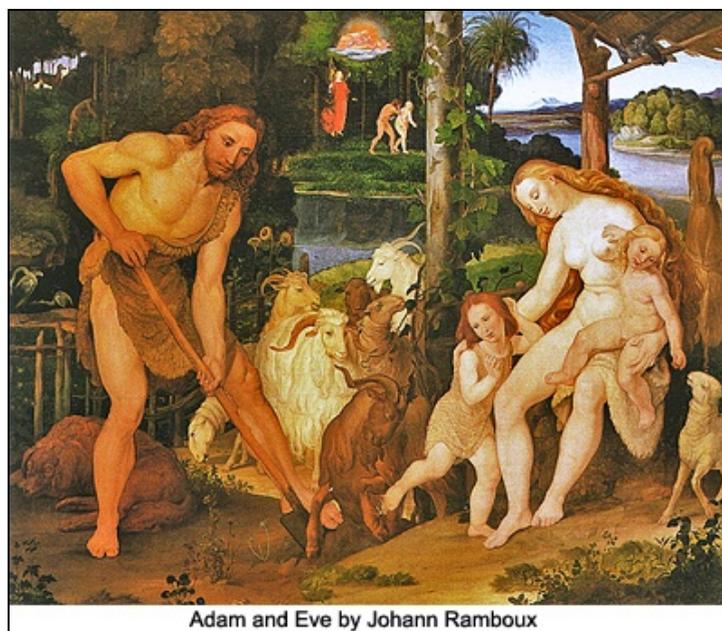


Fig. 11 - “Adam and Eve”, s/d. Autoria Johann Anton Alban Ramboux (1790 - 1866)⁶².

figura do trabalhador, foram rotulados como vadios e relacionados com a violência urbana” (2002, p. 06). Também Cunha (2002) analisa que o governo Vargas utilizou-se do samba, estilo musical das camadas populares, para tratar de um “malandro regenerado”, que exalta o trabalho, o Estado Novo e as leis trabalhistas, como na música “É negócio casar” (1941) na voz de Ataulfo Alves. Veja a letra da música nos anexos, p. 227.

⁶¹ Professor de Geografia no Instituto de Educação. Aprovado e adotado pelas Secretarias de Educação do Distrito Federal, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Acervo do Museu da Escola de Minas Gerais. Grifos meus. Carimbo que pertenceu à Biblioteca “Machado de Assis” – Grupo Escolar Silviano Brandão.

⁶² Disponível em: Fedrz.wordpress.com. Acesso em 20 jul. 2011.

Nesta tela de Ramboux, Adão é posto a cavar a própria terra, já que teria ouvido os “maus conselhos” de Eva. Eva e Adão, brancos e loiros, pintados à luz da cultura europeia, estão pagando com o castigo do trabalho o mal que cometeram. Adão triste e Eva encurvada de cabeça para baixo junto aos filhos denotam o sentido de arrependimento e subserviência pelo acontecido. A cena é baseada na bíblia católica, no Antigo Testamento, em Gênesis 2.3:

A culpa original

1 A serpente era o mais astuto de todos os animais dos campos que o Senhor Deus tinha formado. Ela disse a mulher: “É verdade que Deus vos proibiu comer do fruto de toda árvore do jardim?” 2 A mulher respondeu-lhe: “Podemos comer do fruto das árvores do jardim. 3 Mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, Deus disse: Vós não comereis dele, nem o tocareis, para que não morrais”. 4 “Oh, não! – tornou a serpente – nós não morreremos! 5 Mas Deus bem sabe que, no dia em que dele comerdes, vossos olhos se abrirão, e sereis como deuses, conhecedores do bem e do mal”. 6 A mulher, vendo que o fruto da árvore era bom para comer, de agradável aspecto e mui apropriado para abrir a inteligência, tomou dele, comeu, e o apresentou também ao seu marido, que comeu igualmente. 7 Então os seus olhos abriram-se; e, vendo que estavam nus, tomaram folhas de figueira, ligaram-nas e fizeram cinturas para si. 8 E eis que ouviram o barulho (dos passos) do Senhor Deus que passeava no jardim, à hora da brisa da tarde. O homem e sua mulher esconderam-se da face do Senhor Deus, no meio das árvores do jardim. 9 Mas o Senhor Deus chamou o homem, e disse-lhe: “Onde estás?” 10 E ele respondeu: “Ouvi o barulho dos vossos passos no jardim; tive medo, porque estou nu; e ocultei-me”. 11 O Senhor Deus disse: “Quem te revelou que estavas nu? Terias tu porventura comido do fruto da árvore que eu te havia proibido de comer?” 12 O homem respondeu: “A mulher que pusestes ao meu lado apresentou-me deste fruto, e eu comi”. 13 O Senhor Deus disse à mulher: “Por que fizeste isso?” – A serpente enganou-me, – respondeu ela – e eu comi”. 14 Então o Senhor Deus disse à serpente: “Porque fizeste isso, serás maldita entre todos os animais e feras dos campos; andarás de rastos sobre o teu ventre e comerás o pó todos os dias de tua vida. 15 Porei ódio entre ti e a mulher, entre a tua descendência e a dela. Esta te ferirá o calcanhar”. 16 Disse também à mulher: “Multiplicarei os sofrimentos de teu parto, darás à luz com dores, teus desejos te impelirão para o teu marido e tu estarás sob o seu domínio”. 17 E disse em seguida ao homem: “Porque ouviste a voz de tua mulher e comeste do fruto da árvore que eu te havia proibido comer, **maldita seja a terra por tua causa. Tirarás dela com trabalhos penosos o teu sustento todos os dias de tua vida. 18 Ela te produzirá espinhos e abrolhos, e tu comerás a erva da terra. 19 Comerás o teu pão com o suor do teu rosto, até que voltes à terra de que foste tirado; porque és pó, e em pó te hás de tornar**”.

Bíblia Sagrada, cap. “As origens” - Gênesis 2.3 (1995, p. 51). Grifos meus.

O castigo da mulher seria maior, já que levava o homem a comer o fruto proibido, ficando por isso sob o domínio dele e pagando também com a dor física do parto pelo pecado cometido. Adão trataria da terra e dela tiraria seu alimento. A escravidão foi justificada também pela dimensão religiosa e pelo trabalho que se constituiu como uma pena a ser cumprida.

Em outra passagem bíblica, no Novo Testamento, o apóstolo Paulo faz uma assertiva em uma de suas famosas cartas aos Tessalonicenses (II – 2.3):

Conselhos diversos: oração e trabalho

[...] 6 Intimamo-vos, irmãos, em nome de nosso Senhor Jesus Cristo, que **eviteis a convivência de todo irmão que leve vida ociosa e contrária à tradição que de nós tendes recebido.** 7 Sabeis perfeitamente o que deveis fazer para nos imitar. Não temos vivido entre vós, desregradamente, **8 nem temos comido de graça o pão de ninguém. Mas, com trabalho e fadiga, labutamos noite e dia, para não sermos pesados a nenhum de vós. Não porque não tivéssemos direito para isso, mas foi para vos oferecer em nós mesmos um exemplo a imitar.** 10 Aliás, quando estávamos convosco, nós vos dizíamos formalmente: **Quem não quiser trabalhar, não tem o direito de comer.** 11 Entretanto, soubemos que entre vós há alguns desordeiros, vadios, que só preocupam em intrometer-se em assuntos alheios. 12 **A esses indivíduos ordenamos e exortamos a que se dediquem tranquilamente ao trabalho para merecerem ganhar o que comer.** 13 Vós, irmãos, não vos canseis de fazer o bem. 14 **Se alguém não obedecer ao que ordenamos por esta carta, notai-o e, para que ele se envergonhe, deixai de ter familiaridade com ele.** 15 Porém, não deveis considerá-lo como inimigo, mas repreendê-lo como irmão.

Bíblia Sagrada, II Tessalonicenses 2.3 (1995, p. 1516). Grifos meus.

Muitas dessas passagens são encontradas de forma quase idêntica nos materiais didáticos analisados do período entre 1930 e 1954. Percebe-se, no entanto, que nesse período também está presente a representação do trabalho “produtivo” como o desencadeador da melhoria econômica do País e da situação social das próprias pessoas (neste caso, verifica-se a influência religiosa protestante).

Na inspiração religiosa protestante, o indivíduo que não trabalha não se faz “escolhido” ou predestinado: o trabalho é fundamental para a própria existência, é por meio dele que o indivíduo se torna digno de viver e enriquecer. A

predestinação e a salvação teriam relação com a acumulação de riqueza por meio de um trabalho árduo. Max Weber (2004) aborda o fundamento religioso protestante do trabalho, no qual os fiéis acreditam: “[...] Não o trabalho em si, mas o trabalho profissional racional é isso exatamente que Deus exige” (p. 147). A racionalidade, juntamente com a divisão do trabalho como especialização do indivíduo, leva-o para o encontro de sua vocação, assertiva também defendida pelos luteranos. Weber (2004) salienta que, para os protestantes, “[...] Não ter vontade de trabalhar é sintoma de ausência do estado de graça [sendo] o trabalho um apelo divino” (p. 125). Sob este aspecto, as representações construídas sobre o trabalho de forma positiva consideram que aqueles que o negam não possuem a graça de Deus.

Norbert Elias (2000), em estudo no qual analisa os *estabelecidos* e os *outsiders* na sociedade inglesa do século XX, tratou da necessidade de compreensão dos estabelecidos como grupos e indivíduos que ocupam posições de prestígio e poder. Os *outsiders* seriam os não-membros da “boa sociedade” e também, segundo Elias (2000), “trata-se de um conjunto heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços sociais menos intensos do que aqueles que unem o establishment” (p. 7). Para o autor,

a semelhança do padrão de estigmatização usado pelos grupos de poder elevado em relação a seus grupos outsiders no mundo inteiro – a semelhança desse padrão a despeito de todas as diferenças culturais – pode afigurar-se meio inesperada a princípio. Mas os sintomas da inferioridade humana que os grupos estabelecidos muito poderosos mais tendem a identificar nos grupos outsiders de baixo poder e que servem a seus membros como justificação de seu status elevado e prova de seu valor superior costumam ser gerados nos membros do grupo inferior – inferior em termos de sua relação de forças – **pelas próprias condições de sua posição de outsiders e pela humilhação e opressão que lhe são concomitantes. Sob alguns aspectos, eles são iguais no mundo inteiro. A pobreza – o baixo padrão de vida – é um deles. [...] No caso de diferenciais de poder muito grandes e de uma opressão correspondentemente acentuada, os grupos outsiders são comumente tidos como sujeitos e quase inumanos.** (ELIAS, 2000, p. 28 e 29). Grifos meus.

No Brasil, aqueles que não tinham condições de garantir seu próprio sustento seriam, segundo as representações construídas, os “indignos de comer”. Assim, tinham vínculos menos intensos de laços sociais em decorrência do próprio estigma social que carregavam. Os não-trabalhadores viviam abaixo do padrão de

vida da maioria e, portanto, à margem de uma sociedade que deveria se firmar como um organismo, em que todos cumpririam um papel definido. Os trabalhadores que estavam na linha da pobreza e tentavam buscar o trabalho para a sobrevivência eram considerados dignos e daí, ao tentarem garantir alimentação e moradia, contribuíam para o País. Nesse sentido, eles deveriam ser valorizados porque cumpriam bem uma função⁶³, caso contrário, o desemprego e o não-sustento se legitimariam como uma opção daqueles que não participavam do bom funcionamento da sociedade em que “as partes deviam, cada qual no seu lugar, formar um todo”. A sociedade deveria ser constituída como um organismo saudável, tendo na divisão social do trabalho sua matriz especular, conforme afirmavam os positivistas do século XIX. Para Alcir Lenharo,

Spencer levou para a biologia o conceito da divisão do trabalho, para daí organizar seu pensamento político. Não havia porque não tomar as sociedades como organismos vivos, mesmo porque a própria biologia representava seus organismos como se fossem sociedades. Em *O Organismo Social*, texto de 1860, Spencer demonstra como as sociedades compostas de homens e organismos formados de células evoluem de uma estrutura simples para outras altamente complexas, promovendo a mútua dependência entre as partes componentes. Cada uma das partes não consegue atuar sem a vida do conjunto que se torna independente dos destinos particulares que a compõem, perecíveis, mas necessários à organização do corpo total. (1986, p. 143)⁶⁴.

O acesso ao trabalho transformou-se em uma perspectiva “racional”, como o esforço individual para se conseguir um emprego e garantir produtividade, sendo que aqueles que não chegam a esse objetivo carregam consigo o estigma social da exclusão. O “trabalho punitivo” expresso na concepção católica direcionava-se, em alguns momentos, para o “trabalho prazer”, sinônimo de produtividade e orgulho. Essas representações estão presentes em vários livros de leitura dos alunos do ensino primário.

⁶³ Veja Durkheim (1999) e Parsons (1974). Segundo os funcionalistas, a sociedade e a cultura formam um sistema integrado de funções.

⁶⁴ Também veja Durkheim (1999).

Os múltiplos significados do “ser trabalhador” nos livros de leitura para o ensino primário

A historiografia tem analisado a história dos livros didáticos no Brasil e a sua importância para o entendimento das práticas educativas nos vários contextos históricos. Kazumi Munakata et. al. (2008) ressalta que os livros didáticos, ao longo dos séculos XVI e XVII no Ocidente, se tornaram dispositivos privilegiados de escolarização, contendo não somente “matérias”, mas também preceitos cívicos e morais. Segundo ele, sobre o gênero de livro didático, conhecido como “livro de leitura”:

[...] A título de exercitar a leitura e a escrita, privilegiando ou não certos saberes, esses livros constituem um imenso repositório de conselhos de moral, de bom comportamento, de boa conduta, da piedade, de respeito ao próximo, de amor à família e à Pátria, de rememoração dos feitos e datas considerados da “nacionalidade” ou da “humanidade” e até mesmo exaltação ao regime político de plantão, além de tudo aquilo que se considera digno da formação da criança e do jovem: a natureza (e suas partes), o índio, o folclore, os “grandes vultos” da ciência, das artes, do desporto, da política etc., contanto que representem o otimismo, a perseverança, a abnegação, o altruísmo e todas essas atitudes tidas como nobres e elevadas. (2008, p. 2).

Além de uma perspectiva de aprendizagem da leitura, esses materiais têm o objetivo de difundir ideias e noções cívicas aos alunos e, em alguns momentos, a própria propaganda política. Munakata et. al. (2008) discute que a aprendizagem da língua não se efetiva em um objetivo “puramente” linguístico, ou seja, “não se aprende a ler (e escrever e contar) inocentemente” (p. 1). Os vários significados que os materiais didáticos carregam, assim como as suas intencionalidades, têm matriz no imaginário social e político. Alain Choppin (2004) também destaca que é necessário observar nesses materiais aquilo que os autores silenciam, “[...] pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela. Essa observação não vale apenas para os livros didáticos de história ou literatura, que imediatamente nos vem à mente” (p. 557).

A produção de livros didáticos no Brasil começou no século XIX, e também se verificou a partir daí a produção dos livros de leitura. Esses livros tiveram bastante inserção no cenário educacional brasileiro desde o século XIX até os anos de 1960. Nas primeiras edições, esses livros apresentaram poucas ilustrações, mas posteriormente elas foram inseridas, além de exercícios e cores. Esses livros

perduraram por um grande período, tendo sucessivas edições durante décadas. Segundo Munakata et. al. (2008), “[...] no decorrer dos anos 1960, esse padrão editorial entraria em crise: uma nova geração de autores, não mais tão longevos, e novas casas editoriais passam a produzir livros num formato maior, com uma diagramação cada vez mais rebuscada” (p. 03).

Mônica Pimenta Velloso (1988) discute as teorias que tratam a literatura como mero testemunho da sociedade. Segundo ela, esta perspectiva tornou-se a majoritária durante longo tempo pelos autores que viam nos escritos literários “veículos da nacionalidade” (p. 239). Esta constatação mostra como a literatura foi historicamente pouco discutida no seu âmbito ficcional e centrada em uma perspectiva racional e objetiva de ver o mundo, como aquela que deveria ser a produtora de novas ideias. Esta concepção esteve presente no ideário positivista e também na confecção dos livros de leitura para o ensino primário.

Patrícia Santos Hansen (2007) destacou a importância dada pelos republicanos a uma literatura infantil cívico-pedagógica na Primeira República. Na passagem do século XIX para o XX, o País encontrava-se com uma população de 75% de analfabetos e sem uma política efetiva de promoção da instrução primária. Os textos cívicos deveriam formar um aluno preparado para a cidadania republicana e para o trabalho, e os livros de leitura seriam um dos principais dispositivos morais e políticos utilizados na escola primária. Laurence Halewell (2005) aponta o aumento de livros didáticos e da literatura infantil produzidos no Brasil a partir do ano de 1934. O autor analisou as editoras, livrarias e os autores de livros, e muitos deles tinham estreita relação com os princípios políticos que circulavam naquele momento.

Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Francisca Izabel Pereira Maciel (2006) analisaram a produção, difusão e circulação de livros em Minas Gerais nos séculos XIX e XX e apontaram a Livraria Francisco Alves como uma das que mais produziram cartilhas e livros de leitura em Minas Gerais na primeira metade do século XX (segundo correspondências oficiais entre os dirigentes do governo, responsáveis pela distribuição de livros escolares e a editora Francisco Alves). Essas autoras afirmam que “[...] tais evidências revelam o tino comercial e a reserva de mercado criada em torno dos livros escolares para a alfabetização e desenvolvimento da leitura em Minas Gerais, um importante pólo de consumo no mercado brasileiro” (p. 88). Também Anibal Bragança (1999) tratou do editor

Francisco Alves como muito importante para a modernização da indústria editorial brasileira e, especialmente, para a profissionalização do escritor no Brasil.

Gomes (2003) indicou o esforço do governo varguista na divulgação da literatura infantil e do livro que realçassem o civismo e os “princípios patrióticos”.

Segundo ela:

[no] dia 29 de abril de 1936 o ministro da Educação e Saúde do então governo constitucional do presidente Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, criou, por uma portaria, a Comissão Nacional de Literatura Infantil, designando suas atribuições e componentes. Como atribuições, entre outras, a CNLI⁶⁵ deveria realizar levantamentos sobre a situação desse tipo de produção literária; selecionar livros para serem traduzidos; classificar, por idades, as obras existentes e censurar as que fossem perniciosas; organizar um projeto de bibliotecas infantis e, com destaque, promover um desenvolvimento de uma boa literatura para crianças e jovens. Um conjunto de tarefas volumoso, cuja ambição e sentido só podem ser devidamente medidos quando inseridos em um contexto maior de iniciativas, que articula e potencializa essa iniciativa particular. Um pouco antes da criação da CNLI, em março de 1936, Capanema havia autorizado os trabalhos do Instituto Nacional de Cinema Educativo, o Ince (sic), dirigido pelo antropólogo Edgard Roquete-Pinto e encarregado de produzir filmes educativos. Aliás, tarefa que iria cumprir muito bem, pois, entre 1936 a 1945, o Ince roda 233 filmes, entre os quais 53 foram classificados como instrutivos, ou seja, voltados diretamente para a exibição escolar. Dando continuidade ao seu projeto em dezembro de 1937, em substituição ao Instituto Cairu, Capanema funda o Instituto Nacional do Livro (INL), colocando-o sob a direção do literato gaúcho Augusto Meyer e lhe entregando, entre outras, a obrigação de espalhar bibliotecas pelo país. Um ano depois em dezembro de 1938, o ministro instala a Comissão Nacional do Livro Didático (uma ideia que vinha de 1936), destinado a examinar e selecionar a literatura didática a ser utilizada na rede pública (p. 116-117).

Havia um esforço do governo na ampliação da literatura infantil, e este investimento passaria a ser feito com mais intensidade nas escolas, por meio da supervisão e do aumento da produção editorial. A Comissão Nacional do Livro Didático em 1938 foi exemplar em apontar a importância do ensino primário para tal intento. Gomes (2003) enumera que muitos intelectuais na época ressaltavam a “pobreza” das produções didáticas e científicas brasileiras, incluindo os livros de histórias. A autora salienta que:

⁶⁵ Comissão Nacional de Literatura Infantil.

[...] uma pobreza que contrastava com o evidente e crescente interesse da imprensa, das casas editoras e das livrarias neste tipo de publicação, o que ficava evidenciado pelo variado e bem sucedido número de revistas “em quadrinhos” ou periódicos assemelhados (p. 118)⁶⁶.

A CNLI chegou a alguns critérios sobre o que considerar como literatura infantil. As diretrizes apontavam a “imaginação” da criança para fins recreativos e instrutivos. Também legitimavam uma forma literária, por meio de histórias, e não o formato em conteúdos programáticos. Alguns integrantes da CNLI também defendiam como literatura infantil não somente os livros escritos para crianças por adultos, mas também aqueles escritos pelas próprias crianças, com atenção especial para “[...] cartas, diários, poesias, e também histórias, em geral” (GOMES, 2003, p. 119). Ana Maria de Oliveira Galvão e Antônio Augusto Gomes Batista (2009) fizeram um estudo dos livros de leitura de uma biblioteca escolar e identificaram dois tipos: a leitura para aprender a ler e escrever, e a leitura recreativa para a formação do hábito de leitura. Segundo eles:

[...] parece que essa progressiva distinção nas finalidades do trabalho com a leitura na escola termina por criar uma distinção entre duas grandes funções a serem preenchidas pelos livros, que se concretizará, aos poucos na criação de dois tipos de livros escolares: o livro didático e o paradidático ou de literatura infantil (2009, p. 99).

No caso desta pesquisa, tive um maior contato com o primeiro tipo de livro, aquele destinado à aprendizagem da leitura e da escrita e também muitas vezes composto de exercícios e imagens. É importante destacar que esses livros vinham sempre com histórias, na maioria das vezes produzidas pelo próprio autor ou algumas já presentes na literatura infantil. O *corpus* documental de livros de leitura a ser analisado provém majoritariamente de quatro lugares distintos: Centro de Referência do Professor de Minas Gerais, Museu da Escola de Minas Gerais, Biblioteca do Livro Didático da USP e Laboratório de Ensino e Material Didático da FFLCH-USP. Não é o objetivo desta tese quantificar os livros de leitura⁶⁷ e nem

⁶⁶ Campelo (2007) também tratou da ampliação do mercado editorial a partir dos anos de 1930 no Brasil, destacando: “A indústria gráfica brasileira, mais especificamente a editorial, que até o final do século XIX não tinha uma abertura comercial que justificasse grandes investimentos para a sua ampliação e manutenção no país, teve suas expectativas de ampliação renovadas diante da abertura do mercado consumidor após 1930” (p. 63).

⁶⁷ Campelo (2007) mapeou a quantidade, circulação de cartilhas e livros de leituras em Minas Gerais no período de 1930 a 1945.

mapear a sua circularidade, mas analisar nestes materiais as representações sobre o trabalho e o “não-trabalho” que são permeadas pela ideia de intolerância. No entanto, apresento uma listagem de livros de leitura utilizados no Estado de Minas Gerais no ano de 1937, alguns dos quais foram objeto de análise desta pesquisa. Isso é um indicativo de que esses livros eram usados nas escolas de ensino primário do Estado:

Ano XI - jan - mar 1937 - nº 134-136

Relação dos livros didáticos adotados oficialmente nos estabelecimentos de ensino do Estado de Minas durante o ano letivo de 1937

1.º ano	Cartilha Analítica de Arnaldo Barreto.....	2\$000
	Livro de Zézé, de João Lucio.....	2\$000
	Lições de Leitura, Anna Cintra.....	1\$500
	Reis Campos—Leituras escolares, preliminar	2\$500
2.º	João Kopke—1.º Livro (História de criança e de animais.....	2\$500
	2.º Livro, de Thomaz Galhardo.....	1\$500
	1.º Livro de Francisco Viana.....	2\$200
	Livro de Violeta, de João Lucio.....	4\$000
	As minhas Férias, de João Lucio.....	3\$000
	Leitura Preparatória, de Francisco Viana..	2\$500
3.º	Reis Campos—Leituras escolares, 1.º livro..	2\$500
	João Kopke, 2.º Livro, (Histórias de Meninos na rua e na Escola).....	3\$000
	História da Terra Mineira de Carlos Góes..	3\$500
	Livro de Elza, de João Lucio.....	3\$000
	Leitura Manuscrita, de B.P.R.....	2\$000
	3.º Livro, de Francisco Viana.....	3\$000
4.º	O Bom Semeador, de João Lucio.....	3\$000
	J. L. de Almeida—Histórias de nossa terra	3\$500
	João Kopke, 3.º Livro, (Histórias que a mãe contava.....	3\$000
	Contos Pátrios, de Olavo Bilac.....	3\$500
	Livro de Ilden, de João Lucio.....	4\$000
	Leitura Complementar, de Bilac e Bomfim	3\$000
	Pátria Brasileira, de Olavo Bilac.....	3\$500
	Através do Brasil, de Olavo Bilac.....	5\$000

Os livros de João Kopke, 1.º, 2.º e 3.º, foram inteiramente revisados e melhorados, de conformidade com a nova orientação pedagógica do ensino primário no Estado, pela Exma. Sra. D. Lucia Monteiro Casasanta, professora de metodologia na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.

Editores e únicos depositários no Estado de Minas

Livraria Francisco Alves
de PAULO AZEVEDO & C.
Rua da Bahia, 1052 — Belo Horizonte
ESTADO DE MINAS

Fig. 12 - Relação de livros didáticos adotados oficialmente nos estabelecimentos de ensino do estado de Minas. Ano letivo de 1937⁶⁸.

⁶⁸ Revista do Ensino, Ano XI, n. 134-136, jan-mar de 1937, s/ p. Acervo Arquivístico, fundo CEALE, caixa 036. CEPDOC-FAE.

Nos livros de leitura existiam espaços e funções destinados aos diferentes grupos sociais. Na história abaixo, observa-se a presença de parte destes sujeitos que compõem a sociedade:

Trabalho e repouso

1. Aquela ideia do rei que mandou dividir o dia em três partes – *trabalho, distração e repouso* – não me saía da cabeça.

- Então bastará trabalhar oito horas por dia? perguntei ao tio Carlos depois do jantar.

- Certamente. Primeiro por uma questão de higiene. Nosso corpo precisará de repouso e nosso espírito de distrações convenientes, como a boa leitura, as músicas e os passeios. Depois porque oito horas bem aproveitadas bastam para produzir muito.

2. O que será preciso não esquecer é que o trabalho é necessário à vida do homem. Ele é uma fonte de felicidade para todos. Com ele, tudo obtemos. Por ele, ganhamos hábitos de ordem, de disciplina, de cooperação. O trabalho é dever de todos, e de que as próprias leis da natureza exigem o cumprimento. O homem ocioso ou indolente é um enfermo ou um fraco de espírito. A lei da vida é o trabalho. E há um ditado, muito verdadeiro, que diz: *A ociosidade é a mãe de todos os vícios*.

3. Repare ao redor de você. Francisco: vejam como todos trabalham! Muito cedo nas fazendas, o sino chama os lavradores ao serviço. Quando o sol desponta lá vão eles caminho (sic) das lavouras, a fim de tirarem da terra, pelo trabalho, as riquezas agrícolas que ela nos dá. Nas fábricas, o apito da máquina a vapor, pela madrugada, lembra aos operários que eles devem ocupar seus postos junto dos maquinismos em que trabalham. Lá vão eles, dentro em pouco, transformar a matéria prima, tirada do solo pelo agricultor, da mina pelo mineiro, do gado pelo criador, em objetos de que os homens necessitam. Em cada lar, as mães trabalham no arranjo da casa, no preparo da alimentação, ou cuidando dos filhos. E as próprias crianças trabalham, nos seus estudos, ou auxiliando os pais no que possam.

4. O trabalho é, realmente, uma lei da vida – disse-me o tio Carlos, pondo a mão no meu ombro.

Habitue-se você, e desde agora, a trabalhar oito horas, a distrair-se outras oito e a repousar por igual tempo.

Durante as horas de trabalho nós gastamos energia que foi acumulada nas horas de repouso.

Assim, repouso, trabalho e alimentação boa e saudável são elementos essenciais a uma vida feliz. O trabalho contínuo, sem períodos regulares de repouso, prejudica a saúde. O esforço rende mais quando é temperado pelo descanso.

Todos que tem saúde e força, devem ter seu trabalho regular e produzir mais do que o necessário para si. Os seres que vivem sem trabalhar são parasitas, como certas plantas e animais nocivos, que vivem à custa de outros.

Exercício: Desenvolva, numa pequena composição, este provérbio: “A ociosidade é a mãe de todos os vícios”.

BRAGA, Erasmo. *Leitura III*. 123 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1944. p. 25-27⁶⁹.

Os grupos sociais têm funções definidas, conforme se observou na história acima: é papel da mulher o trabalho doméstico que demanda, além de cuidados com a casa, o “cuidar” dos filhos. Mesmo que este trabalho não seja remunerado e não contemple a proteção das leis trabalhistas, é o seu encargo perante a sociedade. Então a lógica do não-trabalhador não está associada somente ao trabalho formal, mas o que a sociedade esperava de cada grupo social e das funções que esses sujeitos deviam ter. Para a mulher branca e estável financeiramente, por meio do salário do marido, cabem-lhe os encargos domésticos, o que difere das mulheres negras, que apareceram frequentemente nas histórias e lições trabalhando em espaços fora da sua própria casa.

Os lavradores deveriam obedecer ao encargo de seu trabalho acordando cedo e trabalhando na terra, assim como os operários nas fábricas, o que faria da sociedade um “todo harmônico”. Um ditado que ficou muito conhecido popularmente, “Deus ajuda a quem cedo madruga”, refere-se ao valor do trabalho associado aos hábitos de levantar cedo, o que sugere uma disposição ao trabalho sem perda de horas, rejeitando o “ócio”. Esta referência, além de ser endossada pela religião, contribui para as relações do trabalho capitalista. Era comum nos livros de leitura a menção às crianças que não gostavam de acordar cedo e eram tidas como preguiçosas. Elas se contrapunham, segundo os textos, à própria natureza, já que na maioria das vezes a leitura comparava os hábitos dos animais que acordam cedo (passarinhos, galo e galinhas, dentre outros) com os dos humanos.

Já os filhos de pais com “posses” têm, nesta fase da vida, o trabalho voltado ao estudo como preparo para a vida adulta, contrariamente às crianças cujas famílias não têm uma boa condição financeira e que, desde cedo, são preparadas, nos livros de leitura, para serem “minioperárias”. Observe-se que o ensino primário era aquele ao qual as camadas populares tinham maior acesso, daí a importância de, nesta fase, se formar um futuro trabalhador.

⁶⁹ Série Braga – revista pelo professor Lourenço Filho – com exercícios e parte gramatical para o terceiro ano escolar. Acervo: Biblioteca do livro didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Grifos do autor.

A ênfase no trabalho com repouso é importante, pois, para ser útil, era necessário um período de descanso para o corpo, sugerindo uma “melhor produtividade”. O termo “parasita” aparece frequentemente nos textos ao tratar daquele que não trabalha. A comparação ao parasita, aquele que “suga” e vive à custa dos outros e do país, sugere uma doença, mostrada inclusive na comparação com os “animais e plantas nocivas”. Esta forma não humana de viver é vista, de acordo com Elias (2000), como uma opressão contínua aos grupos *outsiders*. Nesse caso, esta “anomalia” do não-trabalho referia-se a uma “não- utilidade” ao País e por isso, conforme explicitado na história, seria a “mãe de todos os vícios”. Essa doença deveria ser exterminada, e por isso o não-trabalhador deveria tornar-se um trabalhador, mas, se não o “queria”, conforme aponta o texto bíblico, não merecia viver.

Capelato (2009) tratou da intolerância nos livros escolares do ensino primário franquista, que ficou sob a responsabilidade dos nacionalistas católicos. A autora indicou a polaridade expressa nos materiais analisados entre “o menino estudioso e o preguiçoso” (p. 127). Também ainda sobre esta representação maniqueísta do “bem” e do “mal”, enuncia “[...] Contos, fábulas e historietas de conteúdo moral, poesias, canções e orações compunham um universo marcado pelo maniqueísmo: as virtudes tidas como positivas mereciam recompensas na terra ou no céu, e as negativas, castigos” (p. 127).

Na história “A semana de um vadio”, o menino que não gosta de estudar é sinônimo de “não-trabalhador”, posto que ainda não se dispõe a ajudar sua mãe nas tarefas domésticas:

A semana de um vadio

É um vadio **de marca** o nosso amigo Ricardo.

Apesar de contar oito anos de idade não quer saber de livros. Também não gosta de trabalho algum, por mais fácil que seja. Sempre vai à escola de mau humor. Quando volta, já se sabe, vem sempre alegre.

Certa vez, o pai chamou-o para dar-lhe conselhos.

- Ricardo, isto assim não tem jeito! Precisas estudar um pouco e ajudar tua mãe, de vez em quando. Todos os meninos devem aprender a ler, escrever, contar e mais algumas coisinhas. Sem isto, quase não se pode hoje ter um ofício, mesmo muito simples. Que ofício queria ter?

Ricardo, não entendendo bem o que o pai queria saber, respondeu:

- Não sei, Papai.

- Eu te pergunto que querias ser: marceneiro, mecânico, sapateiro, negociante, médico?
- Eu queria ser o homem que faz as folhinhas.
- O homem que faz folhinhas?! E para que, Ricardo?
Para pôr mais um domingo em cada semana. Papai, não acha a semana muito comprida? Eu havia de pôr mais um domingo, entre a quarta-feira e a quinta.

VIANA, Francisco Furtado Mendes; JÚNIOR, Miguel Carneiro. *História para pequeninos*. 85 ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1952. p.108-109⁷⁰.

A vadiagem aqui está relacionada ao corpo, como algo inato, de “marca”, daí a recorrência da doença como uma representação explícita. Essa doença pode se proliferar socialmente, por isso o perigo de conviver com os “não-trabalhadores”. Isso pode ser percebido na Bíblia quando Paulo, em II Tessalonicenses (1995, p. 1516), diz que aqueles que não trabalham devem ser evitados, a fim de que eles tenham vergonha de si mesmos. Este é o castigo destinado àqueles que não têm “virtudes”.

A intolerância explícita que aponta o não-trabalhador dessa sociedade e o diminui é recorrente nestes materiais:

O trabalho

Reparem nesta menina.
Observem com que atenção ela trabalha.
E não pensem que a mãe a chamou. Não.
Cecília veio trabalhar por sua espontânea vontade.
Ela faz sempre assim.
Gosta imensamente do trabalho.
Já sabe fazer diversos serviços domésticos.
Está sempre ajudando a mamãe, ora numa coisa, ora noutra.
Agora aprende a fazer meias.
Enquanto aprende, a mãe lhe diz:
- Você ama o trabalho, não é mesmo? Há de ser muito feliz minha filha.
O trabalho é um grande bem.
Ele nos torna alegres. Faz-nos esquecer os pesares.
Também nos torna sadios. Quem se entrega à ociosidade, não goza saúde.
Aquele que não trabalha, vive dos outros. É, portanto, um ente inútil.
Todos devemos trabalhar.

⁷⁰ Livro aprovado e indicado para adoção nas escolas públicas do Distrito Federal e dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso, Bahia e Rio Grande do Norte. Edição “modernizada e cuidadosamente revista”. Leitura preparatória da série “Leituras infantis”. Acervo: Museu da Escola de Minas Gerais. Este livro foi de “Eloiza”. Grifo meu.

O trabalho é irmão da prosperidade, a preguiça é companheira da miséria.

Bravo, Cecília! Muito bem, minha filhinha!

SILVA, J. Pinto e. *Meus deveres*. Educação cívica e moral no segundo ano preliminar. 12 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. p. 29-30⁷¹.

O trabalho como um mote que possibilita saúde e prosperidade é veiculado nos materiais didáticos, não havendo espaço para o conflito. O excesso de trabalho e sua exploração não são questionados nos materiais que apresentam o trabalho como sinônimo de saúde, e o “não-trabalho” como sinônimo de doença e de miséria. A harmonia do trabalho deveria passar por toda casa desde cedo, e a tônica de “**todos**” aparecia com frequência na construção destas representações:

O trabalho

Em minha casa todos trabalham. Não há nenhum preguiçoso.

O trabalho em casa começa com o nascer do sol.

Os grandes – papai, mamãe, vovó e empregada – todos os dias veem o sol nascer. Nós – os pequenos – nos levantamos pouquinho mais tarde, principalmente no inverno.

Desde cedo, em casa, começa a lida.

Papai toma o café, corre os olhos nos jornais e sai para o escritório.

Mamãe é professora. Ao levantar-se, arruma ligeiramente a casa, apronta-nos para a escola, dá ordens à empregada e encaminha-se para o grupo, onde leciona.

Eu e minha irmãzinha mais nova vamos para o Grupo Escolar. Zezé e Cidinha tomam o rumo do ginásio.

Ao meio-dia estamos todos de volta.

É a hora do almoço.

Depois, para os grandes, o trabalho continua e para nós... começam os brinquedos e o descanso das aulas, até que chegue à hora de preparar as lições para o dia seguinte.

PEIXOTO, Vicente. *Coração infantil*. 13 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949. p. 33-34⁷².

⁷¹ Obra aprovada e adotada pelos governos do Estado de São Paulo, de outros Estados e por escolas particulares. Acervo do LEMAD – (Laboratório de ensino e material didático da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH-USP). Grifos meus.

⁷² Série Didática “Coração infantil” – Curso Primário. Para o Primeiro Grau; o segundo livro para o Segundo Grau foi classificado em 1º. lugar e premiado no Concurso de Livros Didáticos, do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde, registro número 1608. Acervo do LEMAD – (Laboratório de Ensino e Material Didático da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH-USP).

Versos como os de Olavo Bilac tinham sentido muito importante naquele contexto histórico de valorização do trabalho:

O trabalho

Feliz quem pode, orgulhoso,
dizer: “nunca fui vadio”
e, se hoje sou venturoso,
devo ao trabalho o que sou!
Olavo Bilac

PEIXOTO, Vicente. *Coração infantil*. 13 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949. p. 35.

O trabalho faria as pessoas se realizarem; portanto, era necessário tê-lo, em qualquer circunstância. A dignidade passaria pelo trabalho, e a “vadiagem” era uma “mancha social”. A escola como parte do social também defendia essas representações, que foram potencializadas a partir da Segunda República com a instauração das leis trabalhistas. Aquele que não conseguia trabalhar não seria “algo” na vida, sua identidade só se legitimaria no papel de trabalhador, conforme se mostra nesta história:

Sem ofício

O “Pinhão” foi para o lixo.
Papai saiu a falar com um outro vendedor de capim. Arranjou com ele para que o substituísse na freguesia até quando comprasse um animal.
Também foi conversar com os fregueses, contando-lhes o que acontecera e pedindo-lhes desculpas por faltar com a entrega de capim.
- Mas o senhor não continua? perguntavam-lhes todos.
Ele não sabia responder.
Como comprar outro burro? Seria preciso um “dinheirão” e ele não possuía nenhum pobre “dinheirinho”!
Pensando nisso, ficou amolado e aflito o dia inteiro.
Com certeza, voltaria a empregar-se novamente.
Parecia ser essa a sua sina.
Ganhando por dia, desde menino, vivera sempre em serviços os mais variados, para ajudar a mãe que era viúva e os irmãozinhos, órfãos como ele.
Depois jamais achara tempo para aprender um ofício. Ah! E como se sentia infeliz por isso! Quanta falta lhe fazia uma profissão?! Todo mundo era alguma coisa. E o que era ele?
Gozava uma saúde de ferro, não conhecia a preguiça, era paciente, bondoso e delicado, procurava fazer com capricho tudo quanto lhe ordenavam, entretanto, vivia como uma peteca. Ah! Como era ruim não ter uma ocupação certa!

Mas o culpado era ele mesmo. Se pensasse melhor, no tempo de moço, teria achado jeito para aprender um ofício, assim como aprendera a ler, a escrever e a contar. Teria encontrado meios para ficar alfaiate ou sapateiro, pedreiro ou pintor, marceneiro ou mecânico, assim como aprendera a tocar clarinete.

Lembrando-se do clarinete, papai sorriu. Sorriu e se recordou do que lhe dissera mamãe. “Entristecer-se não adianta e não dá remédio pra ninguém”.

Era melhor tocar um pouco de boa música.

E foi isso que tratou de fazer, no mesmo instante.

Dirigiu-se ao quarto, tirou o clarinete da caixa, encaminhou-se à varanda e principiou a tocar uns trechos alegres de música da moda.

Eu e Elvira, ouvindo-o, corremos e nos assentamos bem perto dele, quietinhos.

Mamãe, que estava areando um tacho, suspendeu o serviço e ficou à escuta.

No quintal pegado, o vizinho parou de rachar lenha para ouvir também aquele toque que alegrava.

E assim todos ficamos enquanto anoitecia.

ANDRADE, Thales de (série). *Trabalho*. Este livro é a história de Pedrinho contada por ele mesmo. 7 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935. p. 49-52⁷³.

Os livros de leitura continham imagens que traziam representações sobre o trabalho e o não-trabalhador. Na perspectiva de documentos históricos, são ricos enunciadores dos discursos políticos da época. Verônica Albano Viana Costa (2009) tratou das imagens presentes nos materiais didáticos no período do Estado Novo. Segundo ela, a tônica das narrativas é a de valorização do trabalho, sendo Getúlio Vargas considerado o trabalhador número “1”. Nas cartilhas editadas pelo DIP, a autora destaca a construção em torno de Vargas como “aquele que desde cedo começou a trabalhar” (p. 92). A descrição da formação para o trabalho que Vargas teve é parecida com a dos meninos nos livros de leitura, os quais, desde cedo, ajudavam os pais com alguns afazeres e estudavam para ser “alguém na vida”, tendo notas de “excelência”. De acordo com Costa:

A capacidade e o gosto pelo trabalho compõem a representação das crianças e jovens, idealizando o ingresso da juventude o mais cedo possível no universo adulto. Os espaços e lugares idealizados para as novas gerações na utopia da nova ordem, o lar e a escola, destinavam-se a formar os “futuros trabalhadores brasileiros”. É oportuno lembrar que o trabalho, no projeto estadonovista, era compreendido como elemento definidor da ordem social e significativa fundamentalmente fator da dignidade humana, de

⁷³ Segundo livro – primeiro semestre. Comprado da Papelaria e Livraria Oliveira, Costa e Cia. Avenida Afonso Pena, 1052, Belo Horizonte. Acervo do Museu da Escola de Minas Gerais.

progresso e de riqueza do País. Esta representação era compartilhada pelos livros de literatura infanto-juvenil (2009, p. 128).

A autora destaca nas imagens os espaços adultos de trabalho, envolvendo as crianças e os jovens. A infância⁷⁴ era tratada como uma projeção das responsabilidades e das atividades do mundo adulto⁷⁵.

Cleber Santos Vieira (2008) salienta que as biografias contidas nas cartilhas cívicas produzidas pelo DIP apresentavam a construção de Vargas como um trabalhador e também responsável pelos “feitos da legislação trabalhista”, além de projetar a imagem do presidente com a imagem da Nação. Nesse caso, é possível pensar no imaginário político de uma nação “trabalhadora” à imagem e semelhança do líder. O autor destaca que:

[...] A comunidade política imaginada contava, então, com o rosto, o nome e sobrenome de Getúlio Vargas. As cartilhas de civismo publicadas no período estão repletas de imagens, misturando, combinando, confundindo a imagem do Brasil, na verdade a representação do mapa geográfico do território nacional, com a face de Getúlio Vargas (2008, p. 160).

Nos livros de leitura analisados nesta pesquisa, a imagem do “preguiçoso”, vinculada ao “vadio”, era caracterizada de forma que realçasse trejeitos e gestos desajeitados e por vezes jocosos. A relação “bom e mau” materializava-se na oposição de comportamentos de duas pessoas: o (bom) “trabalhador” e o (mau) “vadio”:

⁷⁴ Sobre a discussão das pesquisas sobre a história da infância, veja Gouvea (2008).

⁷⁵ Maria Teresa Cunha (2011) analisou a “Série de leitura graduada Pedrinho”, de autoria de Lourenço Filho, que consistiu em livros de leitura largamente utilizados entre 1953 e 1970, nos grupos escolares de diversos estados. Segundo ela, “[...] tais leituras faziam parte de uma proposta de educação ligada a objetivos civilizadores, unidos tanto pela ideia inicial de construir o bom cidadão, estudioso, obediente, leal e cuidadoso, como também ser base para construção de um *cidadão industrial, empreendedor e cosmopolita*, num momento em que o país se industrializava na década de 1950”. (p. 158). Grifos da autora.



Fig. 13 - CABRAL, Mario da Veiga. *Primeiro livro de Leitura*. 23 ed. Rio de Janeiro: Empresa “A noite” – Livraria Jacinto, 1946. p 88.
Museu da Escola de Minas Gerais.

Na imagem acima, o “preguiçoso” que fica na cama até tarde tem o rosto pálido e a roupa amarrotada. O “trabalhador” que levanta cedo tem sua roupa passada, usa chapéu, pasta e olha para o “preguiçoso” com um olhar de condenação e desdém frente ao seu bocejo. A história ilustrada por essa imagem é:

Pontualidade

Jerônimo é um rapaz muito pontual.
 Cumpre honestamente todos os seus deveres com grande pontualidade.
 Em casa está sempre presente à hora certa das refeições.
 Ao trabalho chega sempre à hora exata.
 Paga em dia as suas contas.
 Cumpre **escrupulosamente** seus deveres de cidadão, trabalhando pelo **bom nome do Brasil**.
Jerônimo é por isso rapaz muito estimado.
Todos gostam dele.
Miguel, irmão de Jerônimo, não conhece pontualidade.
Em vez de querido, torna-se por isso aborrecido.

Levanta-se tarde.

Toma café quase à hora do almoço.

Almoça e janta sempre depois dos outros.

Esquece-se de pagar a quem deve e passa grande parte do dia jogando bilhar.

Miguel é um mau brasileiro, que não pode ser estimado como Jerônimo.

Um é a ordem; outro, a desordem.

Sem ordem não pode haver felicidade.

Só é feliz quem cumpre **escrupulosamente** os seus deveres.

Segue em todos os atos de tua vida o exemplo de Jerônimo.

Imita os bons exemplos; só assim não terás do que arrepender.

Quem não sabe cumprir os seus deveres acaba por desgostar os próprios pais.

CABRAL, Mario da Veiga. *Primeiro livro de Leitura*. 23 ed. Rio de Janeiro: Empresa “A noite” – Livraria Jacinto, 1946. p 88-90⁷⁶.

O mau brasileiro é aquele que não trabalha e não deve ser estimado por seu país e nem por sua família. O levantar-se tarde é colocado como sinônimo de preguiça. A falta de escrúpulo atribuída ao “preguiçoso” coloca-o no patamar do mau caráter. A desordem está personificada nessa história na figura de Miguel, considerado “preguiçoso”. É indisciplinado, pois não levanta cedo e não cumpre com os seus compromissos. Miguel é considerado um “mau brasileiro” e por isso não deve ser querido e estimado. A repreensão e a desaprovação do ato do outro, na construção de estereótipos e rotulações, apresentam intolerância, pois incitam ao ódio.

Em algumas histórias, o reforço positivo ao trabalho como “a perspectiva de vida digna” acaba por excluir, por “esquecimento”, outras identidades ou ações diferentes desta.

A preparação para o trabalho das camadas populares é apresentada recorrentemente nos livros de leitura, que também sinalizam o ensino profissional como o meio mais fácil para aprender um trabalho. Na história abaixo, vê-se esta referência:

⁷⁶ Aprovado e adotado pelas Secretarias de Educação do Distrito Federal, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Professor de Geografia no Instituto de Educação. Acervo do Museu da Escola de Minas Gerais. Carimbo que pertenceu a Biblioteca “Machado de Assis” – Grupo Escolar Silvano Brandão.

Um menino trabalhador

Todos os dias, de manhã, Artur vai para um barracão que há no quintal.

Lá, num canto, ele tem sua oficina.

Artur trabalha com Osvaldo, seu irmão mais velho, que está na escola profissional.

Artur está fazendo uma caixinha de costura para a Mamãe.

A caixinha tem um tabuleiro de divisões.

Artur risca a madeira e serra.

Ajusta as peças e cola-as.

Passa bem a lixa.

Agora Artur está fazendo uns bonitos desenhos na tampa e nos lados.

Osvaldo corrigiu-os, para ficarem mais certos.

Depois a caixa vai ser pintada de diversas cores.

Para isso ali está a caixa de tintas.

Mamãe faz anos no mês que vem.

Faltam só oito dias.

Artur está aflito para acabar.

Mas Osvaldo lhe diz que o trabalho deve ser feito com paciência para ser bom.

Como há de ficar contente a Mamãe!

Ela vai ver que a caixa de tintas **não foi um mau presente** para seu filhinho.

CAMPOS, Maria dos Reis; SOUZA, Alcina Moreira de. *Leituras escolares*. Livro preliminar. Rio de Janeiro: São Paulo: Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1938. p. 55-57⁷⁷.

O ajuizamento sobre o “bom presente”, que se refere à aprendizagem do trabalho, denota uma preocupação com esta formação “desde cedo”, tomando como exemplo aquele que já trabalha. A relação bom e mau é apresentada, mesmo que este mau esteja muito pouco potencializado no texto. A imagem que acompanha a história mostra os dois irmãos trabalhando na oficina na aprendizagem de um ofício:

⁷⁷ Acervo do Museu da Escola de Minas Gerais. Carimbo que pertenceu à Biblioteca “Machado de Assis” – Grupo Escolar Silviano Brandão. Grifos meus.

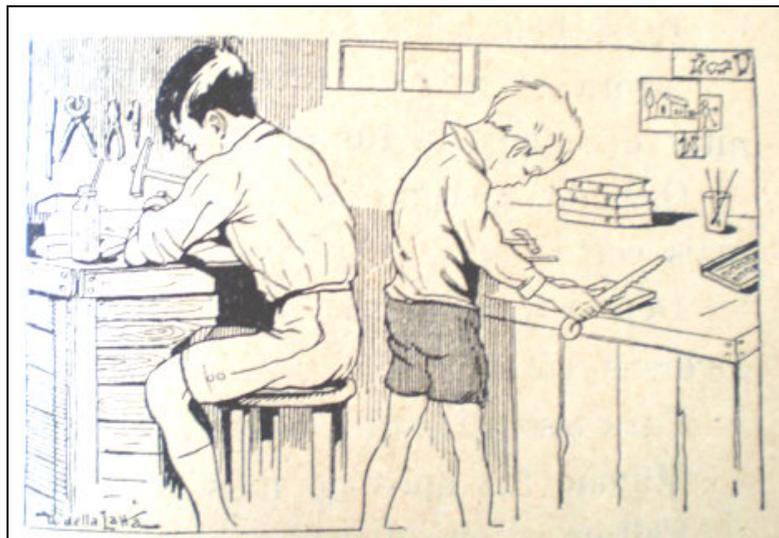


Fig. 14 - CAMPOS, Maria dos Reis; SOUZA, Alcina Moreira de. *Leituras escolares*. Livro preliminar. Rio de Janeiro: São Paulo: Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1938. p. 55. Museu da Escola de Minas Gerais.

A valorização do trabalho infantil também acontece para as “meninas”, a partir de um imaginário construído sobre as atividades a serem exercidas para homens e mulheres. Na história abaixo, vê-se esta relação para o trabalho feminino:

Um presente de valor

Hoje, quando o Papai veio da cidade, trouxe um embrulho e colocou-o em cima da mesa.

- Isso era para mim, Papai? perguntou Hilda.

- Talvez, respondeu o Papai.

- **Isso que eu trouxe é para uma pessoa trabalhadora, uma pessoa que não seja preguiçosa.**

- Você pode abrir o embrulho. Veja se lhe serve.

Hilda ficou meio **receosa**.

Mas havia de dizer que não gostava de trabalhar?

Desatou o cordão. Abriu o embrulho.

- Que caixinha bonita! Disse ela.

E levantou a tampa.

Dentro havia quatro carretéis de linha: um branco, um preto, um cor de rosa e um azul.

Havia uma tesourinha muito fina, um dedal dourado e dois papeis de agulhas.

Tudo arrumadinho...

Num canto estavam os colchetes, dentro de uma caixinha.

Noutra caixinha havia uma porção de botõezinhos de madrepérola.

Que alegria! Edina ia ter agora muitos vestidos...

CAMPOS, Maria dos Reis; SOUZA, Alcina Moreira de. *Leituras escolares*. Livro preliminar. Rio de Janeiro: São Paulo: Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1938. p. 20-21⁷⁸.

O trabalho da costura em uma sociedade patriarcal foi atribuído à mulher, para quem cabia o papel de fazer o enxoval para a casa e para os filhos. Nessa história, é perceptível como o incentivo ao ato de trabalhar (no caso, costurar) é um “presente dado” pelos pais. Esta seria a herança a ser deixada para os filhos, e interessante é notar o presente dado pelo pai para uma atividade que demarca o universo de trabalho “feminino”. A mesma lógica foi aplicada na história anterior, “Um menino trabalhador” (p. 85), em que o presente dado pela mãe ao filho demarca o universo “masculino”.

A relação com o estudo é enfatizada nas cartilhas, pois quem estuda teria condições de conseguir um melhor emprego. Na história abaixo, “Quinzinho” quer estudar e não gostaria de ter a mesma profissão do pai. O menino busca a escola profissional para, no futuro, ter sua própria oficina:

Projetos do Quinzinho

O Quinzinho não quer ser amolador, como o pai.

O pai de Quinzinho não pôde estudar.

Ele trabalha alegremente, mas cansa-se muito, porque anda pelas ruas ao sol e à chuva.

Quinzinho é mais feliz. Seu pai quis que ele fosse para o colégio.
Quinzinho estuda muito.

Quando estiver bastante adiantado irá para a escola profissional, aprender um ofício.

Quando for homem, ele terá sua oficina.

Seus fregueses irão procurá-lo e ele fará uma porção de coisas bonitas.

Nesse tempo o Papai já estará velho e não precisará mais andar pelas ruas.

Há de ficar na oficina, sem se cansar muito.

Quinzinho é que há de trabalhar então.

Vocês não acham que o Quinzinho é um menino de juízo?

CAMPOS, Maria dos Reis; SOUZA, Alcina Moreira de. *Leituras escolares*. Livro preliminar. Rio de Janeiro: São Paulo: Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1938. p. 35-36.

⁷⁸ Acervo do Museu da Escola de Minas Gerais. Carimbo que pertenceu à Biblioteca “Machado de Assis” – Grupo Escolar Silviano Brandão. Grifos meus.

Mesmo que haja um esforço para a valorização do trabalho, é possível perceber nos livros de leitura as profissões de maior prestígio, aquelas que, por meio do estudo, resultam numa carreira “intelectual”, ou aquelas que conduzem a um negócio próprio, fruto de um saber profissional, como no exemplo mencionado da “oficina de Quinzinho”. Abaixo, Quinzinho (um personagem como vários outros presentes nos livros de leitura), “delicia-se” nos estudos:



Fig. 15 - CAMPOS, Maria dos Reis; SOUZA, Alcina Moreira de. *Leituras escolares*. Livro preliminar. Rio de Janeiro: São Paulo: Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1938. p. 35. Museu da Escola de Minas Gerais.

Era necessário que aqueles que não tinham boas condições financeiras saíssem do estado de pobreza e dificuldade. Marília Freitas de Campos Tozoni Reis (2002) analisa que “[...] Na origem da escola como instituição social para atendimento às crianças pobres, encontramos a relação entre a escola e o trabalho; essas instituições teriam surgido para educar as crianças trabalhadoras nas indústrias” (p. 85).

Vanessa Alexandrino Oliveira Santos e Luciano Mendes de Faria Filho (s/d.) citam, por meio das leituras do educador Firmino da Costa Pereira no Grupo Escolar de Lavras entre 1907 e 1925, que o trabalho era o instrumento mais válido

na formação de cidadãos, e cabia à escola propiciar esta formação. A educação profissional, assim, tinha muita importância nas diretrizes da educação popular, pois era necessário saber “como trabalhar”. No entanto, percebe-se, por meio dos escritos de Costa, uma crítica na época à exploração da mão de obra infantil, já que

[...] considerava o estudo também um trabalho e, segundo ele, o próprio para o menino em idade escolar. Desta forma só deveria ser aceito que a criança prestasse algum serviço em casa após as aulas, deixando-lhe sempre um tempo livre para as brincadeiras (s/d., p. 02).

Todavia, nos livros de leitura, a escola deveria preparar as crianças para o trabalho, com ênfase nas camadas populares, e em vários casos elas já deveriam ter seus próprios negócios e atividades:

Recursos

Indo à escola de noite⁷⁹ eu tinha o dia inteiro livre para entregar-me a qualquer outra ocupação que me rendesse algum dinheiro.

De manhã até ao almoço as minhas horas eram dedicadas ao trabalho de corte, transporte e venda de capim.

Ora, quase a mesma coisa fazia o Octávio, meu amigo leiteiro.

Dando balanço às contas de nossa sociedade e verificando que o dinheiro disponível em caixa para adquirir um presente ao senhor Alfredo era pouco, lembramo-nos de empregar o restante do nosso tempo aplicando-o a outros meios de ganhar.

Isso, porém, sem prejuízo dos negócios já feitos, de leite e de capim.

- Olhe, Octávio. Com saúde, sem preguiça, a gente sempre acha um jeitinho de ganhar. Há muitos recursos para que, pelo suor e pelo trabalho, o cobre dos outros fique sendo da gente.

- Você conhece algum outro negócio que sirva de auxílio aos que já temos?

- Conheço. A venda da “Mamona”. Aí está uma coisa que dá dinheiro. A mamoneira é mato. Há por toda parte. Há milhares dessas plantas pela beira das estradas. É só a gente apanhar os cachos, secá-los, debulhá-los, e vendê-los. Outra planta que dá dinheiro é a “macela”. Serve para encher travessieiros. Também é mato. É só a gente apanhar as flores, no tempo, escolhê-las e vendê-las. Pode-se vender, também, “membeca”, “aramina”...

- Que “bichos” são esses?

- Não são bichos: são plantas. A “membeca” é um capim macio, próprio para o enchimento dos colchões. A “aramina” é esse mato conhecido pelo nome de “carrapicho”.

- Quem é o louco que compra “carrapicho”?

- Do “carrapicho” tira-se a casca. Ela serve para a fabricação de um tecido grosseiro, uma espécie de estopa. Há, assim, muitos meios de ganhar dinheiro. A gente pode ficar engraxate, garrafeiro, vendedor

⁷⁹ Nogueira (2009) tratou da escola primária noturna na política educacional mineira nos anos de 1891 a 1924. A autora salienta que naquele período a proposta da escola noturna era “formar homens de vida prática, e não sábios”.

de doce, de jornais, de frutas, de verdura, de pasteis, de empadinhas, de amendoim, de pipoca, de garapa... Pode-se ganhar com a entrega de marmitas, lavando-se animais e carros para os outros, limpando-se vidraças, capinando quintais, pegando malas na estação, pescando, fabricando brinquedos para a criançada.

- Pois olhe, amigo. Precisamos conversar melhor sobre esse negócio. Ando com vontade de ganhar mais dinheiro. A gente não vive só de dinheiro, mas o dinheiro ajuda muito a gente viver.

- Pois conte comigo. Você sabe que sou *camarada*. Do meu lado não cai a peteca.

ANDRADE, Thales de. *2º Livro de Leitura* (1º semestre). 7 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935. p. 192-194⁸⁰.

Essa história acima indica a importância do trabalho para adquirir mais dinheiro, ou seja, ter lucro. Lições que realçam a importância de ganhar dinheiro e ter o próprio sustento eram comuns nos livros de leitura. Esta orientação é muito próxima da versão religiosa protestante; já neste canto, logo abaixo, é possível perceber a predominância da representação católica sobre o trabalho:

Canto do trabalho

Ana Amélia Queiroga Carneiro de Mendonça

Trabalho é Glória. Quem trabalha
Vive feliz, sereno e são.
**No ferro em brasa, o homem que malha
Busca a beleza e a perfeição,**
Da boca ardente da fornalha
Ergue-se um hino à criação.
**Frontes de heróis, que o suor orvalha,
Os vossos louros aí estão.**

Quem planta o trigo a vida espalha.
Bendito seja quem faz pão!
É ouro em pó cada migalha,
Vale um tesouro cada grão.

Pedra por pedra a alta muralha
Ergue-se aos poucos de ermo chão.
Louvado seja quem de palha
Cobriu a tosca habitação;
Quem fez o pano que agasalha,

⁸⁰ Este livro é a história de Pedrinho contada por ele mesmo. Acervo do Museu da Escola de Minas Gerais. Carimbo da Papelaria e Livraria Oliveira, Costa e Cia. Avenida Afonso Pena, 1052, Belo Horizonte.

Traçando o fio de algodão;
 Quem fez a alvíssima toalha;
 Quem vive negro de carvão;

Quem corta o tronco e nele talha
 A mesa a que outros comerão;
 Quem cose os pontos da mortalha,
 Quem serra as tábuas do caixão.

**A vida é áspera batalha
 Em que a arma rude é a rude mão.
 Bendito seja quem trabalha
 Pela grandeza e a perfeição.**

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *A poesia no curso primário*. I – Metodologia. II – Coletânea Seriada. Rio de Janeiro: São Paulo: Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1939. p.470-471⁸¹.

A orientação católica está presente quando se associa o trabalho à rudeza da vida (expulsão do paraíso) para se chegar à perfeição. O trabalho, assim, é instrumento de purificação dos males da vida. Por isso, todo trabalho considerado “honesto” é legítimo e deve ser valorizado. Mesmo que estejam aparentes as hierarquias das profissões e as relações de poder que as envolvem, as profissões devem ser valorizadas em uma sociedade que rejeita o “não-trabalhador”:

Insultos

No dia em que não deixei o filho do dr. Santos **judiar** do filho do padeiro, terminei o meu serviço de entregar capim e fui para casa, pensativo.

Entrei no meu “quarto”, fechei a janela e me deitei.

- Você tem alguma coisa? indagou mamãe, estranhando o que fazia. Sente-se mal?

- Não senhora. Só desejo descansar.

A verdade é que eu estava mesmo como um doente. Parecia estalar-me o coração. As palavras de Sérgio pareciam pedradas ou chicotadas que eu tivesse tomado. Ardiam-me as faces; as minhas orelhas pareciam pegar fogo.

Então era feio, sujo, e desonesto ganhar a vida na profissão de carroceiro?

Então merecia desprezo, e nojo, e maus tratos da mulher que se ocupasse da lavagem das roupas?

Então era à toa, ordinário e sem vergonha o menino que vendesse capim?

⁸¹ Este livro é de auxílio ao professor do ensino primário; está escrito na contra capa: “À d. Alda, com muita admiração, homenagens das suas alunas Alaíde Lisboa de Oliveira, Marieta Leite e Zilah Frota. Belo Horizonte, 4/8/ano não identificado. Acervo do Museu da Escola de Minas Gerais.

Seria mesmo verdade que o carroceiro, a lavadeira e o vendedor de capim, só por causa da qualidade do trabalho com que ganham a vida, devem ser maltratados como se fossem cães?

- Não! Não é nada assim! Pareceu-me responder o coração.
Não pode ser nada assim!

E principiei a lembrar-me como foi que papai ficou sendo carroceiro, mamãe lavadeira e eu vendedor de capim.

Por essas lembranças pude ver bem que meu pai era um homem bom, corajoso, trabalhador e honrado, justamente porque fizera o que fizera. Vi que mamãe era uma mulher boa, corajosa, trabalhadora e honrada justamente porque fez o que fez. Vi que eu não era errado fazendo como fazia.

Os insultos do Sérgio não eram, pois, insultos.

Eram elogios!

Compreendendo essa verdade, senti-me feliz, muito feliz.

Pulei da cama e abri a janela.

Um agradável perfume de madressilvas encheu o quarto. Uma andorinha chilreava alegremente, no beiral da casa.

Alegremente, também, me pus a cantar.

ANDRADE, Thales de. *2º Livro de Leitura* (1º semestre). 7 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935. p. 73-75.

As profissões deveriam espelhar orgulho a quem as exercia. As relações de poder não deveriam aparecer nesses discursos, e a posição de cada um era naturalizada, e não politizada. O imaginário sobre o trabalho estava imbuído da ideia da aceitação, que tem uma matriz religiosa católica e no âmbito político se manifesta na resignação e na passividade social. Nessa sociedade, os “direitos trabalhistas” viriam para “coroar a maravilha do paraíso do trabalhador”, e quem não estivesse nele inserido, segundo esta representação, é porque assim o queria.

Outras produções que circulavam nos espaços escolares: vestígios de uma educação para o trabalho

Antônia Simone Coelho Gomes (2008) investigou os álbuns de pesquisa produzidos durante as atividades dos Clubes de Leitura do Grupo Escolar Melo Viana em Carangola, Minas Gerais, no período de 1930 a 1950. Ela trata desses álbuns de pesquisa como “um caderno escolar coletivo, qual reúne cópias de lições, poesias, ditados, composições e recortes de jornais cujo objetivo é proporcionar aos alunos investimentos nas práticas de escrituração” (p. 12). Esses materiais não possuem uma linearidade de organização, mas são dispostos em fragmentos, e assim se configura um trabalho de captação de fontes do meio escolar, em que vestígios possibilitam inferir e perceber determinadas realidades.

Investiguei materiais no CEPDOC da FAE-UFMG que pudessem me auxiliar a tratar de materiais feitos por alunos e das próprias escolas para além dos livros de leitura. Encontrei programações de festividades e eventos de escolas primárias no período enfocado, e é possível perceber, também nesses materiais, uma importância em relação ao trabalho. Programações que têm atividades diurnas e os tipos de profissões podem ser encontradas:

Programação do nosso 1º Auditório

Dia 8 de março de 1944

- 1º - Saudação para nossa 1ª professora. D. Aurea Queiroga.
- 2º - Recitativo - “Canta, Canta Passarinho” - por Iria Longo.
- 3º - **Recitativo – “De manhãzinha” - por Geraldo Fernando.**
- 4º - Quadrinha – “Quando eu era pequenino” - por Jorge Couto.
- 5º - Recitativo – “Eu tenho uma boneca” - por Luci Matos.
- 6º - Recitativo – “A boa desculpa” - por Bley Barbosa.
- 7º - **Recitativo – “A costureira” - por Wilma Bastos.**
- 8º - Quadrinha – “Festa da bandeira” - por Antonio Carlos.
- 9º - Entrega do presente e das flores.
- 10º - Distribuição de doces e balas.

Terminou com uma leitura feita pelos alunos.

2º ano An - Bn – Grupo Escolar “Afonso Pena”.

Classe da professora – Maria das Dores Pereira da Silva.

Cadernos de Programas. Programação do 1º Auditório, n. 1, 8 de março de 1944.

Também no CEPDOC encontrei jornais escolares e suplementos infantis que tratam do cotidiano das escolas, das atividades e de histórias feitas pelos alunos. Gomes (2008), ao tratar das composições escolares, analisa:

[...] o aluno necessita lançar mão de diferentes estratégias que permitam dialogar com elementos que estão inscritos na cultura e trazer para/pela escrita escolar uma forma de interpretar o mundo, (re)significando-o (p. 96).

O processo de escolarização da criança é mediado por uma cultura construída socialmente, que tem seus valores presentes nos materiais didáticos produzidos *por* ou *para* ela, cumprindo com as finalidades educativas que a escola deve ter em cada contexto. Não quer dizer que uma composição ou história assinada por um aluno seja própria dele, mas que, mesmo sendo uma cópia, existe uma (re)significação particular a partir dos seus códigos culturais.

Na história abaixo, assinada por uma aluna, é possível perceber as relações que envolvem estudo e trabalho:

História de uma recompensa

Marta estava em uma escola. **Ela era muito atrasada**. A professora estava muito **desgostosa** com ela, porque não estudava coisa alguma. Todos os dias que a chamava para dar lição, ela tinha que fazer cinco cópias. Nas férias de junho ela disse: eu quero ficar **aplicada** feito minha colega Miriam. Ela foi para a casa de seus avós. Ao chegar ela tomou a **benção** de seu avozinho e da sua avozinha. Passado um dia ela começou a estudar nas Noções de Coisas, Geografia e no livro de leitura, etc. No fim dos quinze dias foi para a sua casa. Foi para a escola às **7 horas da manhã**. Quando chegou Dona Mariazinha disse: Quem der a lição eu darei uma medalha de ouro. **Marta soube na ponta da língua. E ela foi recompensada. E quando saiu do grupo foi para a escola normal e mais tarde foi ser uma professora muito competente.**

Iris Fernandes. *Jornal O Sino*. São João Del-Rei. n. 166, 3 de setembro de 1933. s/p. Grupo Escolar João dos Santos⁸². Grifos meus.

A sequência de palavras grifadas apresenta a representação construída positivamente sobre o trabalho ao longo do século XX. Nesse jornal escolar, os meus grifos perpassam a sequência lógica daqueles que “acordam” para o trabalho: “Ela era muito atrasada”. “Desgostosa”. “Aplicada”. “Benção”. “7 horas da manhã”.

⁸² Jornal do 2º ano. Profa. Celina Amélia Rezende. Ano de 1933. Doado por Marisa Lajolo. Xerocado. Acervo Arquivístico – Fundo CEALE. Caixa 015.

“Marta soube na ponta da língua”. “E ela foi recompensada”. “E quando saiu do grupo foi para a escola normal e mais tarde foi ser uma professora muito competente”.

A personagem Marta inicia a história não cumprindo os pré-requisitos para a formação necessária para que no futuro pudesse trabalhar, ou seja, ela não gostava de estudar. Por isso Marta era considerada atrasada, pois não acompanhava a maioria, ou seja, o grupo que cumpria as regras e leis necessárias ao seu pleno “desenvolvimento”. O contato com a professora não era muito agradável, pois esta ficava sempre desgostosa com Marta por ela descumprir as regras e, como penalidade, a aluna fazia cinco cópias.

Quando Elias (2000) trata de uma sociedade dividida entre *estabelecidos* e *outsiders*, ele compõe uma reflexão de normas apontadas pelos *estabelecidos* e que, nesse caso, pode-se tratar de uma sociedade que “deve caminhar para o trabalho”. Segundo Elias (2000), sobre normas e restrições criadas pelo grupo de *estabelecidos*:

[...] os membros dos grupos outsiders são tidos como não observantes dessas normas e restrições. Essa é a imagem preponderante desses grupos entre os membros dos grupos estabelecidos. Os outsiders, tanto no caso de Winston Parva quanto noutros locais, são vistos – coletiva e individualmente – como anômicos. O contato mais íntimo com eles, portanto, é sentido como desagradável. (p. 26).

A relação dos meus grifos no texto aponta a personagem Marta na zona dos *outsiders*, grupos anômicos, que são colocados como minoria, sendo o contato com eles uma experiência negativa. No entanto, como assevera Gomes (2005) com relação ao trabalho, esta ponte era nítida e tinha capacidade de reversão. Segundo a autora, nesse período,

[...] O povo não eram todos indistintamente. Eram todos os que estavam dentro, os que estavam solidários entre si e com a autoridade. E a marca desta solidariedade era dada por um princípio jurídico-econômico e também moral. O povo eram os que trabalhavam, por distinção aos que estavam fora – os desempregados, os mendigos, os criminosos ou os subversivos, em suma, os marginais. Estes não recebiam e não retribuía, logo não se comunicavam e não eram reconhecidos. Contudo, esta condição não precisava ser definitiva. O espaço político tinha uma porta bem nítida que permitia a passagem para dentro. O comprometimento pelo trabalho – entendido em *latu sensu* – significava ganhar identidade política, isto é, passar de um modo de ser para outro.

Assim, o povo era um conjunto que tinha “*vida comum*” sancionada pelo Estado. (p. 231).

A organização linear da história de Marta aponta como sua identidade foi se modificando, até chegar à “vida comum”. Depois de “desgostosa”, a palavra citada do texto modifica-se para a “aplicada”. Marta começa assim a trilhar para o outro lado, o dos vencedores. Com a “bênção” dos avós, a chegada cedo à escola “às 7 horas da manhã”, “Marta soube na ponta da língua”. Marta consegue a sua transição “e ela foi recompensada”. A recompensa maior indicada no texto foi possibilitar a Marta uma profissão com muita competência, quando finaliza, “e quando saiu do grupo foi para a escola normal e mais tarde foi ser uma professora muito competente”. O estudo por vezes indicava nas composições, lições e textos, a preparação para a profissão e sua excelência. Aqueles que não conseguiam a travessia para o grupo dos *estabelecidos*, neste caso por meio do trabalho, também são culpados por sua situação. É importante atentar que esse discurso político é avalizado pelo religioso, quando a punição e a benção são fundamentais para a tão almejada mudança de Marta.

O castigo está presente constantemente nessas relações como mecanismo de correção e punição, conforme se observa nesta história:

Castigo do tempo antigo

No tempo antigo havia para as meninas que não queriam estudar umas **orelhas de burro**.

Paulo era um **menino muito vadio e todos os dias ele ficava com um par de orelhas. João e Laura pelo contrário eram muito estudiosos. Paulo tinha um pavor danado do castigo, mas não havia meio de estudar, todos os dias tinha de ficar em pé com o livro na mão estudando e exibindo as horríveis orelhas.**

Um dia Laura falou: Paulo você não tem **vergonha** de ficar com as orelhas de burro? Ele não ligava.

Um dia ele falou consigo mesmo: Eu ficar de pé todos os dias não é possível! Vou tratar de estudar. Pouco tempo depois Paulo era um dos melhores alunos da classe.

Clovis Almeida de Magalhães. *Jornal O Sino*. São João Del-Rei. n. 177, 21 de setembro de 1933. s/p. Grupo Escolar João dos Santos⁸³. Grifos meus.

⁸³ Jornal do 2º ano. Profa. Celina Amélia Rezende. Ano de 1933. Doado por Marisa Lajolo. Xerocado. Acervo Arquivístico – Fundo CEALE. Caixa 015.

Essa travessia do mundo “desordeiro” ao “ordeiro” dava-se por meio do castigo. As “orelhas de burro horríveis” apontadas na história denotam as relações de formação sobre aquilo que deve ser certo, e neste caso Paulo se transforma de um menino “vadio” a aluno estudioso. É importante lembrar que, para muitas crianças na idade de Paulo, o trabalho se encarnava na forma de estudo, quando não havia necessidade, naquele momento, de trabalhar para o seu sustento e de sua família.

As formas jocosas que expõem os sujeitos que transgridem são dadas neste cenário, conforme se vê na imagem abaixo, que acompanha essa história:



Fig. 16 - Clovis Almeida de Magalhães. *Jornal O Sino*. São João Del-Rei. n. 177, 21 de setembro de 1933. s/p. Grupo Escolar João dos Santos.

As histórias de valorização do trabalho, igualmente percebidas nos livros de leitura, repetem-se, referenciando ora o trabalho como estudo, ora o trabalho remunerado, como se vê no suplemento infantil de “O Diário”:

O trabalho

**José era um bom roceiro
Era um menino valente:
Trabalhava o dia inteiro.
Sempre alegre e sorridente.**

À tarde, depois da lida,
Da viola tomava então.
E sua voz comovida
Sonorizava o sertão.

**O trabalho é a honra
Do grande trabalhador
Quem trabalha tem o pão
E tem um grande valor.**

Ana Paula da Silva. *Jornal "O diário infantil"*. Belo Horizonte, 15 de julho de 1951. p. 7. Grupo Escolar Cristiano Machado. (4º ano, professora Efigênia Otoni de Melo). Suplemento Infantil de "O Diário" – aos domingos. Grifos meus.

O menino estudioso

Paulo era um menino muito estudioso. Seus pais eram pobres e analfabetos; mas não queriam que o filho tivesse o mesmo destino deles. Trabalhavam e esforçavam bastante, para que seu filho pudesse estudar. Moravam estes em uma aldeia. O Paulo dava sempre prazer a seus pais; porque, na classe era o primeiro, em aplicação e procedimento. Na rua também era sempre bem educado com seus colegas e amigos. Certo dia a professora prometeu que daria um prêmio a quem tirasse nota 10 na prova. Paulo foi para casa e estudou muito. Finalmente chegou o dia da prova. **Com o seu uniforme limpinho e muito bem penteado, dirigiu-se para a escola.** Fez a prova com brilhantismo, cabendo-lhe então o prêmio prometido.

Seus pais ao terem esta grande notícia, choraram de alegria. Sua mãe deu-lhe um abraço e beijou-o comovida.

Clara Dias da Cruz. *Jornal "O diário infantil"*. Belo Horizonte, 23 de setembro de 1951. p. 8. Grupo Escolar Pedro II. (3º ano, professora Terezinha Dirce de Oliveira). Suplemento Infantil de "O Diário" – aos domingos. Grifos meus.

O pequeno jornaleiro

Sempre, quando a brisa fresca da manhã aparecia, quando os passarinhos começavam a cantar seus lindos cantos e os primeiros raios solares iluminavam o começo de um novo dia, levantava-se o pequeno jornaleiro e se punha a vender jornais. Pobre menino! Trabalhava para ajudar a mamãe e o pai.

Corria o dia todo e à noite entregava aos seus pais o resultado de tão árduo trabalho. Findo o dia, ele já estava com os pés inchados de tanto correr.

Dormia nos corredores das oficinas de jornais, sua cama era o chão úmido, o travesseiro, as mãos e alguns jornais serviam-lhe de cobertor.

Mas apesar de sua vida amarga, o pequeno menino não ficava triste.

E de manhãzinha ouvia-se sua voz alegre:

- Olha o Diário!... Folha!... o Estado!...

Marilene Campos. *Jornal "O diário do pequeno polegar"*. Belo Horizonte, 29 de junho de 1952. p. 04. 4º ano, Grupo Afonso Pena, professora Maria José Cosenza. (Direção de Alaíde Lisboa). Suplemento Infantil de "O Diário" – aos domingos. Grifos meus.

A valorização dos "bons meninos" centrava-se na figura daqueles que trabalhavam e, inversamente a isso, quem não trabalhava não era bom. Os suplementos infantis estampavam estas imagens que possuíam tais representações:



Fig. 17 - A boa menina. *Jornal "O diário do pequeno polegar"*. Belo Horizonte, 14 de agosto de 1949. Número de página ilegível. (Direção de Alaíde Lisboa). Suplemento Infantil de "O Diário" – aos domingos.

CEPDOC – FAE.

Gomes (2008) também ressalta que, nos álbuns escolares produzidos pelos alunos no período de 1930 a 1950, a referência ao trabalho é marcante, inclusive com a disciplina de trabalhos manuais. Segundo a autora, essa disciplina:

[...] visou à preparação dos alunos das áreas urbanas para possíveis atividades profissionais que, no futuro, poderia vir a desenvolver nas cidades. Por outro, o trabalho manual relacionava-se à aquisição de habilidades numa identidade de gênero (p.133).

A identidade de gênero relacionada ao trabalho, aqui já discutida, firmava-se no imaginário social e compunha as relações a serem estabelecidas com base

em papéis e atividades que cada um deveria exercer. Em um caderno de uma professora primária, essas representações também se faziam presentes:

O marido ideal – um companheiro intelectual, um trabalhador braçal, um genial financista, um leviano romântico, e um bombeiro prático.

A esposa – uma mocinha de costura, uma camareira inglesa, uma cozinheira de hotel, uma paciente ouvinte, uma enfermeira especializada.

De Priscila, 1950. s/p. (Presente de Alzira Maria Assis das Chagas).
Acervo do Museu da Escola de Minas Gerais. Grifos meus.

O imaginário político do trabalho e as representações sobre o trabalhador estavam presentes nas relações sociais, e, por meio deste cenário e dessas identidades, as pessoas escolhiam com quem conviver, casar, tornar-se amigos e também aqueles com quem deveriam evitar o convívio, ou muito menos se “parecerem”. No próximo capítulo tratarei da importância das festas do “Dia do Trabalho” na legitimação de um imaginário de reafirmação do trabalho.

CAPÍTULO III

O “Dia do Trabalho” nos impressos mineiros e a participação das escolas

Quando me retirei da vida pública e passei anos esquecido pelos que me festejavam no poder, vós, trabalhadores, nunca me esquecesteis; e ali, na minha solidão, não me chegava apenas o eco distante dos vossos anseios e dos vossos direitos conspurcados, mas também o apelo dos vossos corações e a imagem dos vossos rostos, cansados da labuta cotidiana, voltados para mim, num gesto comovedor de esperança e de saudade. Aqui estou novamente ao vosso lado, e quero dar-vos a certeza de que, hoje como ontem, estarei convosco. E é convosco que pretendo reconstruir o Brasil de amanhã [...] Preciso de vós, trabalhadores do Brasil, meus amigos, meus companheiros de uma longa jornada, preciso de vós, tanto quanto precisais de mim.

Getúlio Vargas. Ordem, disciplina e entusiasmo em ambiente de liberdade. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 3 de maio de 1951, p. 3 e 4⁸⁴.

O dia 1º de maio é a data em que se celebrou o “Dia do Trabalho” e ficou conhecida a partir dos anos de 1930 no Brasil como um evento de propaganda política dos feitos do Estado em relação às leis trabalhistas. Essa data atualmente é conhecida como o “Dia do Trabalhador”, em que o sujeito é a centralidade da ação sobre o trabalho. O cunho da festividade que aponta o “Dia do Trabalho”, e não do “Trabalhador”, despolitizou a discussão da relação com o sujeito e sugeriu, por parte do Estado, durante muito tempo, um “paraíso do trabalho”.

Segundo Gomes⁸⁵,

O dia primeiro de maio foi escolhido como dia dos trabalhadores como uma forma de assinalar e de lembrar as muitas e difíceis lutas que marcaram a história do movimento sindical no mundo. O dia é uma homenagem aos trabalhadores da cidade de Chicago que, em 1886, enfrentaram forte repressão policial por reivindicarem melhores condições de trabalho e, especialmente, uma jornada de oito horas. Nesse episódio houve trabalhadores mortos e presos que, desde então, tornaram-se símbolos para todos os que desejavam se engajar na mesma luta. Em maio de 1888, precisamente no dia 13, uma lei acabava com a escravidão no Brasil (o único a então possuir escravos). A defesa de condições mais humanas de trabalho

⁸⁴ Discurso que se refere às comemorações do “Dia do Trabalho” no dia 1º de maio de 1951.

⁸⁵ Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/PrimeiroMaio>. Acesso em 8 dez. 2011.

começou a se desenhar no país [...]. O primeiro de maio existe para isso: para ser tanto um dia de festa, pelo que se conseguiu, como de protesto, pelo que se deseja ainda conseguir, quer no Brasil, quer em qualquer outro país. É possível observar que, já no início do século XX, os trabalhadores brasileiros passaram a assinalar o primeiro de maio com manifestações que ganhavam as ruas e faziam demandas. No Rio de Janeiro, então capital da República, esses fatos ocorreram, por exemplo, em 1906, pouco depois da realização de um I Congresso Operário, onde a presença de trabalhadores anarquistas foi muito importante. Em muitos outros anos, durante a chamada Primeira República, o primeiro de maio seria um momento de reivindicar e de demonstrar a força dos trabalhadores organizados em algumas cidades do país. Nessa época, as lideranças do movimento operário realizavam *meetings* e comícios para a propaganda de suas ideias e também organizavam boicotes e greves, enfrentando o patronato e a polícia. As principais reivindicações foram a jornada de oito horas de trabalho (quando se trabalhava de 10 a 12 horas por dia), a abolição do trabalho infantil (crianças de seis anos eram operários) e a proteção ao trabalho da mulher, entre as mais importantes. O primeiro de maio, ensinavam as lideranças, não era dia de comemorar, mas de protestar e ganhar aliados [...].

No entanto, o estudo da cultura política das décadas de 1930 a 1950, sobretudo com a censura no período estadonovista, mostrou a data como um momento de regozijo pelas leis trabalhistas, e não de reivindicação por melhores condições de trabalho. O cunho disciplinador e “ordeiro” proposto por “uma festa” condicionava um controle sobre as associações de classes, sindicatos e demais instituições nos dias das festividades. As escolas também participavam das comemorações com a inserção de professores, alunos e autoridades educacionais, conforme se observa nas fontes documentais do período.

A imprensa e os “espetáculos do poder”

A imprensa, desde o momento da Independência do Brasil, foi um veículo de muita importância nas representações políticas construídas, interferindo nos imaginários e na cultura política de cada contexto. Isabel Lustosa (2000) menciona que a imprensa vinda para o Brasil a partir do ano de 1808 era considerada um sinônimo de progresso para o País e foi utilizada para legitimar ou atacar os governantes. A autora analisa que os jornalistas não escrevem apenas para determinados grupos ou pessoas, mas para os pares, fazendo da imprensa um espaço de lutas de poder que se inicia entre os escritores e editores.

Lustosa (2000) destaca que o jornalista, desde a legitimação de sua atividade no Brasil, na época da Independência, era visto como aquele que supriria as carências de livros e informações e por isso teria uma dimensão educacional. O jornal vinculava-se àqueles que estavam alinhados à educação iluminista e positivista e que por meio desse impresso buscavam a fonte de instrução e saber. A função do jornalista como aquele que expressa a “verdade” e a divulga para a sociedade está associada a este pensamento. A autora também destaca que entre a “cultura popular” e a “cultura de elite” existem linguagens que não são compreendidas por aqueles que não incorporam os códigos de cada grupo. Nesse sentido, existem vários tipos de jornais que são produzidos *por* ou *para* determinadas pessoas, que estão em campos sociais distintos⁸⁶.

Tratando-se das concepções políticas de grupos diferentes e do papel dos impressos nas lutas partidárias, Capelato (1989), ao analisar os discursos liberais nos jornais paulistas, entre 1920 e 1945, destacou que após o ano de 1930 os grupos que apoiavam os governos anteriores foram fortemente atacados⁸⁷.

⁸⁶ Veja em Lustosa (2004) o nascimento da imprensa brasileira; e em Capelato (1988), o papel da imprensa na política brasileira e como fonte do historiador.

⁸⁷ Nos próprios jornais, os discursos políticos negavam todos os esforços e feitos dos governos anteriores a 1930, tendo Vargas a referência de que seu governo inaugurava uma nova “era”, devido principalmente à criação das leis trabalhistas. Em seu discurso, por ocasião da comemoração das festividades de 1º de maio de 1939: “Trabalhadores! Como vedes, no regime vigente, participais diretamente das atividades organizadoras do Estado, em contraste flagrante com a situação anterior a 1930, quando os vossos interesses e reclamos não eram sequer ouvidos e morriam abafados nos recintos estreitos das delegacias de polícia, hoje, tendem ao maior e mais belo edifício do país, a vossa própria casa e nela penetrais sem constrangimento”. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 2 de maio de 1939, p. 2.

Entre os vários grupos que lutavam pelo poder, os liberais foram derrotados no ano de 1937 em virtude do golpe de Estado. A força do catolicismo esteve presente no apoio ao governo, sobretudo após o início da ditadura. Essas disputas políticas podem ser verificadas também nos dois jornais analisados por mim que foram o *Estado de Minas* e o *Folha de Minas*⁸⁸. O primeiro mostra as relações de poder entre os diversos grupos políticos, e o segundo, além disso, é nitidamente marcado pelo pensamento católico. A influência liberal é mais perceptível no *Estado de Minas* do que no *Folha de Minas*. Esse último apoiava abertamente o governo Vargas, baseando-se em um discurso cristão e atacava aqueles considerados inimigos da Igreja Católica⁸⁹.

A imprensa é uma expressão importante no estudo das representações políticas, porque, além de ser palco das relações de poder que envolvem o cenário político, também contribui na cristalização de mitos. Fonseca (2001), por exemplo, analisou como Tiradentes foi representado na imprensa, na legitimação do mártir da República, e referenciado em discursos nacionalistas e moralistas. Estes personagens históricos são apropriados pela propaganda política e são comparados aos governantes que se quer legitimar.

Assim como os mitos, é importante compreender as festas que os celebram e os comemoram. A imprensa narrou e construiu “espetáculos de poder” ao tratar das festas cívicas após o ano de 1930. Com o mercado editorial em alta e a ampliação dos meios de comunicação, a imprensa ganhou um espaço importante na projeção de uma “nova política”.

As liturgias, cerimônias, festas e ritos, assim denominados por Claude Rivière (1989), são termos que apresentam conotações religiosas e que foram ao longo dos séculos se cristalizando no imaginário político. Para ele, “[...] não há movimento político, de partido ou de regime, que deixe de recorrer à série de atos solenes, repetitivos ou codificados, de ordem verbal, gestual e postural, de forte conteúdo simbólico” (p. 13). Essas manifestações públicas ritualizadas buscam a integração de uma coletividade, uma vontade de comunhão de determinados ideais e a tentativa de criação de uma identidade coletiva. Mesmo com a tentativa de

⁸⁸ Entre os anos de 1930 a 1954.

⁸⁹ A pesquisa de Pinto (2008) trata do apoio da imprensa católica do Ceará ao primeiro governo Vargas (1930-1945).

alguns grupos de laicizar o mundo moderno ocidental, as práticas e tradições religiosas foram incorporadas no cenário político.

Para Dominique Pélassy (1983), a festa é um signo e faz parte de um ritual: não há sociedade sem ritual, e não há ritual sem festa. Nesse sentido, a festa projeta um sonho, algo que está intrínseco ao desejo social de se exteriorizar, e a propaganda faz parte desse sonho, ao propor viver outra vida, transformando o real em espetáculo, mobilizando e superdimensionando a vida. Capelato (1988), caracterizando as festas cívicas como espetáculos de poder, como forma de condução das massas, analisa o poder como um jogo dramático que persiste ao longo dos anos, manipulando símbolos e ritos e estabelecendo cerimônias. Esses espetáculos de poder, além de exaltar o poder do Estado, em momentos de exacerbação autoritária, lidam com uma comunidade imaginada, de símbolos, costumes e tradições que são apropriados e reapropriados a partir do jogo de imagens e discursos. Em períodos autoritários, essas manifestações públicas são tratadas como um “todo indiferenciado”, em que as pessoas devem encarnar a própria nação em prol de um ideal. Nos períodos democráticos, esta perspectiva aparece, pois se tornou uma tradição, mas ainda é possível captar vozes dissonantes em relação a este pensamento “totalizante”.

De acordo com Cláudia Schemes (1995), as festas cívicas no período do Estado Novo evidenciavam o nascimento de uma nova ordem. A ideia da festa projetava um sonho, uma utopia de sociedade ideal que rompia com um passado atrasado em busca de um futuro promissor. Conforme a autora: “[...] a festa cívica reforça a imagem do poder, comemorando a morte do passado – o velho – e a instauração do novo – o futuro” (p. 26). A festa instaura a alegria, legitima o regime e rememora as obrigações e contributos para aqueles que fazem parte do país. A festa instaura uma nova ordem e, neste sentido, em momentos autoritários, ela mostra o regime como a nova ordem pré-estabelecida. O jogo político presente nas festas cívicas inicia-se a partir de sua organização, local, convidados, ritos, dentre outros, e revela iniciativas e referências simbólicas dos elementos que se quer legitimar ou esquecer, tornando-a um teatro político, em que escolhas são feitas a partir dos significados que se quer fundar.

No governo Vargas houve um reforço das representações sobre o trabalho a partir de 1930, e a festa era projetada como um momento de efervescência do mito do trabalho. No discurso oficial do governo, conclamavam-se

momentos de agradecimento por tudo que se passou, frente às conquistas realizadas. A festa representava a espetacularização da política, na ritualização do poder, para sua legitimação no espaço público. Segundo Eliane de Oliveira (2011), até 1930:

O governo no Brasil não era para o povo, mas para seus representantes, que jamais se lembraram de chamar as classes operárias a participar da sorte do país e que nunca pediram os esforços dos trabalhadores, procurando interessá-los nos problemas vitais de nossa emancipação econômica. O povo do Estado Novo, porém, era um corpo político hierarquizado pelo trabalho e contemplado com alguma forma de participação. Assim, constituía-se um novo ator social, definido como o cidadão de uma nova espécie de democracia. (p. 1028).

A data do “Dia do Trabalho” tornou-se fundamental na constituição deste novo cidadão referenciado pelo trabalho e se consolidou efetivamente nesta “estreita” relação com as massas no período do Estado Novo. No Brasil, comemorava-se este dia, que contava com uma ampla divulgação por meio da imprensa nacional. O “Dia do Trabalho” na capital do País passou a ser comemorado com grandes aglomerações, a partir de 1939⁹⁰, na maioria das vezes no estádio de futebol do Vasco da Gama, com a presença do presidente Vargas. Nessas ocasiões, ele fazia discursos sempre anunciando uma nova medida de seu governo, que tinha como objetivo beneficiar os trabalhadores. Exemplos disso são as leis do salário mínimo, a Justiça do Trabalho e a Consolidação das Leis do Trabalho (a CLT), causando impacto na massa trabalhadora, que fazia da festa um momento de espera para se rejubilar com os benefícios concedidos, ao invés de reivindicar direitos.

Gomes (2005) salienta que a partir de 1938 a data de 1º de maio teve como “compromisso” do governo o anúncio de alguma concessão trabalhista, no intuito de “presentear” os trabalhadores. Em 10 de novembro de 1938, comemoração do aniversário do Estado Novo, Vargas, pela primeira vez, usou o vocativo “Trabalhadores do Brasil”, que, de acordo com Gomes (2005), “[...] se transformaria em seu bordão ao encarnar o papel de líder das massas operárias, e

⁹⁰ Anteriormente, as comemorações do “Dia do Trabalho” aconteciam nas associações de classe, escolas, palácio do governo estadual, entre outros, mas não contavam com uma aglutinação tão intensa de pessoas nos estádios de futebol e do uso ampliado do rádio. Também não havia o discurso do presidente direcionado especificamente ao trabalhador. É importante lembrar que o DIP foi criado no ano de 1939.

não por acaso, inspiraria o título do programa radiofônico do Ministério do Trabalho”. (p. 216).

A comemoração do “Dia do Trabalho” demonstrava sua natureza como espetáculo do poder, transformando o significado da data para a legitimação da política vigente, na educação das massas, especialmente a trabalhadora: no estádio, os sindicatos e demais trabalhadores permaneciam nas arquibancadas e, durante os momentos autorizados, eles passavam em desfile carregando faixas, retratos de Getúlio Vargas, como num cortejo cívico – nesse sentido, muito próximo às procissões religiosas. O ritual festivo projetava a política de exaltação nacionalista e de modernização, realçando símbolos dados como “eminentemente nacionais” e representações que pudessem exprimir a força da nacionalidade brasileira. Os discursos do presidente, inclusive anunciando as concessões trabalhistas na comemoração da data, eram retransmitidos por meio das rádios para todo o Brasil e em alto-falantes nos centros das cidades brasileiras.

Nas comemorações cívicas promovidas pelo Estado, entre 1930 a 1954, as imagens mais difundidas na imprensa foram as da festa do “Dia do Trabalho”. O número de fotografias publicadas é grande no que se refere às concentrações de trabalhadores em espaços públicos, associações de classes, ginásios, estádios, entre outros. Segundo Oliveira (2011), “[...] as fotografias geralmente eram feitas usando planos abertos, de modo que era possível abranger o grande número de participantes das comemorações” (p. 1031). A única exceção⁹¹ neste contexto do “coletivo” é o presidente Vargas que sobressaía aos demais, com centralidade no “cortejo” cívico, como se observa nesta comemoração em que ele desfilou em carro aberto:

⁹¹ Isso também aconteceu em Minas Gerais com Juscelino Kubitschek, no governo do Estado (1951-1955).



Fig. 18 - Vargas desfilando em carro aberto na concentração trabalhista de 1º de maio, no Estádio Municipal do Pacaembú/SP, 1944. (CPDOC/AMF Foto 008/7).

Sobre as imagens difundidas sobre o 1º de maio, Oliveira (2011) ainda salienta que:

O trabalhador, importante personagem das comemorações, também recebia atenção das lentes fotográficas. Geralmente era retratado em poses ordeiras e alegres, com roupas domingueiras, corroborando o discurso oficial de que a data era uma comemoração. Os dizeres das faixas estampavam apoio ao presidente ou às diretrizes do governo. Embora haja predominância de homens, é possível identificar mulheres e crianças, o que reforça o aspecto comemorativo, ordeiro, pacífico e familiar das comemorações oficiais (p. 1031).

O uso alargado de imagens sobre o dia 1º de maio contribuía para a legitimação positiva do Estado e do próprio trabalho. A fotografia a seguir mostra mulheres, crianças, jovens e faixas que indicavam um sindicato disciplinado, ou seja, o controle sobre o próprio trabalhador:



Fig. 19 - Aspecto da concentração trabalhista de 1º de maio, no Estádio Municipal do Pacaembú/SP, 1944. (CPDOC/CDA Vargas).

Da mesma forma que as festas do 1º de maio foram utilizadas como ocasião para o movimento operário internalizar seus valores, suas palavras de ordem, fazendo da manifestação de união dos trabalhadores uma forma de expressar as reivindicações proletárias, o “Dia do Trabalho”, após 1930, ganhou o colorido do governo, que controlou a grande maioria dessas festividades. No Estado Novo, isso se tornou mais evidente, na tentativa de legitimação do regime por meio da festa, quebrando e inibindo as manifestações de reivindicação operárias, emitindo o significado da festa para a permanência da ordem vigente. Em 1938, Vargas inaugurou com um discurso no Palácio da Guanabara a praxe presidencial de falar aos trabalhadores no dia 1º de maio. Segundo Maria del Carmen Fátima González Daher (2000), sobre os discursos de 1º de maio no Brasil:

A partir de 1939, a comemoração se transforma em espetáculo cívico e passa, de certa forma, a servir como plataforma de divulgação de atos do governo. Encena-se a “possibilidade” entre os interlocutores sociais, cabendo ao Estado o papel de transformador: o grande provedor do bem comum. O acontecimento que se instituiu como mítico para os trabalhadores, no século passado, vê-se ignorado e suplantado por outra história que os transformou em espectadores. Anualmente, a celebração instituída por Getúlio Vargas foi sendo atualizada pelos demais presidentes que o sucederam até 1994. (p. 63).

Esta tradição inventada⁹² pelo Estado Novo foi marca da segunda metade do século XX no Brasil, em que os presidentes, por meio da data, falavam aos trabalhadores exaltando os feitos de seu governo. No período de 1930 a 1954, a denominação de “festa”, declarada nas cerimônias cívicas, vem escamotear os conflitos inerentes ao seu caráter disciplinarizador e propor um clima de euforia e comemoração. No entanto, em seu bojo estão os ritos fundados pelo poder vigente como legitimadores de uma ordem, não implicando assim uma participação ostensiva de todos os grupos sociais presentes. Todavia, esses mesmos ritos são internalizados e apropriados a partir dos referenciais de inteligibilidade do público presente na festa, e somente são fundados por meio dos referenciais culturais já pertencentes ao imaginário coletivo. Nesse sentido, pode-se inferir que as festas do “Dia do Trabalho”, embora se constituindo em uma cerimônia cívica, mesmo quando produzidas em momentos de autoritarismo político, com um maior controle e direcionamento do Estado, configuraram-se, por meio dos seus ritos, em demandas da sociedade e do poder político existente. O estudo dos imaginários políticos aponta que as ações e os comportamentos que são apreendidos e aceitos socialmente e assim, muitas vezes, legitimados, têm ligação com os códigos culturais já presentes.

Os ritos apenas são possíveis se têm ressonância naqueles que os organizam e nos muitos que deles participam, a partir das vinculações no universo cultural coletivo. Dessa forma, o conceito de imaginário social e seus desdobramentos são de suma importância para o entendimento dos ritos que já estão construídos e que se constroem, e muitos são aprovados pelo público presente nas festas. As referências sacralizadas nas celebrações cívicas são bases para o discurso político e para sua manipulação simbólica. Nesse sentido explica-se

⁹² Veja Hobsbawn (1997).

o mito construído em torno de Getúlio Vargas como o salvador do País e promotor das oportunidades e conquistas sobre o trabalho⁹³. Nos seus discursos, o presidente falava aos trabalhadores, mas também à juventude. Cabia à juventude um lugar especial nesse governo na formação de uma “raça” que representasse a pátria e também o trabalho. No dia 19 de abril (dia do aniversário de Vargas), comemorava-se o “Dia da Juventude”, referência de seu discurso:

Trabalhadores do Brasil!

Na grandiosa data das comemorações do trabalho, estou de novo entre vós, vindo de longe para compartilhar das vossas alegrias e dirigir-vos palavras de confiança e de fé.

Quero, mais uma vez, louvar o operariado nacional pela lealdade e inteligência da sua cooperação com o governo, que soube interpretar-lhe as legítimas aspirações e defender-lhe os justos interesses. Nunca o vosso ânimo sofreu vacilações, nem o vosso entusiasmo construtivo soluções de continuidade, conduta desinteressada e reta, que influiu poderosamente na garantia da ordem pública e no fortalecimento da unidade nacional. **Destes, assim, um admirável exemplo de patriotismo e mostrastes que só o labor continuado e a união realizam as aspirações coletivas.** Essa verdade tão simples domina, hoje, o Brasil e guia-lhe

⁹³ A referência de Vargas como aquele que “concedeu” as leis trabalhistas é recorrente no cenário político, até hoje. Nas comemorações do “Dia do Trabalhador”, no 1º de maio, existem homenagens sobre o “patrono” das leis trabalhistas, que também é lembrado na data da sua morte, nesta perspectiva. Nesta notícia do ano de 2004, os senadores rememoram seu legado: “A Câmara dos Deputados e o Senado Federal fizeram uma pausa nas discussões do esforço concentrado e realizaram na manhã de hoje sessões solenes em homenagem aos 50 anos da morte de Getúlio Vargas. Os senadores compareceram em grande número à sessão e os discursos deram ênfase ao histórico trabalhista de Vargas [...]. Em seu discurso, o senador Paulo Paim (PT-RS) lembrou o fortalecimento do Poder Executivo realizado por Vargas, que resultou na implementação de empresas que até hoje são essenciais à economia do país, como a Petrobrás, a Companhia Vale do Rio Doce e a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN). Na avaliação de Paim, a legislação trabalhista implementada por Vargas permitiu que os trabalhadores brasileiros conseguissem chegar ao poder: ‘O sistema que nos foi deixado por Getúlio não é tão ruim quanto alguns pregam, senão não teríamos chegado nessa tribuna. Valorização do trabalhador, Estado de bem-estar social tropical: esse era o país idealizado por Vargas’. Para o senador Hélio Costa (PMDB-MG), mesmo 50 anos depois da morte de Getúlio Vargas, suas iniciativas estão presentes no cotidiano dos brasileiros: ‘Nada se fez nesse país mais do que Getúlio fez pelos trabalhadores. Com ele, essa inclusão social não ficou só na retórica. Quando você pensa que não havia jornada de trabalho, sindicato, as greves, quem produziu tudo isso foi Getúlio’, lembrou. Na Câmara, o plenário e as galerias ficaram lotados de crianças e jovens de escolas públicas de Brasília que foram acompanhar as homenagens. O presidente da Câmara, deputado João Paulo Cunha (PT-SP), declarou que Getúlio Vargas faz parte da história da República do país, e teve um papel fundamental para o desenvolvimento do Brasil: ‘Getúlio deve ser lembrado não pela tristeza da interrupção de sua vida, mas pela obra que nos deixou’. O líder do governo na Câmara, deputado Professor Luizinho (PT-SP), disse que Getúlio deu o ‘pontapé inicial’ para a industrialização brasileira: ‘É um marco na história do nosso país, e todo aquele ou aquela que analisar a história tem que dar a Getúlio o mérito devido pelo processo de industrialização nos níveis que encontramos hoje’, ressaltou. Já o deputado Luiz Eduardo Greenhalgh (PT-SP) propôs um debate sobre a agenda getulista que até hoje marca as principais discussões políticas do país, como a reforma trabalhista: ‘A agenda política do presidente Vargas está mais atual nesses 50 anos em que lembramos a morte do ex-presidente’, disse [...]”. 24/08/2004. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2004-08-24/homenagens-na-camara-e-no-senado-lembram-historico-trabalhista-de-getulio-vargas>. Acesso em 8 jan. 2012.

a mocidade. **Podeis ufanar-vos de ter concorrido para tão esplêndido resultado, evidente na cerimônia de 19 de abril – Dia da Juventude – quando, por toda a vastidão do nosso território, os espíritos moços se consagraram para renovar a sua confiança nos destinos da pátria e afirmar a ardente e inquebrantável vontade de protegê-la e engrandecê-la.** [...] A concentração de hoje e o imponente desfile a que assisti assumem, aos olhos de quem verdadeiramente ama sua terra, aspecto novo e edificante. **Desenvolvendo a cultura do corpo sadio e forte sob a direção competente dos técnicos de Educação Física do Exército, incorporai-vos, pelo treinamento paramilitar, indispensável a todos os homens válidos do país,** à massa de reserva das Forças Armadas, rapidamente mobilizável quando e onde seja necessário, em defesa dos princípios que conformam a nossa existência histórica e garantem a integridade do nosso patrimônio moral e material. Só os povos bem organizados, de vigilante espírito nacionalista, subsistem. E nós subsistiremos, porque estamos unidos, disciplinados e dispostos a quaisquer sacrifícios pelo Brasil⁹⁴.

O trabalhador brasileiro no Estado Novo. 1º de maio de 1941, p. 259 e 263. Discurso pronunciado no Estádio Vasco da Gama. Centro de Memória da Justiça do Trabalho de Minas Gerais. Grifos meus.

Os homens “válidos” são aqueles que possuem um corpo “forte e sadio” para a defesa do País e também para o exercício do trabalho. Lenharo (1986) destaca que nesse período, em relação “ao projeto racial”,

[...] O brasileiro idealizado não corresponde exatamente à figura do mulato, que apologistas da nacionalidade imaginaram ser o portador da identidade nacional [...]. Persegue-se obstinadamente não somente a configuração de um tipo físico único para o brasileiro; ambiciona-se também a definição de um só perfil racial, a ponto de ser estabelecida uma relação simples entre raça e Nação constituída. (78-79).

As contradições apresentadas nessas representações ainda mantêm resquícios das tentativas de “branqueamento da população” e aqui são acrescidas de um ideário racial único, que representasse um “espelho” da Nação – entendida como um corpo temporal que se confundia com o chefe e os seus liderados. A formatação de um modelo étnico-racial apagava a pluralidade de pensamentos e metaforicamente representava a “queima das bandeiras estaduais”, realizada de fato pelo governo estadonovista.

⁹⁴ Discurso que criava a Justiça do Trabalho.

Em relação às propagandas sobre o “Dia do Trabalho”, havia cartazes que exibiam trabalhadores se movimentando, em uma ideia de operosidade, como se observa abaixo:



Fig. 20 - Cartaz distribuído em 1943 sobre o 1º de maio (CPDOC/CDA Vargas).

Héritier (2000) analisa que “[...] existe uma lógica da intolerância. Ela serve aos interesses que se julgam ameaçados” (p. 24). Negava-se, na sociedade industrial que se projetava para o Brasil, amparada na lógica capitalista, aquele que não tinha condições de nela se inserir pelo critério da produtividade. Os “úteis” socialmente deveriam se organizar e representar o Brasil. Neste jogo político, a dimensão trabalho aglutinava os interesses de partidos, governantes e autoridades, e uma cultura política se construiu após 1945 amparada no trabalhismo. As bases

para isso foram feitas na chamada “Era Vargas”, no investimento da propaganda política sobre as leis trabalhistas e na figura de Vargas, além da preocupação com a educação. As festividades cívicas de 1º de maio reforçaram este imaginário político.

O “Dia do Trabalho” em Minas Gerais

As festividades do “Dia do Trabalho” em Minas Gerais tinham suas programações descritas detalhadamente nos órgãos de comunicação. Nos jornais, no dia da festa e durante todo o mês de maio, relatavam-se fartamente as festividades que ocorreriam nas diversas cidades do Estado, em vários locais, tais como grupos escolares, ligas operárias, sindicatos, na Confederação Católica do Trabalho, associação dos escoteiros, entre outros.

A partir de 1939, em Belo Horizonte, as festividades do “Dia do Trabalho” também aconteceriam na forma de paradas cívicas dos trabalhadores. Essas atividades, organizadas pelo Ministério Regional do Trabalho, reuniam, primeiramente, vários representantes de sindicatos na sede da Inspetoria Regional do Trabalho, para o hasteamento da bandeira nacional e proferimento de discursos. Em seguida, havia hora marcada para o deslocamento dos participantes para a Feira Permanente de Amostras, no centro da cidade. Nesse local ficava agendada uma retransmissão pública pela Rádio Inconfidência do discurso do presidente Getúlio Vargas no estádio Vasco da Gama (ou no Estádio Municipal do Pacaembu/SP). Após o discurso do presidente, os operários e representantes dos sindicatos deslocavam-se para o estádio Paysandu⁹⁵ para concentração trabalhista, lugar onde seriam proferidos vários discursos pelas autoridades públicas mineiras e onde seriam exibidos filmes relatando a vida de Getúlio Vargas e os feitos de seu governo. O imaginário construído sobre o trabalho e a intolerância ao “não-trabalhador”, fortemente marcado pela base religiosa, era reforçado nos jornais, conforme se observa no texto abaixo:

O elogio do trabalho

[...] O trabalho é um bem? É um mal ou um castigo? Pelo que se deduz da história da criação do mundo, consubstanciada no primeiro livro do Pentateuco – O Gênesis, o trabalho foi inventado para castigo à desobediência. Quando, no Éden, o primeiro homem, fugindo à determinação de Deus, aceitou comer do fruto proibido, que lhe ofertou a mulher, seduzida pela serpente, o Senhor apareceu e, sentindo a enormidade da desobediência, não quis avaliar a enormidade do castigo. E falou, dirigindo-se a Adão, que nessa hora já estava de posse da **necessária folha de parreira**:

⁹⁵ Tanto a Feira Permanente de Amostras quanto o Estádio Paysandu ficavam no centro da cidade de Belo Horizonte, próximos a bairros operários, como a Lagoinha.

_ “Porque destes ouvidos à voz de tua mulher e comeste do fruto proibido, a terra será maldita na tua obra. Tu tirarás dela o teu sustento, com muitas fadigas, em todos os dias de tua vida. Tu comerás o teu pão no suor de teu rosto. E, em seguida, o Senhor Deus o **lançou fora do paraíso de delícias**, para que cultivasse a terra, de que tinha sido tomado”.

Decorridos os tempos, esquecida a origem do auto protervo, o homem de hoje eleva o trabalho à dignidade de uma condição moral, **fazendo depender dele, quase exclusivamente, a dignidade da existência humana. Atualmente, de acordo com a moderna concepção do trabalho, o ócio, por mais digno que possa ser, não passa de uma terrível malandragem, que nunca poderá conduzir ao bem, que é a felicidade suprema e universalmente procurada. Esta concepção não está longe de nós. Sob a inspiração de um mesmo ideal, numa simultaneidade admirável, os trabalhadores do mundo inteiro, congregados aqui e ali, mostraram ontem, em comemorações espontâneas e comovidas, que o trabalho, antes de ser um castigo abominável, é um bem apetecido, que enriquece os lares de alegria e os corações de bondade.** O Brasil, habitado por um **povo de virtudes excepcionais, sempre se fez notado pela justeza de seus conceitos, pela grandeza de seu pensamento.** É dele a concepção, condensada, numa síntese admirável, e expressa pela palavra elegante, de um dos seus filhos mais amados, de que: “O trabalho não é um castigo. **É a santificação das criaturas. Tudo que nasce do trabalho é bom.** Tudo o que se amontoa pelo trabalho é justo. Tudo que se assenta no trabalho é útil. **Por isso o capital, por isso a riqueza, que emanam do trabalho, são, como ele, providenciais**”. Assim falou o Brasil, pela voz de um dos seus maiores brasileiros⁹⁶.

Franklin de Salles. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 2 de maio de 1939, p. 3⁹⁷. Grifos meus.

A ênfase religiosa faz-se presente, e o trabalho é o referencial de vida, já que somente ele traz dignidade à existência. Não trabalhar, portanto, é uma condição não aceitável e, por isso, geradora de culpa. O universo católico utiliza-se da representação do trabalho para diminuir a culpa pelo pecado original. Yûjirô Nakamura (2000) explica a “cultura da vergonha” em oposição à cultura judaico-cristã da “culpa”. Uma sociedade que funda um critério de moralidade absoluto relacionado ao desenvolvimento de “uma consciência” se constrói na culpa, que deve ser “aliviada com o pagamento dos males cometidos”. A “cultura da vergonha” não permite que este sujeito se confesse para tentar redimir suas faltas, pelo contrário, a transgressão social é abafada, porque o conhecimento público o fará sentir vergonha de sua condição. Nesse caso, os ritos celebram mais a felicidade

⁹⁶ Frase atribuída a Rui Barbosa.

⁹⁷ Texto que se refere às comemorações do “Dia do Trabalho” no dia 1º de maio de 1939.

do que a penitência. A visão cristã do pagamento dos pecados relembra a condição de pecador daquele que não trabalha e que pela culpa precisa se redimir; já a do “paraíso do trabalho” celebra a alegria de um trabalhador que não convive com a culpa, porque cumpre um critério importante de moralidade. Nesse caso, esse trabalhador é movido pelo medo “da vergonha” de se tornar um desempregado e ser considerado um “malandro”⁹⁸. Embora a nossa sociedade seja voltada para a “cultura da culpa”, substanciada pela moral religiosa cristã, a “cultura da vergonha” também pode ser observada nos ritos, porque:

[...] não conseguir ter uma boa conduta, escalonar diversas obrigações ou prever suas contingências, é motivo de vergonha. A vergonha, digamos, é o começo da virtude. Um homem sensível à vergonha observará todas as regras de boa conduta. O que conhece a vergonha torna-se um homem virtuoso e um homem honrado⁹⁹. (NAKAMURA, 2000, p. 102).

O trabalho possibilita a honradez àquele que o exerce e com isso a virtude. Era necessário combater a ideia de que no Brasil as pessoas não trabalhavam ou eram “indolentes”, como se vê no artigo do jornal *Folha de Minas*:

A indolência do brasileiro

Por mais uma vez temos encontrado em revistas mal intencionadas estrangeiras, fotografias dos nossos índios deitados, nus, às redes; ou dos nossos caboclos que vivem “pitando”, na roça, limitando-se a vidinha de plantar para colher e comer.

Daí vem a nossa fama de indolentes.

Somos para esses estrangeiros que mal nos conhecem, indolentes, preguiçosos. Mal sabemos explorar as nossas próprias riquezas e precisamos de que os estranhos venham nos orientar no trabalho do nosso solo...

No entanto a inteligência do brasileiro tem pasmado os próprios estrangeiros que de perto privam conosco.

Um caboclo, trazido do meio do mato, ao primeiro contato com o aparelho de rádio, quase foge espavorido. Depois de alguns meses, porém, já o mesmo caboclo arma e desarma o aparelho que o fizera correr a primeira vez.

⁹⁸ São as representações construídas naquele momento que se opõem à visão negativa do trabalho, marcada socialmente no Brasil pela escravidão. Este pensamento diverge, em muitos momentos, de outras representações, como por exemplo, a sedução que o “malandro” exerce na sociedade brasileira, com seu inigualável “jeitinho”, muito expresso no samba. O governo Vargas combateu essas representações, inclusive na produção musical. Veja DaMatta (1986).

⁹⁹ Pensamento contido na “cultura da vergonha”, muito próprio, por exemplo, da cultura dos japoneses.

Ouvimos, certa vez, uma conversa em que vários estrangeiros, engenheiros, vinham acompanhando máquinas novas para uma nova companhia. Vinham contratados por um ano, pois só com esse tempo seriam capazes os nossos homens de aprender a movimentar e a trabalhar com tal máquina. Pois qual não foi a sua surpresa, quando, apenas dois meses, os brasileiros já tinham todo o controle das máquinas e já nem por sombra precisavam dos especializados engenheiros que voltaram muito antes do tempo. Saíram surpresos com a inteligência do brasileiro e, estes pelo menos não seriam capazes de acreditar no que, de quando em quando, querem dizer, na fala de outros assuntos mais sensacionais, de que somos um povo indolente. [...] **Seremos um povo de trabalhadores porque o nosso povo é ativo e inteligente.**

Indolência do brasileiro só existe para aqueles que ignoram as nossas pequenas coisas. Quem nos conhece de perto sabe que não somos indolentes, mas prósperos e amantes do trabalho!

Álvarus de Oliveira. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 31 de julho de 1938, p. 4. Grifos meus.

As representações negativas construídas sobre o brasileiro são questionadas, na tentativa de se projetar uma imagem de trabalhador que representasse a Nação. A “indolência” é tida como mal em si e por isso deve ser negada, excluindo-se aqueles que não fazem parte dessa sociedade do trabalho. No período do Estado Novo, mesmo que os jornais estivessem sob censura, é possível perceber a influência das diferentes conjunturas na produção dos discursos neles presentes. Após a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, o discurso do sacrifício ligado ao trabalho acentuou-se como motivador para a conquista da vitória na guerra (também com a presença das referências religiosas). Naquele momento, o Brasil lutava junto aos Aliados contra o nazi-fascismo; a boa convivência entre o presidente Vargas e Hitler, evidenciada pela imprensa no início do Estado Novo, cedeu lugar às críticas ao ditador alemão, acirrando a aversão aos estrangeiros, principalmente alemães, japoneses e italianos.

A princípio, as manchetes dos jornais sobre a II Guerra Mundial, de ataques ao nazi-fascismo, contrastavam com os louvores, nos mesmos jornais, ao Estado Novo, também de cunho autoritário. Quando, em 1945, no fim do regime, já eram anunciadas as eleições, e os jornais já não se encontravam sob censura, os discursos dos opositores eram acusatórios ao regime e sua aproximação com o nazi-fascismo. Essa nova conjuntura, porém, não afetou substancialmente a organização das festas do “Dia do Trabalho” nem em Minas Gerais, nem no restante do Brasil, pois elas continuaram a ser celebradas como antes, com suas

representações e sua forma de organização, com os mesmos itinerários: apenas se modificaram os grupos que dela se aproveitavam como instrumento de legitimação de posições. Esse discurso não era mais direcionado para a exaltação do Estado Novo, mas continuava a valorizar as mesmas noções de trabalho. Evidentemente, isso ocorreu porque Vargas contava com a adesão e a simpatia da maioria da população de trabalhadores brasileiros, chegando alguns grupos a defender sua permanência no poder.

O “Dia do Trabalho”, com a entrada de Dutra na presidência da República, também manteve seu contorno de festa, porém sem o “garbo” na figura do líder, que não tinha o mesmo carisma de Vargas. Os discursos do presidente Dutra eram veiculados nas rádios e jornais, e as festividades públicas mantinham-se nas praças, associações, ou seja, a saída de Vargas não mudou substancialmente a organização das festas. No segundo governo Vargas, o presidente continuou valorizando a sua imagem, sobretudo nas festas do “Dia do Trabalho”. Também se observou, nesse período, nos jornais mineiros analisados, uma propaganda política intensa na figura de Kubitschek.

Este movimento de valorização de Kubitschek tentava colocá-lo como um humanista e trabalhador de qualidades excepcionais (assim como se fazia com Vargas), exaltando seu governo em Minas Gerais:

Há na personalidade de homem público do Sr. Juscelino Kubitschek um traço que o distingue dos políticos tradicionais: é que o Chefe do Governo Mineiro trouxe para suas lides de estadista uma **profunda e uma honesta compreensão dos problemas do operariado, compreensão que lhe adveio do próprio fato de ter ele feito do trabalho a escola que iluminou sua mocidade de estudante.** Profissional da medicina, aí prosseguiu no mesmo afã de entregar às suas atividades o melhor esforço, dedicação, inteligência. **Político, tem sido de apaixonada dedicação aos problemas que enfrenta com uma coragem e destemor invulgares, redobrando de canseiras e sacrifícios as suas funções de governante. Daí a certeza e a autenticidade com que Sua Excia. se dirigiu aos trabalhadores mineiros na data de 1º de maio, mostrando-lhes o quanto que seu governo tem sido sensível às reivindicações operárias, adiantando-se, mesmo a elas, em múltiplas ocasiões, quando verifica a necessidade de prestar às classes laboriosas a cooperação indeclinável que cabe ao poder público. [...]** De outra parte, verifica-se que os trabalhadores, aqueles que vivem honestamente da força de seus braços, que enfrentam a vida no recinto das oficinas, nas lides dos campos, nos transportes, em todos os setores, enfim, de atividades, compreendem e admiram esse administrador de novo tipo, que se caracteriza pelo seu

saudável otimismo, descortino, coragem e espírito empreendedor.

O sentido trabalhista de um governo. *Jornal Folha de Minas*. Belo Horizonte, 3 de maio de 1953, p. 3. Grifos meus.

A referência ao “trabalhador admirável”, encarnado no governador Kubitschek, fazia do “Dia do Trabalho” palco de propaganda política do seu governo. A ênfase no trabalhador, aquele que vive “honestamente” da força de seu trabalho, teria em Kubitschek um ícone a ser admirado. A representação positiva sobre o trabalho assentava-se na figura do próprio governante e da sua gestão, sendo “inimigos do trabalho” aqueles que não concordavam com o governo. No seu discurso, Kubitschek associava seu governo a este “frenesi laborioso”, asseverando: “[...] Considero o Palácio da Liberdade uma oficina de trabalho¹⁰⁰”. O seu lugar de “operário modelo” firmava-se, então, em sua fala.

Este imaginário político sobre o trabalho, trabalhadores e “não-trabalhadores”, assim como de governantes e partidos políticos, circulava em ambientes de lutas e poder. Em um jornal não censurado é possível perceber as vozes dissonantes¹⁰¹ ao governo no momento do “Dia do Trabalho”:

Associando-se as comemorações do **Dia do Trabalhador**, o Diretório Regional do Partido Socialista Brasileiro lançou o seguinte manifesto: “O Partido Socialista Brasileiro – Seção de Minas Gerais – dirige fraternal saudação aos trabalhadores mineiros, ao ensejo do Dia do Trabalho, que recorda a luta secular pela unidade, pela ascensão social e pelo bem estar da classe trabalhadora em todo o mundo. Nenhuma data é mais propícia do que esta para que os socialistas hipotequem, mais uma vez sua solidariedade aos operários e os conclamem a continuar reivindicando seus direitos fundamentais, **principalmente o da livre organização sindical, tão desrespeitado no Brasil, e que constitui o instrumento básico na conquista de melhores condições de vida para os verdadeiros construtores da grandeza do país. O PSB proclama, ainda, nesta oportunidade, sua convicção de que esses direitos dos trabalhadores só serão plenamente realizados, através do combate a corrupção intrínseca do atual sistema econômico, cujas forças, cada dia mais se avolumam no Brasil, em reação organizada contra o movimento operário.**”

Saudações do diretório do PSB aos trabalhadores. *Jornal Folha de Minas*. Belo Horizonte, 2 de maio de 1954, p. 2. Grifos meus.

¹⁰⁰ Juscelino Kubitschek. Considero o Palácio da Liberdade uma oficina de trabalho. *Jornal Folha de Minas*. Belo Horizonte, 3 de maio de 1951, s/p.

¹⁰¹ Note-se que, mesmo assim, encontrei poucas referências que se opunham ao governo Estadual e Federal nos jornais pesquisados.

É interessante observar esse manifesto do Partido Socialista Brasileiro em um jornal com forte influência católica e que atacava abertamente o pensamento político socialista e o comunista. A referência ao dia 1º de maio fez-se pelo “Dia do Trabalhador”, arregimentando a discussão na figura do sujeito e das suas lutas, criticando também o controle sobre os sindicatos e a corrupção brasileira. Nesse mesmo jornal, em outro ano, os esforços feitos contra os comunistas na ocasião da data foram realçados:

Os comunistas, com a aproximação do dia 1º de maio, intensificaram suas atividades, com o objetivo de fazer **propaganda subversiva**. Assim, na manhã de ontem, espalharam em todas as casas e ruas da vizinha cidade de Nova Lima boletins insultuosos à CIA de Morro Velho e às autoridades públicas. Em Belo Horizonte, **os adeptos do credo vermelho usaram o mesmo estilo de propaganda**. Aqui, entretanto, **com insultos ao Presidente de República e ao Governador do Estado**. Foi também preso pelos patrulheiros, no dia de ontem, o Senhor Cerqueira que estava fazendo distribuição daqueles boletins. [...] A Delegacia de Ordem Pública previne aos **elementos agitadores** que se abstenham de qualquer ação de perturbação da ordem durante as comemorações do Dia do Trabalho, **pois a Polícia agirá com a mais absoluta energia para reprimi-la, logo de início**.

A polícia garantirá a ordem nas comemorações de hoje. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 1º de maio de 1951, p. 3. Grifos meus.

A representação do “elemento” e não do “humano” na promoção da intolerância marcava o cenário político, seja contra os comunistas, seja em oposição à figura daquele que “não trabalha”. Héritier (2000) designa que na ação da intolerância “[...] é preciso negar o outro como verdadeiro humano para poder excluí-lo, causar-lhe mal, destruí-lo, e até mesmo negar-lhe uma ‘sobrevida’ [...]” (p.25). A “energia” da polícia propunha o uso da força, que não hesitaria em “proteger o Estado”, já que as críticas feitas a Vargas e Kubitschek eram consideradas ofensas graves à Nação.

Dutra (1997) discutiu a representação positiva do trabalho presente entre os comunistas. Segundo a autora, pouco se modificava em relação aos outros grupos políticos, sendo o trabalho um tema central de disputa política. De acordo com Dutra (1997), entre os comunistas:

[...] o trabalho é o divisor de águas entre o bem e mal; o útil e o inútil; entre os que mourejam e produzem e os aproveitadores que gozam futilmente a vida; entre os que representam a nacionalidade e os que

a negam; entre os que querem “o novo” e os que querem preservar egoisticamente situações que lhes são favoráveis. Os seus benefícios? Estes se destinam aos que mourejam, produzem. O trabalho é a chave, portanto, para a pátria emancipada (sem o imperialismo) e unificada com a igualdade orgânica, equilibrada entre as regiões [...] A ideia da operosidade, produtividade e utilidade se contrapõe a de fraqueza, da preguiça de acomodação (p. 301).

No entanto, no ano de 1951 encontrei uma crítica à representação do trabalhador e ao “paraíso do trabalho”, referindo-se à data de 1º de maio:

Atendendo ao apelo da data – 1º de maio – em que se comemora o **Dia do Trabalhador, trabalhei pra “xuxu” e não reclamo por isso. Não é o dia do “batente”? Então.** Um amigo que muito prezo e que muito me lembra a história do “**rapaz folgado**”, descrita por Araci de Almeida em um samba bem da Lapa, advertiu-me: - “**fico na moleza o ano todo e condenam-me por isto. Quando chega o dia que consagraram ao trabalho e que me disponho a cumprir esse respeitável dever que a data impõe, não encontro lugar algum para trabalhar. Está tudo fechado e todo mundo folgado. Quem entende esse mundo?**”

Também sou um trabalhador. *Jornal Folha de Minas*. Belo Horizonte, 3 de maio de 1951, p. 5. Grifos meus.

Nesse texto, a crítica fez-se na ideia do trabalho para todos, excluindo socialmente aqueles que não se inserem nesta perspectiva. Aquele que fala (autor não identificado) rememora um samba que trata do “folgado” e com sarcasmo indaga: como todos não trabalham no 1º de maio? Elias (2000) salienta que o grupo de *outsiders* não tem como envergonhar ou insultar o grupo de *estabelecidos*, pois seu poder é muito menor. Segundo ele, “[...] quando eles começam (os *outsiders*) a ser insultuosos, é sinal de que a relação de forças está mudando” (p. 27). Nesse caso específico, a relação de forças ainda é muito desigual, mas existe uma insatisfação daqueles que questionam o governo. A reação vinha prontamente em diferentes contextos:

[...] Não deverá prestar-se a comemoração do Dia do Trabalho à fácil demagogia, porque esta não conduzirá a soluções mais acertadas das questões em que os trabalhadores são mais diretamente interessados. **Ainda se torna necessária a luta, por uma participação ativa e intensa dos trabalhadores nessa solução. Essa luta, porém, não deverá processar-se desorganizadamente, tumultuariamente, exacerbadamente, porque exige serenidade e firmeza, descortino e bom senso.**

O Dia do Trabalho. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 1º de maio de 1951, p. 3. Grifos meus.

Uma forma de demonstrar “o medo” à ação de possíveis inimigos é atacá-los, tentando descredibilizá-los, nesse caso acima, associando-os à “fácil demagogia”, com uma desorganização, tumulto e exacerbação. Estas características devem ser opostas àqueles que atacam, que querem se mostrar como uma organização ímpar. Assim, a propaganda política é ativada, articulando-se o nome do governo com o “ideário do paraíso do trabalho”. Também as empresas e indústrias coadunavam com este imaginário político de ressaltar o trabalho, conforme se observa nos próprios jornais:

ESTADO DE MINAS - Belo Horizonte, 1 de Maio de 1949

HOMENAGEM AO TRABALHADOR

A PASSAGEM DO 1º DE MAIO
DA CONSAGRADO AO TRABALHADOR
UNIVERSAL, AS ORGANIZAÇÕES INDUS-
TRIAIS DE BELO HORIZONTE, LEVAM
AQUELES ANÔNIMOS CONSTRUTORES DA
GRANDEZA DO SOLO PÁTRIO A HOMENA-
GIEM DO SEU RECONHECIMENTO E DA SUA
ADMIRAÇÃO.

CERVEJARIA VILA RICA LTDA.
 A marca dos bons produtos
 Conserva e industrializa de bebidas
 Rua Santa Rita, 238 - Belo Horizonte
 Minas Gerais

COMPANHIA MINAS FABRIL
 Caixa Postal 36
 Belo Horizonte - Minas Gerais
 Fábrica de Calçados

QUONDILHO REVISOR DO SERVIÇO
 SOCIAL DA INDÚSTRIA, sendo editado, no
 nome do Dia do Trabalho, mediante a sua
 publicação no livro social do país, na apre-
 sentação sob o nome de PAZ SOCIAL no Brasil e
 sendo os trabalhadores brasileiros, conscientes
 e zelosos, devem dar o seu apoio financeiro
 para a publicação, sendo de que, todas as emen-
 das e correções para publicação de artigos deverão
 a partir de uma contabilidade particular.
 DIRETOR RESPONSÁVEL: JOSÉ CARLOS
 REDATOR RESPONSÁVEL: JOSÉ CARLOS
 EDITOR RESPONSÁVEL: JOSÉ CARLOS
 ENDEREÇO: Rua Santa Rita, 238 - Belo Horizonte
 Minas Gerais

CIA. FIAÇÃO E TECIDOS
CEIRO E CACHOEIRA
 Fábrica de tecidos
 Rua Santa Rita, 238 - Belo Horizonte
 Minas Gerais

BELO HORIZONTE, S. A.
 Rua Amazonas, 2 - Belo Horizonte
 Caixa Postal 11 - Belo Horizonte - Minas Gerais
 Belo Horizonte - Minas Gerais

WADY SIMÃO
 Eng. Civil
 Construtora - Construtora - Civilista
 Rua Tupac Katari, 589 - L'asador

COMPANHIA
RENOVAÇÃO INDUSTRIAL
 Fábrica de tecidos finos
 Rua Santa Rita, 238 - Belo Horizonte
 Minas Gerais

MAGNESITA S. A.
 Material refratário para todos os ramos
 da indústria
 Rua Santa Rita, 238 - Belo Horizonte
 Minas Gerais

ESMA QUEIROZ
JUNIOR LTDA.
 Fábrica de tecidos e calçados
 Rua Santa Rita, 238 - Belo Horizonte
 Minas Gerais

COMPANHIA FABRIL MENEIRA
 Fábrica e beneficiadora de algodão
 Rua Santa Rita, 238 - Belo Horizonte
 Minas Gerais

PIRANASTELLI FRMOS LTDA
 Multíplicas construções, especializadas
 para escritórios, auto-fabris, etc.
 Rua Santa Rita, 238 - Belo Horizonte
 Minas Gerais



Fig. 21 - Homenagem ao trabalhador. Jornal Estado de Minas. Belo Horizonte, 1º de maio de 1949, p. 7.

Propagandas em jornais eram pagas por indústrias e empresas, parabenizando o trabalhador pela data e vinculando essa participação às marcas das companhias. Na imagem anterior, destaca-se a figura do trabalhador expondo seu corpo forte, “pronto para o trabalho”, junto à cidade, marcando sua importância neste imaginário.

Logo abaixo, em outra peça de propaganda, a fabricante de cervejas Antarctica também homenageia o trabalhador, mostrando-o novamente com o “corpo forte”, trabalhando, juntamente com as imagens das indústrias¹⁰²:

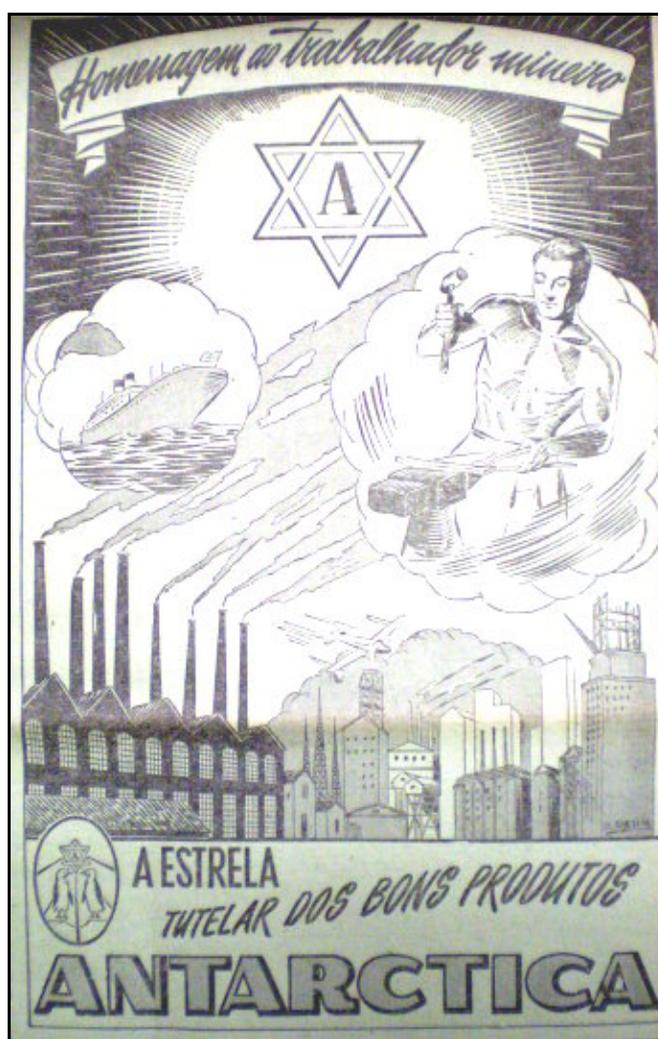


Fig. 22 - Homenagem ao trabalhador mineiro. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 1º de maio de 1951, p. 7.

Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.

¹⁰² Os raios de luz em volta do símbolo da Antarctica e também junto ao trabalhador suscitam um “imaginário sacralizado”.

Na propaganda do “Centro das Indústrias do Estado de Minas Gerais”, a instituição agradecia a “harmonia” entre empregados e trabalhadores e conclamava a união entre os dois, apresentando a figura do trabalhador – marcada aqui com o capacete de operário e um pedaço de lenha na mão – e a figura do empregador, de óculos e gravata:

HOMENAGEM AO TRABALHADOR MINEIRO

A FEDERAÇÃO DAS INDUSTRIAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS, em homenagem ao programa do "Dia do Trabalho", comemora com esta revista dedicada a todos os dignos e laborosos trabalhadores mineiros, o dia da harmonia para todos que nos trabalham e nos trabalhamos, e convida a todos os membros de todos os poderes da Federação mineira de paz.

Flavio Azeite de São Paulo
Presidente

DENTRO DAS INDUSTRIAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS, no "Dia do Trabalho" que é o de Cooperação Industrial, existem nos nossos trabalhos os trabalhos de todos os trabalhadores mineiros, pois a harmonia produzida e de seus frutos, faz com que todos os membros da Federação mineira de paz, tenham um trabalho harmonioso de todos.

Flavio Azeite de São Paulo
Presidente

MASSAS AYMORÉ LTDA.
BRANNA,
A GERVILIA PREFERIDA
SIA. RENASCENÇA INDUSTRIAL
SIA. FÁBRIL MINEIRA
SIA. FERRO BRASILEIRO S. A.
SIA. MINAS FERRIL
FÁBRICA DE CALDEAS
BELD HORIZONTE
MAGRETA S. A.
SIA. FIBRA E TÊXTIL
CERRO E CACHOEIRA
METALGRAFIA MINEIRA
SIA. FIBRA E TÊXTIL
ALONDO S. VIEIRA LTDA.
SIA. INDUSTRIAL
BELD HORIZONTE

UNIDOS

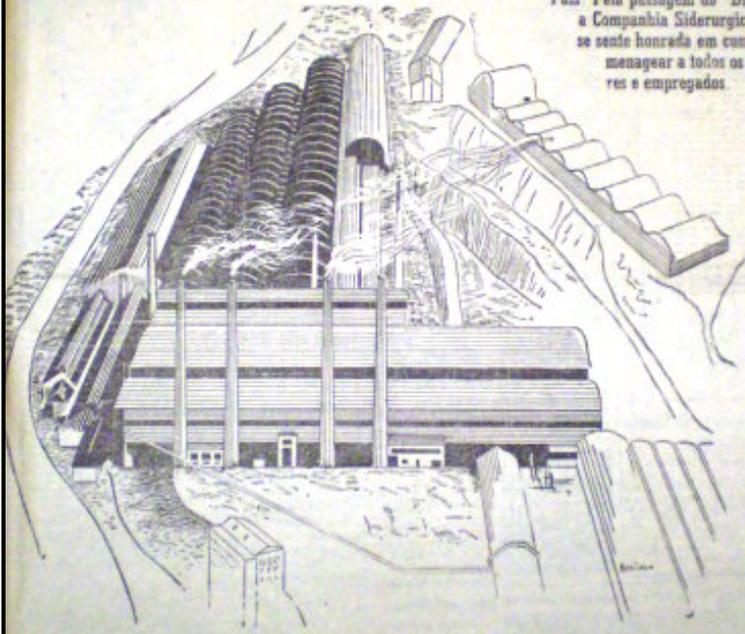
trabalhando por um Brasil mais FORTE!

MINAS QUE TRABALHAM...
MERECIDOS QUE DIVIDEM...

No cumprimento de uma missão, os trabalhadores mineiros, ao colaborar com a indústria, contribuem para o desenvolvimento do Estado e do Brasil, e ao mesmo tempo, a harmonia e a cooperação entre os membros da Federação de Minas.

Fig. 23 - Homenagem ao trabalhador mineiro. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 1º de maio de 1952, p. 9.

As referências à cidade e ao trabalho industrial aparecem recorrentemente nas imagens, tendo o trabalhador urbano uma centralidade. Nesta propaganda da Companhia Siderúrgica Belgo Mineira, a harmonia das relações de trabalho são marcadas pela data, na promoção de uma “política de assistência social” entre empregados e empregadores. As imagens mostram uma usina, juntamente com os dizeres:



Da perfeição e harmonia nas relações do trabalho nasce a compreensão entre empregados e empregadores, base sólida para a execução de uma nova política de assistência social

As Usinas de Siderurgia e Montevado abastecendo os mercados consumidores do País com os mais diversos produtos, contribuíram em 1952 com uma produção de 175 mil toneladas de aço para o maior desenvolvimento do País. Pela passagem do "Dia do Trabalho", a Companhia Siderúrgica Belgo Mineira se sente honrada em cumprimentar e homenagear a todos os seus trabalhadores e empregados.

Homenagem aos trabalhadores da
COMPANHIA SIDERURGICA
BELGO MINEIRA

Fig. 24 - Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 1º de maio de 1953, p. 5.

As festividades do 1º de maio eram marcadas, por parte do governo e das empresas, pela tentativa de se promover esse “pacto cordial” entre empregadores, empregados e governo e tinham, também na escola, uma inserção, como será tratado no item a seguir. Por meio dessas festas, é possível analisar o imaginário político do momento e como nelas estava presente a negação do “não-trabalho” ou a valorização de um trabalhador que representaria o País, não se admitindo a existência de “não-trabalhadores”. Estas ideias apontam a intolerância, ou por atacar o “não-trabalhador”, ou por não reconhecer que ele exista frente a uma sociedade que, toda ela, deveria produzir trabalhadores.

As festividades cívicas nas escolas e o 1º de maio

Antônio de Pádua Carvalho Lopes (2006) afirma que a escola no Brasil se abriu para a cidade a partir da Primeira República e que isso alterou a dinâmica da própria escola e da cidade. Segundo o autor, isso ocorreu por diversas motivações e com o contributo das festas escolares, sendo que elas “[...] traziam ainda, as marcas das novidades curriculares e das transformações pedagógicas das escolas” (2006, p. 4366).

Cynthia Greive Veiga e Maria Cristina Soares Gouvea (2000) salientam que, nos anos iniciais da Primeira República, os intelectuais ressaltavam a importância do cultivo da memória nacional pela população, e à escola cabia um importante papel para a consolidação deste objetivo. Essas iniciativas fariam parte de uma “proposta civilizadora”, e a comemoração cívica serviria para cultivar e legitimar esses valores no cotidiano da criança. O ensino de História com viés nacionalista e biográfico também contribuía para a perspectiva das festas cívicas e escolares. Artur Carbonelle Migal, em um manual do ensino primário de 1935, que tratava sobre o ensino de História, apontou a organização e a importância das festividades escolares:

Um dos meios de despertar e manter o sentimento nacional está na celebração das festas cívicas. O programa determina que isto se faça em todos os anos escolares: **a legislação obriga que os diretores reúnam na véspera da festa todos os alunos da escola e lhes expliquem a significação da data comemorativa.** Esta prática, aparentemente ingênua e patriarcal, é de grande **eficácia moral.** Não se trata de que os alunos possam aprender. **Os das classes inferiores evidentemente aprenderão muito pouco.** O que principalmente interessa, é que os alunos possam **sentir [...]. Se recordarmos o passado, reconheceremos que muito do que existe no fundo do nosso patriotismo é o que estimamos nestas simples festas escolares, que se gravou em nossa alma, virgem até então de grandes emoções;** e agora, em nossa vida de adultos, o nosso patriotismo se exalta ainda nas manifestações públicas, nas reuniões cívicas, nas festas comemorativas e **até nos discursos políticos ouvidos nas reuniões partidárias.** Este entusiasmo coletivo mantém vivo aquele sentimento que se inflamou nas pequenas festas escolares (1935, p. 159-160)¹⁰³.

¹⁰³ Consultado na Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais. Grifos meus.

A representação de moralidade presente na função do ensino de História coligava-se ao sentimento patriótico, também vinculado às atividades políticas e partidárias. As festas escolares lembrariam e rememorariam a tradição e sua invenção¹⁰⁴ para fazer recordar aquilo que não deve ser esquecido. A data do “Dia do Trabalho” também seria incorporada às festas escolares e ao culto dos grandes vultos históricos do passado e do presente.

Rita de Cássia Souza (2008) argumenta que, no Regulamento do Ensino primário de 1924 em Minas Gerais, os cantos e hinos de cunho patriótico já deveriam ser distribuídos para as escolas. Segundo a autora, o canto possui forte elemento disciplinarizador que controla o corpo e a voz dos sujeitos envolvidos, além de ensinar os conteúdos moralizantes presentes nas letras das músicas. Ainda pontua que o canto orfeônico¹⁰⁵ marcava as apresentações culturais dos alunos, denotando sentimentos de unidade, força e vigor, causando “[...] profunda impressão ao público e, por isso, esta apresentação artística se tornou tão importante no Estado Novo e na educação escolar desse período no país” (SOUZA, 2008, p. 391).

As festas escolares recebiam a influência da cultura política do momento e vice-versa. A festa da “Semana da Pátria”, durante o Estado Novo, estudada em minha dissertação de mestrado, celebrava um acontecimento marcadamente tratado no ensino de História, a Independência do Brasil, mas o cenário político também se apropriava destas comemorações, com o auxílio das escolas (VAZ, 2006).

As festividades cívicas das escolas no governo Vargas foram muito influenciadas pela propaganda política de sua gestão. Segundo Marcus Levy Albino Bencostta (2004), o exemplo disso está na comemoração do dia do aniversário do presidente, festejado nas escolas.

As programações de atividades deixavam explícita a propaganda em torno de Vargas, na comemoração de seu aniversário, como se vê neste programa de auditório:

¹⁰⁴ Sobre as tradições inventadas, veja Hobsbawn (1997).

¹⁰⁵ De acordo com Souza (2008), o canto orfeônico passou a ser disciplina obrigatória nas escolas primárias e secundárias do País. Veja também em Neiva (2008) e Unglaub (2009).

Programa auditório do dia 19 de abril de 1944¹⁰⁶

- 1ª parte - Hino Nacional por todos os alunos.
 2ª parte – **Leitura de uma composição feita em classe sobre a biografia do Dr. Getúlio Vargas, pelo aluno Carlos Pereira Vidal.**
 3ª parte – Saudação pela aluna Adelaide Brant.
 4ª parte – **Leitura: Getúlio Vargas (biografia) pela aluna Célia Marília Farnezi.**
 5ª parte – **Estado Novo e seus benefícios – Leitura por Aleixa Maria Lage.**
 6ª parte – O Brasil – poesia por Stela Pinto Ferreira.
 7ª parte – **Hino a Getúlio Vargas, pelos alunos da classe do 4º ano.**

Classe do 4º ano de Rute Fonseca. Grupo Escolar Afonso Pena.

Cadernos de Programas, 19 de abril de 1944. p. 2¹⁰⁷. Grifos meus.

Além da referência a Vargas, por meio da leitura de sua biografia e um hino feito para ele, o Estado Novo é citado como um regime de benefícios. Esse sentido também é encontrado nos livros de leitura e contribuía para o imaginário das festividades:

Getúlio Vargas. O Estado Novo.

Getúlio Vargas, o fundador do Estado Novo – Triunfando, a Revolução de outubro de 1930, elevou o governo o seu chefe supremo – o Dr. Getúlio Vargas, que depois foi eleito Presidente do Brasil. Logo no início de seu governo, foi abolida a antiga Constituição e elaborada outra, que entrou em vigor no dia 16 de julho de 1934. Também esta foi abolida em 10 de novembro de 1937 e substituída pela que ora nos rege, a qual veio inaugurar o regime do Estado Novo. **Este regime, apoiado no trabalho, na honestidade, na ordem, na disciplina e na dignidade dos brasileiros, levará o Brasil, com segurança para o seu grandioso destino.** O que terá representado para o País o Novo Regime todos nós sabemos: temos assistido ao esforço contínuo do Presidente da República em prol do Brasil. Todos os dias surgem leis, regulamentos e resoluções que visam a grandeza da nossa Pátria. **Generosas leis trabalhistas;** desenvolvimento da instrução; defesa da saúde do povo; engrandecimento do nosso Exército, da Marinha e da Aviação, que teve seu Ministério – o da Aeronáutica, criado em Janeiro de 1944: exploração das riquezas ocultas no solo, entre as quais se destaca a esplêndida realidade do petróleo; apoio decidido ao trabalhador nacional; **a habitação do pobre: o fortalecimento moral e físico da juventude que, a 19 de abril, data natalícia do**

¹⁰⁶ Alves (2008) pesquisou as festividades cívicas na escola pública mineira de 1930 a 1945 e consultou fontes de “Termos de visita”, “Atas de reunião de leitura” e “Atas de auditório”, pertencentes ao Grupo Escolar José Rangel, localizado no município de Juiz de Fora/MG. O autor apontou que nesses materiais constava o registro de comemorações de festividades, inclusive as do Estado Novo.

¹⁰⁷ Acervo do CEPDOC – FAE.

Presidente Vargas tem seu dia comemorativo – o dia da Juventude Brasileira. Além do Ministério da Aeronáutica, que é o mais recente, também foram criados, logo no início do governo do Presidente Getúlio Vargas, o Ministério da Educação e Saúde e o Ministério do Trabalho. **Também as bandeiras e outros símbolos estaduais abolidos, e com muita razão, pois que para um só Brasil não pode existir mais que uma Bandeira e um Hino Nacional.** E seria um nunca mais acabar se fôssemos citar aqui a obra toda do Presidente Getúlio Vargas, pois não existe setor na vida nacional onde sua atuação benéfica não se tenha feito sentir. Seu governo ainda não terminou e por isso o Brasil ainda espera muito do eminente fundador do Estado Novo.

RIALVA, Rita Amil de. *História do Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1944. p. 157-159¹⁰⁸.

Pode-se observar um realce nas leis trabalhistas e no trabalho, que está associado “à dignidade, ordem e disciplina”. A palavra dignidade está atrelada ao trabalho e ao trabalhador, e, por conseguinte, aquele considerado um “não-trabalhador” seria um indigno. A data de 19 de abril associou-se também às comemorações do “Dia da Juventude”, mobilizando pessoas, jornais e também a escola. Neste cartaz, vê-se o incentivo à comemoração da data:

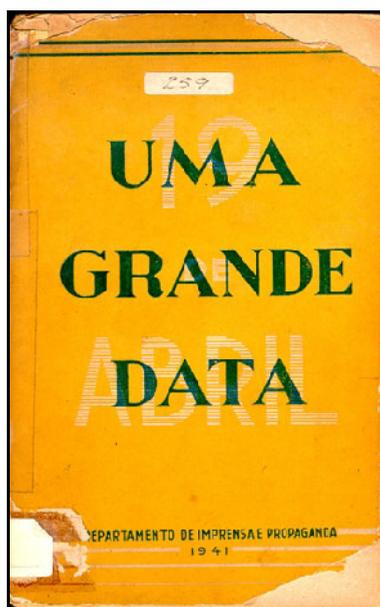


Fig. 25 - Capa de 'Uma grande data', publicado pelo DIP em 1941, em comemoração ao aniversário de Getúlio Vargas. (82-5 B823/CPDOC)

¹⁰⁸ Professora – Técnico de Educação – para os Cursos Primários e de Admissão. Edição revista, aumentada e atualizada. Acervo: Biblioteca do livro didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Grifos meus.

Gomes (2005) evidencia que, nessa data de 19 de abril, Vargas recebia o “presente” de comemorações e homenagens relacionadas à sua pessoa, em virtude do seu aniversário. Nas escolas é possível ver estas “honorarias” ao presidente, que seria reverenciado, principalmente, pelos feitos em relação ao trabalho.

As festividades do “Dia do Trabalho” envolvendo os estabelecimentos do ensino primário ocorriam nos grupos escolares e também nas instituições de ensino secundário, associações culturais e de classe. O público-alvo dessas comemorações eram os operários, sindicatos e trabalhadores nacionais, não inviabilizando, porém, o grande investimento, nas escolas, das noções de trabalho, reforçadas pela data comemorativa. Nas festividades havia “bênçãos” para os filhos dos operários, indicando que, além do espaço escolar, as crianças tinham outros momentos e contatos com as comemorações do 1º de maio:

Benção para os filhos dos operários

Na Catedral de Boa Viagem, que se achava repleta de fiéis, foi dada **a benção do Santíssimo Sacramento para os filhos dos operários [...]**.

Matinê gratuita

Por intermédio do Ginásio Mineiro, a empresa Cine Teatral LTDA ofereceu, ontem às 16 e 30h no Cinema Glória uma seção especial aos alunos do Instituto João Pinheiro, Escola Aprendizizes Artífices, Escola Alfredo Pinto, Abrigo de Menores, Instituto Pestalozzi e aos vendedores de jornais.

No Centro de Estudos Justino Mendes

Foi significativa a homenagem que o Centro de Estudos Justino Mendes, juntamente com a Rádio Mineira, prestou ao Dia do Trabalho, transmitindo um programa extraordinário do calendário histórico do Brasil que alcançou franco sucesso. Fizeram-se ouvir os seguintes oradores do Centro: Halley Alves Bessa em “O trabalho como dever”; Orlando Vignolli em “Como surgiu o 1º de maio”; Prof. Onório Guimarães com o soneto de sua autoria intitulado “**Sombrio repouso**”; Edgard de Andrade Rocha em uma oração sob o tema “Palavras ao operário”.

Brilhantes as comemorações do Dia do Trabalho. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 2 de maio de 1939, p. 7. Grifos meus.

A aproximação da escola com outros núcleos que participavam da festa do “Dia do Trabalho” é perceptível, assim como outros recursos de propaganda que

faziam parte da comemoração. No jornal, o soneto intitulado “Sombrio repouso”, por um professor, denota o “ar” religioso e satanizado do “não-trabalho”.

Nos estabelecimentos tais como o Grupo Escolar Flávio dos Santos, o Instituto João Pinheiro, a Escola Alfredo Pinto, o Ginásio Mineiro, o Ginásio Anchieta, o Ginásio Afonso Arinos, a Escola Normal (com o envolvimento das professoras nas atividades), o Instituto Pestalozzi, o Abrigo de Menores, a Escola Infantil Marciano Ribeiro, as comemorações geralmente se constituíam de missa, hino ao trabalho, palestra ou preleção sobre o tema *trabalho* por um professor ou diretor, apresentações dos alunos com redações e declamações sobre a data, atividades esportivas e hino nacional.

No ano de 1933, um jornal escolar destacava a festa do “Dia do Trabalho” e a sua preparação, na cidade de São João del Rei – Minas Gerais:

Ontem foi dia 1º de maio, Dia do Trabalho. Houve um animado auditório (sic), fizemos dramatização de S. João del Rei.

Festejando o feriado de ontem, foi inaugurado aqui no grupo o cinema.

A fita foi muito triste. Fiquei com muita dó de ver uma menina, que era muito pequena viajar sozinha. Ela tomava leite para crescer. Já se vê que o leite é um alimento muito nutritivo e por isto a gente deve tomar leite para ficar forte.

Geralda da Silva. *Jornal O Sino*. São João Del-Rei. n. 127, 2 de maio de 1933. s/p. Grupo Escolar João dos Santos¹⁰⁹. Grifos meus.

A festa era comemorada nos grupos escolares com dramatizações, teatros, filmes, entre outros eventos. A referência ao “leite” para ficar forte fazia parte da orientação que as escolas davam para a saúde da criança – um investimento nas ideias de que o corpo e a saúde deveriam ser cultivados para o exercício do trabalho.

Com relação aos relatos jornalísticos presentes nos jornais, da participação das escolas nas festividades de 1º de maio, observou-se a comemoração empreendida no Grupo Escolar Flávio dos Santos, de Belo Horizonte, com a descrição do programa acontecido:

Revestiram-se de solenidade as comemorações no Grupo Escolar Flávio dos Santos.

O programa das festividades constou do seguinte:

¹⁰⁹ Jornal do 2º ano. Profa. Celina Amélia Rezende. Ano de 1933. Doado por Marisa Lajolo. Xerocado. Acervo Arquivístico – Fundo CEALE. Caixa 015.

- 1 – Hino à bandeira;
- 2 – **Cooperação mútua entre o operário manual e o operário intelectual**, preleção feita pela diretoria do estabelecimento;
- 3 – **Hino ao Trabalho**;
- 4 – O grande fator do progresso – leitura pelo aluno Joaquim Vtmieiro;
- 5 – A economia – leitura pela menina Maria da Conceição Armond;
- 6 – **O trabalho** – palestra pela menina Osima Alves;
- 7 – Saudação à Bandeira – por Jonas de Mello Franco;
- 8 – A dissipação – Por Zilah Siqueira;
- 9 – **Conceito sobre as diversas atividades humanas**, por Leda Pereira dos Santos;
- 10 – A Bandeira – recitativo por Laerte de Marco;
- 11 – Hino Nacional.

O Dia do Trabalho. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 02 de maio de 1937. p. 6. Grifos meus.

Como se vê na descrição das festividades no Grupo Escolar Flávio dos Santos, a participação dos alunos nas escolas é formal, na apresentação de redações e declamações, constituindo-se numa solenidade organizada pela escola, com a presença de autoridades. As competições esportivas, comuns nas festividades das escolas, após a cerimônia cívica, denotam um clima de maior descontração para o público infantil, além do fundamental papel que a Educação Física e o esporte têm no momento para o desenvolvimento das potencialidades do corpo e, nesse sentido, na conquista da “robustez” para a “melhor formação da raça”.

Durante as solenidades comemorativas do “Dia do Trabalho” nos estabelecimentos de ensino, eram inaugurados retratos de autoridades como Getúlio Vargas e governadores e prefeitos, evidenciando a influência direta da política personalista nas comemorações cívicas nas escolas. Também ao longo do ano, desenhos dessas autoridades feitos pelas crianças eram publicados nos suplementos infantis, que chegavam a oferecer moldes de como desenhar o rosto de Benedito Valadares (governador de Minas Gerais no período do Estado Novo) e de outras personalidades políticas:



Fig. 26 - Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 29 de janeiro de 1939, p. 2.

Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.

Nas festividades do “Dia do Trabalho”, as matinês com filmes para os alunos de escolas primárias tinham temas sacros. O universo cultural de matriz religiosa ajudava a consolidar as ideias sobre o trabalho virtuoso e a necessária submissão e renúncia para conquistar virtudes. A intolerância àquele que não esteja identificado como futuro trabalhador tem alicerce nas matrizes religiosas e é potencializada pelo discurso uniformizante da cidadania do trabalho, no âmbito social e econômico. Na escola, ela estará centrada na difusão das noções de trabalho para a formação da criança, futura trabalhadora, e reforçada pelos momentos das festividades cívicas.

Outro espaço para a inserção das crianças e jovens nas comemorações cívicas do “Dia do Trabalho” era o da Federação Mineira de Escoteiros, que também participava ativamente das festividades políticas e escolares. Adalson de Oliveira Nascimento (2004) defende a ideia de como o escotismo no Brasil foi útil para a formação do ideal nacionalista e sua disseminação entre crianças e jovens, servindo aos interesses do Governo Federal e dos grupos políticos antiliberais, empenhados na construção de um Estado forte nas décadas de 1930 a 1940. A infância, para além da escola, da mesma forma, era alvo importante no reconhecimento do ideário que se pretendia projetar por meio da festa, constituindo-se no futuro operariado.

Nos livros de leitura também estavam presentes as referências ao “Dia do Trabalho”. Na história a seguir, os utensílios, máquinas e profissões enumerados na lição denotam a preocupação com a formação do futuro trabalhador desde a infância e a importância do ambiente escolar para essa formação. A referência ao dia 1º de

maio é comum nesse tipo de material, com a idealização de como ele seria comemorado na escola:

O trabalho

Na escola de Cláudio todos trabalham.

Logo de manhã um menino da cada turma rega o canteiro que pertence à sua classe.

Antes do recreio uma turma de meninas vai à cozinha ver como se faz a sopa.

Outra turma aprende a cooperar, ajudando no preparo dos pratos e colheres!

Todos os alunos estão convencidos de que o trabalho enobrece e ninguém se furta a trabalhar.

Nas classes mais adiantadas cada aluno se exercita numa profissão: são aprendizes de carpinteiro, de marceneiro, de torneiro, de pedreiro, de entalhador, de jardineiro, de empalhador.

As meninas também trabalham em jardinagem, costuras, cozinha, lavagem, bordados.

No dia 1º de maio, dia da festa do Trabalho, há grande alegria na escola de Cláudio.

Os alunos cantam hinos elogiando o trabalho, representam peças em que se vêem trabalhadores, ferramentas, utensílios, máquinas, tudo quanto indica uma profissão, uma atividade.

Cláudio e seus colegas não levam somente livros e cadernos: cada um carrega uma ferramenta, uma planta, um pedaço de madeira ou de folha, qualquer coisa para fazer.

Por isso, quando eles passam, todos dizem:

Lá vai um aluno da **Escola do Trabalho**.

COSTA, Nelson. *Primeiro livro de leituras brasileiras*. 22 ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1941. p. 92-93¹¹⁰.

Além de propor a divisão de trabalho por gênero e de tentar fazer da escola uma cooperativa de trabalho, conforme se observou nessa história, o 1º de maio legitimava e potencializava o imaginário sobre o trabalhador e sua destinação. A ideia de que “todos” entendiam o valor do trabalho e não se furtavam a trabalhar, enaltecendo esse aspecto, excluía outras possibilidades que não fossem as de “ser trabalhador”. Esta perspectiva é aquela considerada “tolerância por falta”, percebida como uma forma perversa de tolerância que leva à intolerância, pois não reconhece o “outro” e nem a legitimidade da diferença. O limite desse tipo de intolerância está na ausência do “outro”, “diferente”, e também de não se aceitar que determinados princípios e estereótipos sejam questionados. Philippe Douste-Blazy

¹¹⁰ Acervo do Centro de Referência do Professor de Minas Gerais. Grifos meus.

(2000) afirma que “[...] O intolerante não se contenta em recusar a própria liberdade, quer obrigar todos os outros a renunciarem com ele à liberdade” (p. 230). A tentativa de “alguns” de colocar “todos” em uma base de comportamento ou crença, não possibilitando o diálogo com “outros”, inviabiliza o processo de emancipação humana.

O reforço do trabalho junto às crianças também se materializava nos livros de leitura, por meio de suas capas. Eram comuns nas capas dos livros as imagens de crianças trabalhando¹¹¹, como se observa abaixo, em que o menino segura uma caixa de ferramentas, símbolo de um tipo de função, atrás do mapa do Brasil:

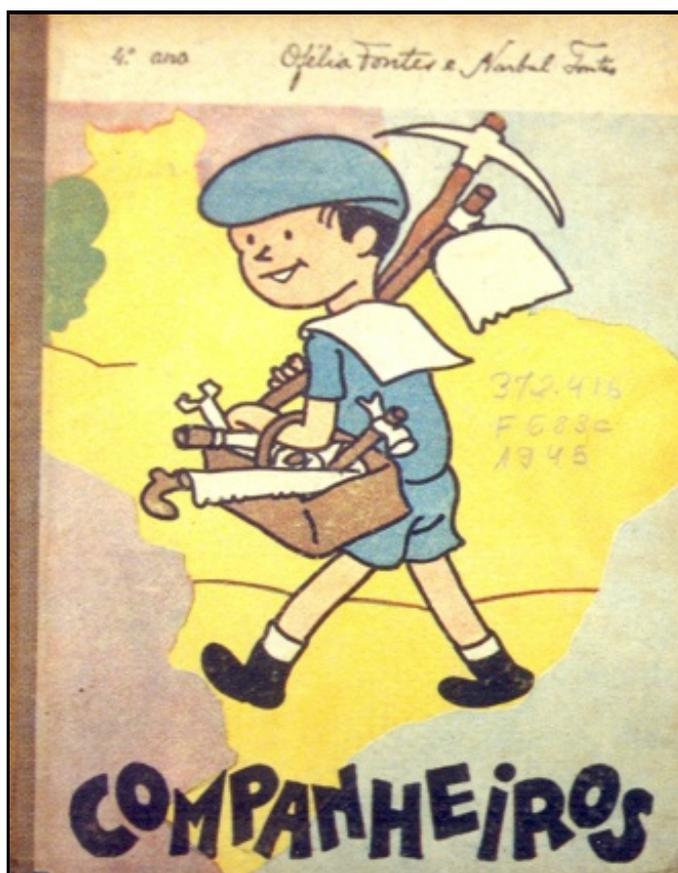


Fig. 27 - FONTES, Ofélia e Narbal. *Companheiros* – História de uma cooperativa escolar. 4 ed. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1945.

Centro de Referência do Professor de Minas Gerais.

¹¹¹ Veja outras capas de livros de leitura relativas ao trabalho, nos anexos, p. 208.

O trabalho representava o País que estaria nas “mãos das crianças e jovens”. A festividade de 1º de maio desempenhava um papel muito importante neste ideário. Nos livros de leitura, os temas da “História do Brasil” também realçavam essa data:

“Se tiveres, acaso, uma tristeza, afoga-a no seu trabalho”.

Li não sei onde este conselho, há muito tempo, mas só hoje compreendo a razão dele. E julguei oportuno repeti-lo, nesta data, em que se realiza a festa do trabalho no mundo inteiro.

Dizem que o trabalho é um castigo, mas quem trabalha verifica logo que é o maior dos prêmios. A ação é vida; a preguiça é doença; a inatividade, morte. Foi meu professor quem provou isto ontem falando sobre a data de hoje.

Disse que quem se propõe em fazer uma coisa e sabe que há de fazê-la tem larga recompensa no próprio trabalho que realizar. A inteligência torna-se mais aguda, o corpo mais ágil, o sentimento mais ardente; todas as forças ocultas de nosso ser empenham-se na tarefa e o cansaço não virá tão cedo, porque o trabalhador não tem tempo para desanimar.

Só o trabalho dignifica o homem.

Não há ócio com dignidade. Quando o espírito não se preocupa com um empreendimento útil, fatalmente procurará distrações que o levarão por um caminho menos honroso.

O trabalho converte “Saáras em searas”, disse Rui Barbosa, que foi um trabalhador formidável. Durante longos anos de sua vida fecunda, levantou-se antes da madrugada, porque “**o amanhecer do trabalho deve anteceder ao amanhecer do dia**”.

Papai acaba de me chamar a atenção para a vida de um trabalhador prodigioso, modelo incomparável pra nossa geração. Chama-se Irineu Evangelista de Souza, Barão e Visconde de Mauá.

De 1843 a 1889, cerca de 76 anos, durou a sua vida de realizador de sonhos.

Começou por exercer a humilde profissão de caixeiro. Mas tinha tal sede de conhecimentos de aplicação imediata que, assim que pode, foi adquiri-los diretamente na Europa, de onde voltou para **espantar os contemporâneos com sua operosidade**. E durante meio século não descansou mais.

Aí estão, suas obras imperecíveis, que são verdadeiros monumentos erigidos à sua memória.

A Mauá se devem a construção da primeira via férrea brasileira – a Estrada de Mauá, a navegação a vapor do Amazonas, a iluminação à gás, o cabo submarino, a fundição de ferro; e os maquinismos do estabelecimento da Ponta de Areia, a companhia de diques flutuantes, a companhia de transportes fluminenses, a companhia de luz elétrica, a companhia de rebocadores para a barra do Rio Grande do Sul, a companhia Jardim Botânico, a via férrea de Santos a Jundiá, o Banco Mauá, com filiais no Brasil e no estrangeiro.

Quase um milagre!

Tornou-se a maior potência financeira do país, tendo principiado tão humildemente.

E, como se não bastasse tudo isso, ainda foi político brilhante do Império, representou sua província, Rio Grande do Sul, em várias legislaturas e fez parte do Instituto Histórico Geográfico.

Aquele que atentar bem na sua vida há de ficar deslumbrado perante a grandeza do trabalho, cujo louvor mais caloroso está na própria exaltação de seu exemplo.

FONTES, Ofélia; FONTES, Narbal. *Pindorama*. Terra das palmeiras. 8 ed. Rio de Janeiro: Muniz – Est. Gráficos, 1940. p. 98-100¹¹².

O exemplo do Barão de Mauá projeta alguém que conseguiu enriquecer-se pelo trabalho e contribuiu para o “progresso do País”. O “Dia do Trabalho” é um momento oportuno de reafirmação da imagem do trabalhador e negação ao “não-trabalhador”, que é considerado “um doente, próximo à morte”. Esse dia era, portanto, estratégico para aqueles que fomentavam o imaginário do trabalhador “operoso e digno”, em oposição ao não-trabalhador, “preguiçoso e indigno”.

O dia 13 de maio, data da abolição da escravatura, também é rememorado nos materiais analisados, já que a escravidão é combatida pelos republicanos, e o trabalho “assalariado” é aquele que fomenta a lógica capitalista. Em muitos materiais que analisei, aparece a referência a esse dia, por meio da comemoração da data, criticando-se a escravidão e legitimando-se o trabalho não escravo. Nesta história aparece a data analisada pelo programa “Hora do Brasil”:

Na Hora do Brasil

Todas as noites o Senhor Mário ligava o rádio para ouvir a *Hora do Brasil*. Costumava dizer:

- Todos os brasileiros que tem rádio devem ouvir a palavra honesta e amiga do Governo que informa sem nos iludir.

Ontem, 13 de maio, comemorou-se a data gloriosa em que os brasileiros apagaram da sua história a mancha vergonhosa da escravidão. À *Hora do Brasil* reviveu a cerimônia da assinatura da Lei Áurea, irradiando-a.

A família inteirinha gostou do modo perfeito pelo qual os artistas representaram as diversas personagens históricas.

A Princesa Isabel, lendo, com voz emocionada o decreto que depois assinou com a caneta de ouro oferecida pelo povo, fez até a Marisa com os olhos rasos d’água...

¹¹² Aprovado oficialmente para as classes de 4° ano no Estado de São Paulo e para as classes de 4° e 5° anos no Distrito Federal. Leitura para os alunos dos Cursos Primário e Ginásial. Acervo: Biblioteca do livro didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Grifos meus.

Papai explicou que o grande abolicionista José do Patrocínio era filho de uma escrava e que foi tamanha sua alegria com a assinatura da *Lei Áurea* que teve um desmaio...

Lembrou o prazer com que o imperador D. Pedro II soube no estrangeiro aonde fora tratar da saúde, do feliz acontecimento.

Falou em Castro Alves – o grande *poeta dos escravos*, cujos mais belos versos lhe foram inspirados pelos sofrimentos dos pobres cativos. **Era tal o entusiasmo do poeta ao escrever, defendendo os escravos, que houve até quem o julgasse preto. Mas não, além da brancura da pele, Castro Alves possuía esta que vale mais que todas: a brancura da alma!**

RIALVA, Rita Amil de. *O clube dos sete amigos*. 4 ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1943. p. 52-54¹¹³.

A propaganda do governo aparecia novamente em mais uma história, indicando “a palavra honesta e amiga” e a potencialidade que o rádio tinha nos processos educativos. A escravidão era muito atacada nos materiais, sendo a abolição da escravatura narrada como um feito histórico de “progresso” e tendo na imagem da Princesa Isabel a condutora “iluminada” desse processo. No fim da história, a relação da “brancura da alma” mostrava como as questões raciais ainda valorizavam a superioridade do branco, mesmo em um discurso que se propunha comemorar “a união das três raças”, após 1930.

As composições das crianças nos suplementos infantis dos jornais mineiros atacavam a violência que se fazia com os escravos, e os desenhos os mostravam presos, em jaulas, reforçando o discurso desumano e opressor:

¹¹³ Professora – Técnico de Educação – Leitura para o 3º ano primário. Acervo: Museu da Escola de Minas Gerais. Grifos meus.



Fig. 28 - Stanislaw Sofia Goldberg. O Escravo. *Jornal "O Diário Infantil"*. Belo Horizonte, 15 de julho de 1951. p. 7¹¹⁴.

A data era reverenciada e comemorada, porque não haveria mais escravos no Brasil, e sim trabalhadores, contemplados posteriormente com as leis trabalhistas do governo:

¹¹⁴ Grupo Escolar Cristiano Machado. 4.º ano. Classe D. Geralda Aires César. Acervo CEPDOC-FAE.



Fig. 29 - Mardi Campos Rocha. Treze de maio. Gurilândia. *Jornal Estado de Minas*. Belo Horizonte, 15 de maio de 1949, p. 5¹¹⁵.

Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.

No desenho acima, o escravo liberto das algemas é “agraciado” pela Lei Áurea e, ao lado, há o rosto desenhado da Princesa Isabel. Ele, de braços abertos, inspirando a liberdade, tem atrás de si o sol cheio de raios de luz com os dizeres: “Liberdade, 13 de maio de 1888”. O imaginário religioso manifestava-se quando se colocava a Princesa Isabel como a salvadora dos escravos no Brasil.

Também no desenho subsequente, o ex-escravo, com as mãos abertas, tem ao lado as palavras da “sua libertação”, juntamente com o rosto que seria da princesa Isabel:

¹¹⁵ Criança de 11 anos, “desenho oferecido ao Tio Mário”, capital (suplemento infantil).



Fig. 30 - Edna Passos Mota. Gurilândia. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 15 de maio de 1949, p. 5¹¹⁶.

Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.

¹¹⁶ Criança de 12 anos, Colégio Nossa Senhora da Piedade (suplemento infantil).

As tradições das festas do “Dia do Trabalho” e suas permanências na escola após o Estado Novo

Na ocasião da data do “Dia do Trabalho”, muitas escolas eram inauguradas, compondo o programa de festividades, como se percebe nesta notícia:

Dando um cunho eminentemente objetivo às comemorações do Dia do Trabalho, o prefeito Américo Giannetti fez inaugurar anteontem, 3 estabelecimentos de ensino instalados pelo Departamento de Educação e Cultura da Prefeitura, em núcleos de densa população operária.

A prefeitura resolve o problema do ensino na capital. O problema do ensino na capital. *Jornal Estado de Minas*. Belo Horizonte, 3 de maio de 1953, p. 3.

A inauguração das escolas enaltecia os feitos da Prefeitura em um dia que deveria ser “consagrado ao trabalho”. A referência à melhoria da educação nos núcleos de população operária fazia do momento da festa um espaço de propaganda política. As comemorações do dia 1º de maio continuavam com suas tradições e ritos, mantendo-se o discurso trabalhista e a participação das escolas.

Odilon Behrens, secretário estadual da educação do governo mineiro, ao discursar para Kubitschek, na ocasião das comemorações da festa do “Dia do Trabalho”, mostrava a relação que a escola tinha com a data:

[...] Esta solenidade é a afirmação e exaltação do trabalho. Trazem as mestras mineiras, até a casa do governo, que é a casa de Minas e a escola da democracia, onde **Vossa Excelência é o autêntico preceptor, as crianças que em nossos educandários se preparam para as lides futuras da nacionalidade**. As crianças mineiras aqui estão, em meio a profusão das cores e dos uniformes, ostentando as bandeiras da pátria, da qual são os florões hieráticos. **Em frêmitos de entusiasmo sadio, seus corações se abalam ao contemplar nessa radiosa manhã a beleza do céu e os rendilhados alcantis da montanha, desfraldando a clâmide alva de sua inocência e casando suas vozes com as notas heróicas do Hino Nacional**. Dir-se-ia que a alma em flor da infância com que pressente o apreço que Vossa Excelência, vota pela causa de sua educação, dando-lhe escolas em cujos pórticos acolhedores se divisam as palavras com que a pedagogia cristã sintetizou profeticamente a santidade do magistério: “Res Sacra Puer”, “a criança é sagrada”. **Ninguém melhor do que Vossa Excelência está apto a compreender a sacralidade da missão dos mestres, porque foi ao calor das austeras lições da pedagogia materna, no recesso daquela escola de Diamantina, banhada pelas**

claridades celestiais da fé lareira acolhedora e crepitante de patriotismo, que se plasmou e se formou sua personalidade de fino humanista, compreensivo, tolerante, respeitador dos eternos valores da pessoa humana.

[...] Na festa do trabalho, que é a festa da paz, da confraternização, estas crianças, Senhor Governador, devem despertar em seu coração as lembranças daquela escola e daquelas mestras, que perdidas nos rincões de Minas, são as operárias anônimas que edificam o monumento perene de nossa civilização. Elas aqui vieram, elas que estão mais perto de Deus e que são as principais acariciadas pelo Cristo que disse ser delas o reino de céu, hão de orar pelo êxito de seu governo¹¹⁷.

Odilon Behrens. O trabalho passou a ser o novo centro de gravitação da vida social. *Jornal Estado de Minas*. Belo Horizonte, 3 de maio de 1951, s/n.

A ênfase ao homem que teve uma formação especial e à educação obreira, feita pelas professoras “operárias”, apresentava o envolvimento da perspectiva educativa e da escola nas comemorações do 1º de maio. Algumas escolas levavam os alunos para o Palácio do Governo do Estado de Minas Gerais para entoação de hinos e bandeiras. As referências à missão religiosa da educação e do trabalho estão presentes neste imaginário sacro. A paz e a harmonia eram a tônica do discurso oficial do governo, e o “entusiasmo sadio” opunha-se a manifestações que eram consideradas desordeiras, pois criticavam o governo, mas não a representação do trabalho como a “dignidade humana”.

Nos suplementos infantis, a comemoração do “Dia do Trabalho” é referida como uma “data gloriosa”:

O trabalho

(para festa de 1º de maio)

Não impôs Deus, por castigo.
O trabalho ao pecador;
Fez-lhe um presente de amigo,
Como faz do orvalho a flor!

Trabalho é um dom bendito!
Deus o envia do infinito
Para a Terra engrandecer,
Transformando a nossa vida,
Em sua Estação florida.
Cheia de encanto e prazer!

¹¹⁷ Parada Infantil na Praça da Liberdade – discurso de Odilon Behrens ao governador Juscelino Kubitschek, em ocasião do 1º de maio de 1951.

Trabalho é graça divina.
 Abençoando a oficina
 E dando impulso ao motor
 O atrito do maquinário
 É o Hino do Operário;
 Glorificando o labor!

Trabalho é a luta insana
 Convertendo uma cabana
 Em palácio de cristal,
 É força do pensamento
 Mais ligeira que o vento,
 Em busca de um ideal!

O trabalho, um jardineiro,
 Com o amanho de um canteiro,
 Põe a terra toda em flor;
 E colhe, de mão calosa,
 A mais delicada rosa,
 Para um altar do Senhor!

O trabalho, a mãe querida,
 Enchendo claros da vida
 De sorrisos infantis;
 Enquanto o berço balança,
 Ela embala uma esperança,
 Para assim viver feliz!

Neste dia, o Calendário
 Erigiu um Santuário,
 Onde ergueu sublime altar,

Altar de fraternidade
 Para toda humanidade
 Nele vir se ajoelhar!

J. Gastão Machado. *Jornal "O diário do pequeno polegar"*. Belo Horizonte, 26 de abril de 1953. p. 4. (Do livro "Datas Gloriosas")

A tentativa de se subtrair a ideia negativa do trabalho novamente se fez, por meio de sua referência como um presente; no entanto, ainda o sujeito é considerado um pecador. A presença do pensamento católico é muito forte no poema, que erige a data numa perspectiva sacra, colocando o operário em um lugar de glorificador do próprio trabalho. O movimento que perpassava o trabalho também é exultado na relação com a atividade industrial e se finalizava na ação de agradecimento a Deus pelo labor concedido.

Abaixo, a imagem presente junto com o poema reforçava estas representações sobre o trabalho quando colocava o trabalhador com a “mão” no seu instrumento de labor e a cidade logo atrás (entre raios de luz e nuvens):



Fig. 31 - J. Gastão Machado. *Jornal “O diário do pequeno polegar”*. Belo Horizonte, 26 de abril de 1953. p. 4.

CEPDOC-FAE.

Nos suplementos infantis eram divulgadas histórias assinadas por crianças e enviadas por cartas sobre a data do “Dia do Trabalho”:

10 de Maio (sic)

O dia do trabalho é comemorado no dia 1º de maio.

O trabalho é uma lei imposta por um Ser Supremo. O trabalho é fonte de riqueza, ele dá progresso ao homem e ao mundo inteiro. O trabalho pode ser mental ou manual. **Os ociosos são detestáveis e indesejáveis.** Trabalhemos cumprindo os nossos deveres, mais tarde seremos honestos e honraremos nossa Pátria.

“Olhe em redor de si e achará o universo cheio de movimento e atividade.”

Herbert Lincoln Lavinias Teles. 3º série. Grupo Escolar “Helena Pena” – Capital. Profa. D. Maria Cecília Queiroz Quintão.

Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 8 de maio de 1949, p. 5.

Os signos religiosos estão presentes na composição do aluno, quando se interpretava a determinação do Deus cristão ao pagamento dos pecados, por meio do trabalho, “imposto por este Ser Supremo”. Também a alusão de que o trabalho produzia riqueza já está alicerçada em outra perspectiva religiosa, na qual essa riqueza é posta como dádiva divina daquele que a consegue. A expressão “detestáveis e indesejáveis”, referente aos “ociosos”, exemplifica essa sociedade permeada pela intolerância. Estas representações, potencializadas a partir de 1930, denotam uma relação de repugnância a todos aqueles que não fossem considerados trabalhadores e não tivessem renda, daí pode-se dizer de uma aversão à pobreza. O pensamento capitalista presente na construção deste ideário ora está em oposição, ora corrobora a visão católica sobre a necessidade do trabalho.

Em outra composição no suplemento infantil do jornal *Estado de Minas*, uma criança trata sobre a data e sua importância:

Dia do Trabalho

O “DIA DO TRABALHO” é festejado em todas as nações. Nada mais justo que esta homenagem. O trabalho é nosso melhor companheiro. Ele nos dá saúde, conforto, alegria, fartura e prosperidade. Neste dia prestamos justa homenagem aos trabalhadores de todo o mundo, abnegados servidores da humanidade que empregam os seus esforços produtivos colaborando para o progresso do país e para o bem estar geral. Sem o esforço humilde de tantos homens e mulheres que formam a legião dos trabalhadores de toda a terra, as indústrias não se desenvolveram, o comércio entre os povos não alcançaria as proporções que tem alcançado e todos não nos beneficiaríamos como nos beneficiamos, do progresso e do bem estar que tanto nos agrada.

Louvemos o trabalho, ele dignifica-nos e engrandece a Pátria.

Mauro de Paula Gomes. 13 anos, Capital.

Gurilândia. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 1º de maio de 1949, p. 5.

O progresso promovido pelo trabalho e “louvado” na data de 1º de maio foi a representação basilar construída nessa comemoração, que se tornou também escolarizada ao longo das décadas pesquisadas de 1930 a 1954. Essa festa, por potencializar atributos e características positivas do trabalho e do trabalhador, foi fundamental na legitimação de representações que apontam a intolerância ao “não-trabalho” e ao “não-trabalhador”. No próximo capítulo, tratarei da importância dos suplementos infantis na legitimação deste ideário do trabalho e também na negação do “não-trabalhador”. As representações políticas e o imaginário construído sobre o trabalho nestes materiais interligavam-se com o universo escolar, já que os suplementos possuíam relação com os sujeitos que estavam presentes nas escolas. As práticas educativas para além do espaço escolar compunham este cenário educativo de valores e comportamentos a serem seguidos ou negados.

CAPÍTULO IV

Escritos e representações sobre o trabalho nos suplementos infantis *Folha de Minas* e *Gurilândia*

O trabalho

De três grandes inimigos
O trabalho nos liberta:
Enfado, vício e miséria.
Quem trabalha, bem acerta.

Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 21 de março de 1948, p. 5.

Os trabalhos na área da História da Educação têm-se utilizado da imprensa como um importante acervo documental a ser explorado. A imprensa considerada “escolar”, aquela feita pelos agentes das escolas ou para eles, é mais comum na análise dos historiadores da educação. No entanto, a imprensa para o público em geral tem despertado interesse para além das notícias e feitos do governo. Os suplementos infantis pesquisados nos jornais de circulação geral não são de responsabilidade dos agentes escolares, mas os congregam, inclusive na sua organização, e têm uma finalidade educativa.

Fiz uma pesquisa sobre estudos da área da História da Educação que contemplam os suplementos infantis, e pouco material foi encontrado. Ainda existe um universo a ser problematizado referente a essas fontes, que são privilegiadas em trazer vestígios sobre a produção escolarizada e também educativa que extrapola o espaço escolar.

A imprensa é palco de manifestações coletivas, e por meio dela podem-se analisar os movimentos sobre a educação que se revelavam na sociedade. Segundo Maria Helena Câmara Bastos (1997):

A imprensa pedagógica – jornais, boletins, revistas, magazines, feitas por professores e para professores, feita para alunos por seus pais ou professores, feita pelo Estado ou outras instituições como sindicatos, partidos políticos, associações de classe, Igreja – contém e oferece muitas perspectivas para a compreensão da História da Educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar a política das

organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas, as práticas educativas (p. 49).

Nos suplementos infantis dos jornais *Estado de Minas* e *Folha de Minas*¹¹⁸, muito do universo escolar estava presente, pois as escolas encaminhavam textos aos editores do jornal, e as composições e histórias eram assinadas por alunos e professores. O imaginário sobre o reforço do trabalho estava patente, assim como a intolerância ao não-trabalho e ao não-trabalhador.

¹¹⁸ Também analisei os suplementos infantis de “O Diário”, um jornal católico. O suplemento infantil era dirigido pela educadora e escritora Alaíde Lisboa de Oliveira. As composições e histórias infantis desse periódico foram referenciadas nos capítulos II e III. No capítulo IV, vou me ater aos suplementos infantis dos jornais *Estado de Minas* e *Folha de Minas*, por serem jornais de maior circulação geral e por apresentarem um volume maior de fontes sobre os suplementos, como também do jornal como um todo.

Jornais *Folha de Minas* e *Estado de Minas*: os suplementos infantis em diálogo com as crianças

No jornal *Folha de Minas*, desde o ano de 1936, publicava-se o *Suplemento Infantil Folha de Minas*. Na primeira página, apareciam as histórias contadas pelo Pinduca, personagem principal do suplemento. Logo após, destinava-se uma parte para as histórias enviadas por colaboradores do jornal, concursos e cruzadinhas, incluindo-se a participação da própria redação do suplemento. A página seguinte continha a publicação de histórias e cartas das crianças, geralmente alunos do ensino primário. Os desenhos das crianças eram publicados na última página do suplemento. Esse suplemento foi publicado até 1940, como *Página do Garoto*, sofrendo uma interrupção em decorrência da II Guerra Mundial; sua publicação foi retomada em 1944, mantendo-se o Pinduca como personagem-referência do espaço infantil. Já no final da década de 1940, o suplemento passou a se chamar *Folha de Minas Infantil*.

O suplemento *Folha de Minas Infantil* circulava aos domingos e conclamava a participação das crianças na sua elaboração:

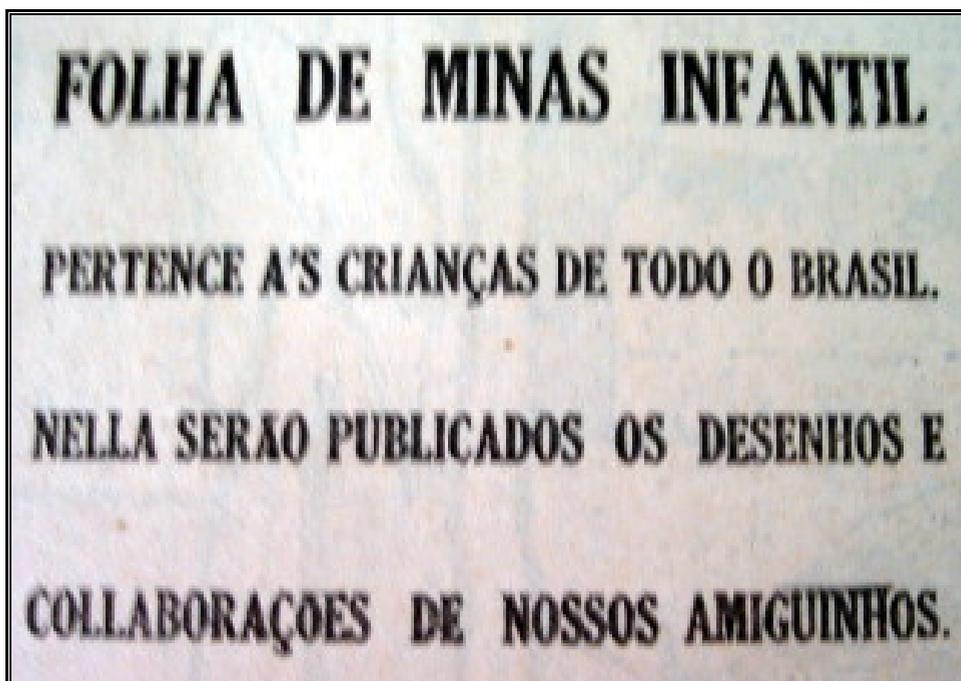


Fig. 32 - Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 31 de maio de 1938, p.1.

Essa chamada era comum nas suas várias edições e tentava referenciar “todas as crianças”, no intuito de agrupar ou despertar a atenção de muitas delas para a participação no suplemento. Colaboradores eram mencionados, e também suas fotos apareciam nos suplementos como os amigos do Pinduca:



Fig. 33 - Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 12 de março de 1939, p.3.
Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.



Fig. 34 - Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 12 de março de 1939, p.2.
Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.

Nas fotos acima, os dois meninos eram de localidades diferentes e colaboravam com o jornal no envio de desenhos e composições.

As professoras participavam dos concursos e do envio de composições dos alunos. Embora o suplemento infantil tivesse um objetivo de recreação, muito da produção escolarizada estava presente naquele material. Era possível visualizar os

saberes e práticas escolares em pauta, não somente nos concursos, mas também nas composições, cruzadinhas e charadas. A maioria dos textos e desenhos era enviada com o nome do aluno, da escola e da professora. No *Folha de Minas Infantil*, a competição entre estabelecimentos do ensino primário compunha parte das atividades promovidas:

Uma competição de “composições” entre alunos dos estabelecimentos de Ensino Primário – colaboração das professoras – bases do certame – prêmios

Conforme temos noticiado, este Jornal está promovendo, nos estabelecimentos de ensino primário, concursos de “composições” em que tomarão parte alunos do 4º ano.

Em cada estabelecimento haverá um concurso, organizado e realizado pelo próprio corpo docente. Os temas serão de livre escolha dos organizadores do certame: **deverão dar ensejo à “observação” e não a “inventiva”**. Assuntos objetivos tais como – **descrição de uma excursão, da cidade, dos recursos econômicos do município, apreciação da escola em que se realiza o concurso, notícia de uma aula dada na classe**, etc., etc.

Sendo um concurso feito da colaboração entre “Folha de Minas Infantil” e os estabelecimentos de ensino, aceitaremos quaisquer sugestões em prol do mesmo, **sugestões que as senhoras professoras** queiram nos enviar.

As normas gerais do “Concurso FOLHA DE MINAS INFANTIL” são as seguintes:

- 1- A cada estabelecimento de ensino primário corresponde um concurso que será de composição ou descrição entre alunos do 4º ano.
- 2- **O concurso será feito em classe, sua organização e realização estará a cargo do respectivo corpo docente, a critério da respectiva diretora.**
- 3- O tema será objetivo, dando ensejo não à “inventiva”, mas à “observação”.
- 4- As organizadoras do concurso farão a seleção e classificação das provas. Serão 3 os vencedores colocados respectivamente em 1º, 2º, e 3º lugares.
- 5- As provas classificadas, trazendo cada uma o nome completo do concorrente, idade, nomes dos pais e residência, serão enviados a **Tio Zeca**, redação de FOLHA DE MINAS, Belo Horizonte. Com as provas será enviada uma súmula contendo uma descrição de como foi realizado o concurso, nomes da diretora do estabelecimento, dos organizadores do certame e da professora ou professoras da classe, e o número de concorrentes.
- 6- Os estabelecimentos que queiram realizar o concurso deverão comunicar à Tio Zeca a data em que pretendem efetuar-lo com prazo mínimo de 30 dias.
- 7- Aos concorrentes vencedores FOLHA DE MINAS INFANTIL conferirá os seguintes prêmios:
 - 1º lugar – uma caderneta da Caixa Econômica Estadual ou de outro estabelecimento bancário com o depósito inicial de Cr\$200,00.

2º lugar – uma caneta tinteiro no valor de Cr\$100,00 ou uma caderneta com depósito inicial desse valor.

3º lugar – uma coleção de 5 livros de histórias.

8- Com a notícia sobre o concurso, serão publicadas as composições vencedoras em FOLHA DE MINAS INFANTIL.

Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 1º de fevereiro de 1948, p.3. Grifos meus.

Os temas exigidos no concurso eram direcionados para a “observação” e não para a “invenção”, fazendo com que os assuntos se voltassem para a “racionalização” da vida e de muitos pontos tratados na escola. Neste aspecto, a criança tinha seu tempo cada vez mais escolarizado em outros espaços e veículos que poderiam ser de “entretenimento”. Havia uma preocupação com o tempo para o estudo e o trabalho. Esses pressupostos estão associados às próprias práticas pedagógicas do período, pois ao longo do século XX aconteceu uma tentativa de priorizar os processos científicos e a racionalização dos saberes no âmbito da escola.

Tio Zeca encarnava a figura do redator do *Folha de Minas Infantil* naquele momento, tal como aconteceu na década de 1940 com o *Gurilândia*, do jornal *Estado de Minas*, com relação ao Tio Mário. Interessante é que a menção ao “tio” reforçava uma relação familiar entre as crianças (mencionadas, muitas vezes, como sobrinhos) e a redação do suplemento.

Além da ligação com as escolas, o *Folha de Minas Infantil* tinha relações com as rádios. A Rádio Inconfidência, juntamente com o suplemento, promovia encontros em que matinês, concursos, recitais e histórias aconteciam e envolviam as crianças participantes dos suplementos:



Fig. 35 - Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 29 de fevereiro de 1948, p.4. Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.

Conforme sugerido pela imagem acima, o Pinduca era o centro das atenções junto aos olhares das crianças, que eram representadas com características físicas diferentes, incluindo-se a presença de um menino negro. Essa ideia de “todos” inseridos no suplemento infantil era atrelada à imagem de congregar crianças vindas de diferentes cidades e famílias e com atributos físicos diversos.

Já o jornal Estado de Minas inaugurou em 1929 uma página infantil. Até a chegada do *Gurilândia* em 1948, o espaço infantil teve outros quatro títulos: *Página da Criança*, *Seção Infantil*, *Pequeno Mundo da Gente Nova* e *Malazarte*. Segundo André Carazza dos Santos (2008), em seu levantamento sobre a periodicidade da Seção Infantil no jornal *Estado de Minas*, “[...] circulando majoritariamente aos domingos, conseguimos identificar 65 números desta seção, assim distribuídos, por ano: 10 em 1929, 13 em 1930, 3 em 1933, 8 em 1943, 28 em 1944, 2 em 1945, 1 em 1947” (p. 32). Segundo esse autor, inicialmente as seções eram constituídas de fábulas e histórias, muitas delas envolvendo o escotismo. Já com a seção *Malazarte*, o suplemento adquiriu novos contornos incorporando os desenhos das crianças e histórias enviadas pelos alunos, cruzadinhas, entre outros.

Santos (2008) enfatiza a importância que o *Gurilândia* teve no jornal *Estado de Minas* desde 1948, conseguindo uma grande popularidade entre leitores do universo infantil. Demonstrando sua longevidade, ele continua sendo publicado até os dias atuais. Em sua pesquisa, o autor mostrou que no período de 1948 a 1956 houve, nesse suplemento infantil, um notável investimento dos valores de comprometimento com o estudo, a Pátria e a Igreja Católica. Os personagens criados e difundidos no jornal projetavam uma infância idealizada “[...] uma vez que eram obedientes, estudiosos, disciplinados, patrióticos e católicos” (SANTOS, 2008, p. 147).

Santos (2008) também tratou do estreitamento de laços do suplemento infantil *Gurilândia* com as escolas mineiras, que apareciam destacadas na participação em concursos, no envio de composições de alunos e de professores. A referência a outras cidades fora do âmbito da Capital é constante, indicando o alcance do jornal em várias localidades. Logo no seu início, a redação do *Gurilândia* já mostrava a parceria com as professoras:

Nas próprias classes escolares algumas professoras têm tomado a iniciativa de fazer desta página motivo de composições para os alunos, os quais discorrem sobre o “Teste Gurilândia”, as educativas “Conversas do Tio Mário” e o “Grande Concurso Gurilândia”.

Gurilândia. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 21 de março de 1948, p. 5.

Cartas eram enviadas aos alunos que se afastavam das aulas, e o suplemento infantil era utilizado como um veículo de informação das próprias escolas e alunos:

Carta ao aluno colega que está falhando de aula

Caro colega Antônio Paulino:
 Não se passa um dia aqui na escola, que não se fale em ti. Dona Undina todos os dias procura saber tuas notícias, ela fica muito amolada quando sabe que estás andando pela rua.
 Querido colega, o tempo passa e a idade escolar passa como um relâmpago, devemos aproveitá-lo seguindo o conselho de vossas mestras. Vem, caro colega, volta para a escola, aqui estamos para receber-te de braços abertos, porque mais tarde tu irás arrepender.
 Responde-nos logo avisando-nos a data de tua vinda.
 Terminando, recebas um abraço de cada um dos colegas.

Pela classe – Maria Aparecida Brito – Grupo Escolar “Honorina Giannette” – 3º ano – Rio Acima.

Gurilândia. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 21 de novembro de 1948, p. 5.

No *Gurilândia*, a aproximação com a escola também se efetivava com a presença do redator “Tio Mário” nos grupos escolares. Santos (2008) enfatiza que “[...] os diversos convites recebidos por Tio Mário para visitar escolas, ou mesmo para ceder seu nome para clubes de leitura de várias cidades de Minas, apontam a imbricada relação do Gurilândia com as instituições escolares” (p. 113). O Tio Mário dava palestras sobre temas escolares tratados nos suplementos, tais como datas comemorativas, ênfase em personagens históricos, como Tiradentes, entre outros. As seções do *Gurilândia* tinham aspecto educativo e se concentravam, na maioria das vezes, em saberes marcadamente escolares.

As composições das crianças publicadas nos suplementos infantis tinham este caráter educativo e também traziam as temáticas escolares. A biografia de personagens históricos, conteúdos escolares e os valores religiosos e morais apresentavam-se nesses impressos. Algumas seções referiam-se aos professores, como a “Ciências Naturais”, no Gurilândia, uma vez que sugeriam metodologias para tratar com os alunos sobre determinadas temáticas.

Os clubes de leitura faziam-se presentes para auxiliar a criança na leitura e escrita, contribuindo para este fim na escola. Cartas de crianças eram enviadas ao Tio Mário ou Tio Zeca, dizendo como, por meio das professoras, haviam tido acesso ao suplemento infantil. A ação de veicular trabalhos escolares nos impressos era considerada por muitos como uma melhoria da escola, que também adentrava outros espaços sociais e possibilitava novas formas de aprendizagem às crianças. Para os editores dos jornais, isso tornava-se muito interessante, pois representava uma visibilidade social e reconhecimento da importância do impresso.

Nesses materiais, as representações sobre o trabalho serão analisadas a seguir.

O *Folha de Minas Infantil* e o *Gurilândia*: representações sobre o trabalho e a intolerância

Por meio dos suplementos infantis dos jornais *Estado de Minas* e *Folha de Minas*, é possível perceber alguns textos e trechos que também estavam presentes nos livros de leitura. Era comum a referência a frases e textos de Olavo Bilac, Monteiro Lobato, Theobaldo Miranda Santos, Viriato Corrêa, Abgar Renault e de outros autores conhecidos nos meios escolares. A referência aos escritos de Olavo Bilac, um clássico da literatura infantil, era uma constante:

Lição

Trabalha com doçura, com alegria, com paciência, ternura, calma e paz. Aprimora o trabalho a cada dia, pois muito faz quem faz bem o que faz. Olavo Bilac.

Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 4 de julho de 1948, p.2.

Com relação ao trabalho, as lições, textos e composições de crianças remetiam frequentemente a essa temática. Neste texto de julho de 1949, a aluna refere-se à visão religiosa do trabalho amparada no catolicismo:

O trabalho

O trabalho é uma obra individual pela qual o homem procura alcançar os bens necessários à vida. **O trabalho é um dever.**

Sem trabalho o homem viria a morrer de fome.

O trabalho é uma penitência imposta aos homens. O trabalho vem desde o princípio do mundo, até Nosso Senhor trabalhou. **O trabalho é um bem, restabelece a saúde do organismo físico do homem.**

Quem não trabalha não deve comer. Queremos trabalhar!
Trabalhar com prazer!

Piedade dos Santos Cruz. Profa. Maria Felipe Leal. Mestre Caetano.

Gurilândia. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 31 de julho de 1949. p. 5. Grifos meus.

Interessante notar que, paradoxalmente, no discurso da aluna, o trabalho não é apenas referenciado como algo penoso, mas também postulado como positivo, pois garante a saúde dos homens. Ela indicou que Deus trabalhou no princípio do mundo, muito embora, na expulsão do paraíso, fossem os pecadores

que tivessem que trabalhar como forma de castigo. A representação sobre o trabalho está relacionada à origem humana e à formação do mundo. Piedade dos Santos Cruz, aluna da professora Maria Felipe Leal, chamava a atenção para a importância do organismo saudável associado ao trabalho, numa perspectiva ainda relacionada à eugenia. A menção final da aluna de “quem não trabalha não merece comer” é uma forma de negação à vida para quem não partilha do modelo de trabalho construído na época.

Bronislaw Geremek (2000) afirma que a intolerância pode se manifestar tanto no momento de crise, quanto no de prosperidade. O autor salienta que essa intolerância se revela na inquietação da identidade, rejeitando-se o mundo em que se vive. Esse mundo, de uma grande parte de desempregados e de pessoas que viviam na zona da miserabilidade, era negado com o reforço do discurso político e religioso. Havia uma crença em uma sociedade que deveria se industrializar e acabar com uma legião de miseráveis.

Ações, discursos ou um ambiente em que a intolerância está proliferada em diferentes matizes contribuem para o nascimento de outras formas de ódio ou negação. Segundo Italo Mereu (2000), “[...] a intolerância é baseada na certeza de se possuir a verdade absoluta e no dever de impô-la a todos, pela força, seja por determinação divina ou por vontade popular” (p. 42). Essa imposição não se efetiva somente pela força, mas por um investimento de representações negativas sobre determinadas pessoas ou condutas. Essa violência não se consolida apenas pela sanção física, mas também a simbólica.

Mereu (2000) ainda discute o conceito de intolerância institucionalizado, responsável por inúmeras mortes na História. Sobre a Igreja Católica, infere:

A Igreja Católica é a primeira organização que, diretamente ou pela intermediação do poder temporal, traduziu em instituições jurídicas o conceito de *fé* como instituição dominante, o conceito de *fiel*, *ortodoxo*, de *devotado servidor*, *obediente* às ordens do chefe, inspirado por Deus ou escolhido pelo povo. Criou também os *excomungados*, os *heréticos*, os *sismáticos*, os *apóstatas*, os *heterodoxos*, e assinalou claramente os *pagãos*, os *infieis* e os *judeus* [...] Quanto à intolerância, ela entra na instituição por meio de uma determinação legal que é justificada por duas projeções ideológicas diferentes: a violência justa e a violência injusta. (MEREU, 2000, p. 43). Grifos do autor.

O universo religioso presente nas composições de alunos nos suplementos infantis, além de, em muitos momentos, se referir ao imaginário do trabalho e do “não-trabalho”, trazia outras formas de intolerância que contribuíam para a representação da exclusão, materializada na violência considerada justa, conforme se observa abaixo:

As duas meninas

Lucia e Maria eram duas amiguinhas. **Lúcia era religiosa e Maria não.** Lúcia todos os domingos ia à missa. Um domingo de manhã Lúcia perguntou se Maria queria ir com ela.

Maria então respondeu:

- Eu não, o que vou fazer lá? Não tem nada de comer. Se você quer ir, vai, eu não. **Eu vou ficar brincando.**

Lúcia então foi. Quando ela chegou Maria lhe disse:

- **Eu brinquei de roda, de pegador. Lúcia não deu resposta. Passados alguns anos Maria morreu e Lúcia também. Lúcia foi para o céu e Maria para o inferno. Lúcia via a alma de Maria queimando.**

Lúcia então lhe disse:

- **Você não queria ir comigo à igreja, não é? Pois olha o seu castigo.**

MORAL: - Devemos ir aos domingos à Missa.

Jairo Anatólio Lima – 4º ano – Grupo Escolar “Silviano Brandão” – Belo Horizonte. Classe de Dona Araci Guerra Pinho.

Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 10 de abril de 1938, p.3. Grifos meus.

A menina religiosa

Lia era muito religiosa. **Ela rezava muito e era muito boa: ajudava muito a sua mãe. Quando Lia cresceu ela era muito boa, dava esmola e pousada aos pobres, e quando ela ficou velha ela morreu e foi para o céu, e todos rezavam para ela, porque era muito boa.**

Nós devemos ser bons para os pobres.

Nelson Queiroz – Casa Branca – 9 anos

Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 24 de abril de 1938. p. 4. Grifos meus.

A primeira composição remete diretamente à figura excluída, que tem um castigo aplicado em relação à sua conduta. A segunda já enfatiza uma conduta que leva ao “céu” e à recompensa divina, ficando à parte todos aqueles que dela não

compartilham. O uso do exemplo, comparando duas crianças ou adultos, ou enfatizando o “bom” exemplo de um, é comum nas histórias *para* as crianças e *feitas* por elas.

A mesma representação construída que exclui o não-trabalhador também infere, pela influência religiosa, uma bondade em relação “aos pobres”. A miserabilidade era negada, bem como os “miseráveis”, mas contraditoriamente havia o sentimento religioso de tentar ajudar aqueles que estavam com dificuldades materiais. No entanto, é importante observar que, ao mencionar aqueles que viviam na pobreza, a responsabilidade dessa situação era imputada às pessoas que a vivenciavam. Além disso, se essas pessoas não saíssem de tal condição, eram consideradas um fardo social e, muitas vezes, indignas de viver. Nesta composição, o menino “pobre”, por meio do seu “esforço”, poderia sair da condição em que se encontrava:

O menino pobre

José era muito pobre, mas muito trabalhador e inteligente. Tinha um desejo louco de possuir uma bicicleta. Arranjou uma colocação, mas seu ordenado era pequeno e precisava ajudar seu pai. Passou com distinção para o 4º ano e a professora vendo seu esforço e boa vontade deu de prêmio uma linda bicicleta. **Vejam meus colegas, como é bom trabalhar e estudar.**

José Luiz Guimarães – 8 anos – 2º ano – Itaúna.

Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 12 de junho de 1938. p. 3. Grifos meus.

Uma vez que José “quis”, ele conseguiu sua tão almejada bicicleta, como se isso fosse possível exclusivamente pelo seu desejo e trabalho. O estudo, para muitos, seria a passarela “para o outro lado, o dos vencedores”. Desenhos de meninos estudando eram enviados para os suplementos infantis como exemplo de comportamento:



Fig. 36 – Gil Piroli. 14 anos. 3.ª série ginásial. Colégio Arnaldo.
Gurilândia. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 10 de abril de 1949, página ilegível.
Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.

A miséria era antipatizada, e a saída dessa situação seria o trabalho aliado, em muitos casos, ao estudo. Na composição abaixo, há outra referência para sair da miséria, por meio do trabalho:

Miséria

Havia em um pequeno quarto uma velha e um menino chamado Luiz em completa miséria. Esta **pobre mulher** vivia de esmolas, e deu-se uma ocasião que esta velha adoeceu e não podia sair. Então, mandou que Luiz fosse ficar na porta da igreja, a fim de pedir auxílio para sua pobre mãe. Perto dele havia uns aleijados, cegos e mudos pedindo esmola. Quando acabou a missa, já vinha passando um menino e um homem perto de Luiz. Um menino que era bondoso deu a Luiz uma prata de Cr\$1,00, e um aleijado vendo isso disse:

- Este menino é forte e podia bem trabalhar.

Estas palavras, fizeram doer o coração de Luiz e este pegou o mesmo dinheiro e deu a um cego. Quando chegou a casa, sua mãe perguntou se teve sorte. **Este com o coração magoado deitou-se e começou a chorar dizendo que não arranjava dinheiro nenhum.** No outro dia levantara-se bem cedo, tomou a bênção de sua mãe e saiu. Lá na rua encontrou seu amigo José e lhe contou o que havia acontecido. José ficou com dó de Luiz e disse-lhe:

- Luiz, eu vendo jornais e tiro bastante dinheiro, e hoje eu arranjei jornal mais de costume e se você quiser eu posso lhe dar a metade para você vender e depois reparte o dinheiro comigo.

- Está feito – disse Luiz. Então, José contou os jornais e deu a Luiz que teve muita sorte, vendeu todos os jornais e repartiu o dinheiro e foi embora. Quando chegou em casa gritou logo: - Mamãe! Mamãe! Eu arranjei o dinheiro. Falando isso tirou do bolso algumas pratas e umas notas. Depois contou o que havia feito para ganhar aquele dinheiro. **Sua mãe chorando de alegria, beijou-lhe e disse: - Eu hei de lembrar-me sempre disto, meu filho. No outro dia José arrumou para Luiz trabalhar como jornaleiro e este sempre teve dinheiro para dar à sua pobre mãe.**

Zilá de Souza – 9 anos – Estuda no Colégio Monte Calvário – 2º ano – Belo Horizonte.

Gurilândia. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 1949. p. 5. Grifos meus.

A condição de não trabalhar daria vergonha até para aqueles que tivessem algum tipo de deficiência, o que era considerado, em muitos textos, como castigo. O corpo preparado para o trabalho levaria à honradez e à saída da dificuldade material. Tempo, trabalho e humildade comporiam a receita para ser “ajudado” na vida, conforme se percebe abaixo:

O fruto do trabalho e da honradez

Pedrinho era um brilho de jardineiro de nossa casa, desejava estudar, pois, era amigo inseparável de meu irmão, que cursava um bom colégio na capital.

Mas, como era pobre, ficou pensando em um meio de ao seu alcance para poder comprar os livros. Pensou por muito tempo e depois disse consigo mesmo: - já sei: “vou plantar diversos canteiros de verduras no quintal e eu mesmo irei tratar deles e vender as verduras sempre fresquinhas”.

Assim pensou e melhor o fez. Levantava-se cedinho e ia cuidar das suas plantas. Em breve, ele colhia as alfaces, tomates, quiabo, cenoura e saía alegremente pela rua vendendo o produto do seu trabalho.

Todos gostavam de comprar as verduras que eram frescas e viçosas. Logo ficou o Pedrinho conhecido e estimado na cidade. Seus pais, vendo o esforço daquele menino e querendo ajudá-lo

conseguiram um lugar gratuito no mesmo colégio onde estudava meu irmão. E o Pedrinho ficou muito contente por conseguir o que ele tanto gostava.

Certo dia, no colégio, levantaram um falso ao seu amigo e companheiro inseparável, que era o meu irmão. **Diziam que ele havia roubado as frutas do pomar e deveria ser castigado. Pedrinho não se conformou com aquilo: aproximou-se do diretor do colégio e lhe disse que o seu amigo não precisava roubar, pois era um menino rico! Ele é que havia roubado as frutas porque era pobre e tinha fome: - “castigai-me” disse, nobremente o Pedrinho.** Aquela bela confissão de Pedrinho comoveu o verdadeiro autor do furto, que, chorando, contou ao diretor toda a verdade. Este perdoou e os três continuaram os estudos. Papai sabendo da nobre ação de Pedrinho, daí em diante, pagava todas as despesas de seu estudo.

Inteligente, e com tão bons sentimentos, não tardou que Pedrinho visse realizado o seu desejo de criança, colhendo o fruto do seu trabalho e da sua honradez. “Quem planta colhe”.

Sem identificação da autoria.

Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 1º de outubro de 1944. p. 6. Grifos meus.

O trabalho e a “devoção” ao seu amigo rico levaria o personagem dessa história a mudar de vida. Esta colaboração entre ricos e “pobres” também estava presente nos discursos políticos que tentavam aproximar, pela “concordia”, trabalhadores e patrões. Gomes (2005) esclarece que um dos princípios que regem o controle dos trabalhadores está no fato de que seus direitos foram “[...] um presente outorgado pelo Estado” (p.181), em que os agentes (trabalhadores) ficaram em uma condição passiva de “recebimento” e não de luta. Esta ausência aparente do conflito e de uma pacificação situou o trabalhador em uma condição de submissão e agradecimento pelas leis e direitos “concedidos”, não lhe permitindo que participasse das “regras do jogo”.

O “pano de fundo” deste discurso pacificador está nos valores da religião, pátria e família, que compoariam esta trílice aliança na qual todos deveriam se inserir, inclusive os “miseráveis”. O trabalho seria uma forma de incorporação de tais valores.

As composições também remetiam a esses valores considerados fundamentais para a existência humana:

A religião, a Pátria e a família

Pátria é a terra que mais amo, pois é aqui que viveram meus antepassados; foi aqui que nasci, dei meus primeiros passos e foi também aqui que tive vontade de falar.

Aqui nasci, cresci e hei de morrer, pronunciando seu nome, terra querida.

A religião é a fé, é a nossa protetora, que nos traz a alma inquieta à espera de algo muito precioso que está entre a vida, e a morte. Eis que de repente, sentimos em nós algo milagroso que transforma tudo em fé, pureza, bondade: é a religião.

A família é um doce lar de pessoas unidas pelo mesmo sangue, pela mesma raça, por um grande amor. Tem razão o autor da frase que li: “Multipliquei as células e terei o organismo, multipliquei a família e terei a Pátria.”

Alzirita Gouveia de Luna – 11 anos – Escola “Santa Terezinha” Curso de Admissão - Santa Rita do Sapucaí.

Gurilândia. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 19 de junho de 1949. p. 5. Grifos meus.

As noções de pátria, família e religião estavam assentadas no Cristianismo, e o “organismo vivo” representaria esta confluência ordenada de condutas e valores. A organicidade da sociedade fundamentava-se nas teorias positivistas de controle da sociedade e de ausência da anomia, como também em um discurso de extrema direita em que todos deveriam harmonicamente compor um todo, aqui representado pela Nação.

Nesta pesquisa, deparei-me com uma história interessante que negava o trabalho em uma perspectiva positiva. A relação trabalho e não-trabalhador, comum nos escritos, cedeu lugar ao trabalho para o mal; e o castigo, como sempre, fez-se presente:

Saci-Pererê

**Era uma vez um menino
Que tinha o triste destino
De trabalhar para o mal.**

Quebrava louças por troça
Botava fogo na roça
Escancarava o curral.

Como o Pedro Malasarte,
Era visto em toda parte,
Mas pulando com um pé só,
Que uma queda na cisterna
Foi que lhe quebrou a perna
Conforme disse a vovó.
Caiu também na fogueira

**Que ele acendeu na capoeira
 Numa noite de São João:
 E mesmo branco que fosse,
 Dessa maneira tornou-se
 Pretinho como carvão.**

**Mas veio um dia o castigo
 Desse danado inimigo
 Com infernal frenesi:
 Para o sossego da gente,
 Ele virou de repente
 No passarinho saci.**

Joaquim Queiroz

Gurilândia. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 7 de fevereiro de 1954. p.7. Grifos meus.

O trabalho para o mal referia-se a uma conduta de desobediência, e um dos “tropeços” que o personagem deu ocasionou-lhe um castigo: ficou negro e também com uma perna só – resultado de sua transgressão. As representações sobre o negro e também sobre o “deficiente” assentavam-se nesta relação de punição – viés eminentemente religioso. Importante lembrar que também a escravidão foi durante muito tempo legada aos negros como um castigo divino.

O castigo é a base do medo, que rotula aqueles que não se adequam a um dado perfil. O medo produz a repulsa contra aquilo que causa temor e estranheza. Neste pilar funda-se a intolerância, a partir da qual não é possível contribuir com os inimigos, que são aqueles de quem se deve ter medo ou receio de com eles encontrar uma identificação. Na composição abaixo se assevera esta não-contribuição:

A cigarra e a formiga

Conta uma fábula que uma cigarra cantou durante todo o verão despreocupadamente. Por isso, quando chegou o inverno, estava completamente desprevenida e foi bater à porta de uma formiga.

- Dona Formiga, como vai passando!

- Menos mal, cara vizinha. Guardei no verão algumas economias e agora vou me arranjando até chegar o verão próximo, para poder trabalhar de novo.

- Pois eu, cara vizinha, ando meio atrapalhada. Durante o verão cantei muito. Agradava-me cantar nos dias de sol ardente e nas noites quentes de sol. E daí...

- E daí, cara cigarra, o que acontece agora?

- É que estou em apuros e não sei como arranjar.

Foi por isso, cara amiga, que resolvi fazer-lhe essa visitinha e ver se pode arranjar-me alguma coisa, para eu ir arrançando até chegar o verão próximo.

A formiga ficou séria e respondeu:

- Mas afinal de contas, Dona Cigarra, você passou o verão inteiro a cantar?

É verdade, Senhora Formiga.

- Pois minha cara vizinha, eu sinto muito, mas penso que deves dançar agora que o tempo é frio e assim aquecerá o corpo.

A cigarra foi-se embora desapontada.

MORALIDADE: O preguiçoso nunca merece o auxílio dos que trabalham, economizam e vivem sem incomodar os outros.

Maria Marina de Magalhães. Governador Valadares – Minas. Instituto Imaculada Conceição. 5º ano primário. 11 anos.

Gurilândia. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 9 de abril de 1950. p.11. Grifos meus.

Nessa história, aquele que não trabalha deve ter como castigo a negação de ajuda daqueles que trabalham. O considerado “vadio” tem um resgate divino que serve de exemplo e lição para amedrontar e convencer outras pessoas a não ser como ele, como também se percebe nestas composições:

O vadio

Luiz era um menino muito vadio.

Sua mãe vivia aconselhando a ele, mas era mesmo que nada.

Sempre que sua mãe o mandava fazer compras, ele ia vadiar, brincar, jogar pedras nos transeuntes arriscando a ser atropelado nas ruas e a ser preso por um guarda civil.

Em um dia sua mãe mandou-o ao armazém fazer compras e Luiz foi vadiar e brincar nas ruas. De repente passa uma carrocinha da polícia e o leva para o albergue policial.

Seu pai foi obrigado a fazer uma grande despesa para tirá-lo do albergue e seu nome do livro de registro.

Esta foi uma boa lição, pois Luiz não quis ser mais vadio e hoje é o menino mais aplicado e estudioso da escola.

Dantas Baptista Jota – Capital.

Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 16 de abril de 1939. p. 3. Grifos meus.

O castigo da vadiação

Vou contar-lhes uma história

De um menino vadio

Quem em vez de ir à escola

Só ia banhar-se no rio.

Esse menino vadio, chama-se BALTHASAR
Não gostava de aprender
Era um garoto preguiçoso
Gostava só de brincar.

Um dia, o pobre pai
Do infeliz Balthasar
Não sabendo que seu filho,
Não gostava de estudar.

Chamou-o e disse: - Meu filho,
Quero saber agora se estás adiantado,
Pois, já vão os quatro anos
Na escola matriculada.

- Não! Disse o menino
Pois não sei o que dizer,
Há quatro anos de escola,
Sem nada a aprender!

Qual a desculpa que dou?
A quem hei de acusar?
A minha, boa mestra?
Oh... isso tenho pesar.

Acusar aos companheiros?
Isto também não posso!
Dizer sempre a verdade,
É este o dever nosso!

Vamos, meu pai, eu lhe digo
Por ser esta a obrigação
Não aprendi nada, nada,
Devido à vadiação.

Não posso negar, é verdade,
Sou um menino vadio
Não vou nunca à escola
Vou sempre brincar lá no rio.

Seu pai ficou tristonho
Não mais alegre, ficou
Por saber que seu filho
O tempo não aproveitou
Chamando seu filho, disse:
- Vamos para a roça mudar
Já que não queres aprender
Na enxada vais trabalhar.

Foi este o maior castigo
Que o pai ao filho deu
Que passou o tempo brincando
E nada na escola aprendeu.

História de Odille Galvão – Grupo Escolar “Celi Zico Barbosa” - Jaguaruna.

Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 31 de julho de 1938. p. 3. Grifos meus.

Nessa história, o castigo para a negligência com os estudos foi o próprio trabalho, que assume aqui uma conotação negativa como instrumento penoso, versão original embasada na Bíblia. Como já visto, o trabalhar assume várias roupagens ao se tratar dos sujeitos. Para alguns, “ser trabalhador” era dedicar-se ao estudo, que preparava para o trabalho; para outros, o trabalho e o estudo serviriam para ajudar no próprio sustento e, no caso das mulheres, o trabalho caracterizava-se prioritariamente pela execução das prendas domésticas. Esta relação que envolve os sujeitos e os objetivos do trabalho está permeada pela disputa de poder entre os grupos.

Na composição a seguir, a relação com o castigo também se manifesta, havendo uma evidente comparação com uma passagem bíblica:

O valor do trabalho

O trabalho dignifica o homem. Havia em uma cidade um casal que tinha dois filhos.

O mais velho tinha oito anos e chamava-se **José**, o mais novo tinha sete e chamava-se **Pedro**.

José era muito desobediente e preguiçoso, não queria trabalhar; o pai mandava-o para a escola e ele ia jogar bola com os outros meninos vadios. **Era muito vadio, brigador, bebia, fumava, jogava, e fazia muita coisa feia.**

Pedro era um menino bom, obediente: o pai mandava-o para a escola e ele ia direitinho.

Quando terminava as aulas ele voltava diretamente para casa. Era um menino sincero, alegre, estudioso e muito aplicado.

Nisso foram crescendo.

José tornou-se um ladrão, porque não queria trabalhar e Pedro tornou-se, pelo contrário, um homem distinto, muito estimado, e enriqueceu-se por meio de seu trabalho.

José um dia foi roubar uma fazenda, o fazendeiro acordou e deu-lhe um tiro que foi certeiro: caiu estendido no chão morto.

Quando Pedro soube do que havia acontecido ficou muito aborrecido com a morte de seu irmão.

Quem não trabalha, não pode viver, pois, o trabalho dignifica o homem.

Luis Aristides Leite de Castro – 10 anos – Santo Antônio da Grama – Município de Rio Casca.

Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 28 de maio de 1944. p. 7. Grifos meus.

A comparação entre dois irmãos, Pedro e José (nomes bíblicos), sendo um “bom” e outro “mal”, está acesa no cenário cristão, intermediada pela parábola do filho pródigo¹¹⁹, em que o irmão mais novo abandona o pai, levando parte de sua herança, que ele gasta pelo mundo. Quando perde tudo, arrepende-se, retornando à casa paterna. Ao voltar, é recebido com alegria e festividades pelo pai, deixando com ciúmes o filho mais velho, que era “bom”.

Nessa composição, o irmão mais velho, que não era “bom”, não estudava, não trabalhava, era um “vadio”, não se arrependia do que fazia: teve um fim “merecido”, a partir da conclusão da criança. O que também perpassa toda a lição é o sentido que o trabalho tem, amparado no pensamento burguês clássico de enriquecimento e triunfo na vida, na ideia de trabalho proporcionador da dignidade humana. Com isso, é possível perceber as referências já dadas na escola acerca do trabalho como instrumento viabilizador de felicidade e enriquecimento, e do ensino religioso como norteador de comportamentos. A frase “Quem não trabalha, não pode viver, pois, o trabalho dignifica o homem” dá indícios sobre a ideia que se deve ter a respeito daquele que não trabalha (não merece a vida), ou seja, deve ser excluído do meio social.

Também a velhice, considerada período não útil, era vista como uma doença. Na história seguinte, o avô com problemas de saúde tornou-se um fardo para a família, mas a lembrança e a paciência com ele deveriam ser proporcionais ao quanto ele havia trabalhado em sua fase “útil” de vida. Neste caso, contrariamente a outras histórias, o trabalho exauria as forças e promovia o cansaço, mas era dignificante:

O avô e o netinho

Bastante velho, já fatigado por uma longa existência de trabalhos e cansaço, exausto de forças e doente de velhice – porque a velhice é também uma doença – estava o tio Benedito, o bom estimado do velhote tio Benedito, 80 anos pesavam-lhe às costas, como um grande fardo que ele a custo carregasse.

Na sua mocidade, e mesmo durante parte da velhice, ninguém trabalhara mais que ele, honesto sempre, mourejando, dia e noite, para sustento de sua família; não podendo fazer serviço algum, alquebrado pela idade, veio morar em casa de Augusto, seu

¹¹⁹ Veja capítulo 15:11-32 do Evangelho de Lucas.

filho mais moço, já com filhinho de 3 para 4 anos, o pequeno interessante Luiz, vivo e esperto como poucos.

Velho e enfermo, qual estava, tio Benedito como que vovera à primeira infância; e, por isso, era preciso inúmeros cuidados com ele, que mal se sustinha sozinho, trêmulo, muito trêmulo, quase sem poder andar [...].

Sem identificação de autoria.

Gurilândia. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 2 de abril de 1950. p. 7. Grifos meus.

O avô era digno de afeto e cuidado, pela vida exemplar de trabalho, e agora se tornara um enfermo, não podendo mais trabalhar, já que o seu corpo estava cansado. Na imagem que ilustra essa história no jornal, a assertiva do trabalho passou para o neto Luiz, que representava a energia da infância, da esperteza e rapidez – a antítese do avô. A cena apresenta o neto trabalhando mediante o ajuizamento do adulto:



Fig. 37 - Gurilândia. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 2 de abril de 1950, p. 7.

Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.

A exibição de desenhos sobre o trabalho também era comum nos suplementos infantis, apresentando pessoas que trabalhavam em diversas funções, como se observa abaixo:



Fig. 38 – João Bosco Carneiro Barbosa. Escola Técnica de Comércio. Dolores do Indaiá. Minas Gerais. Gurilândia. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 12 de dezembro de 1948, p. 5. Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.

Esse desenho é de um aluno da Escola Técnica de Comércio de Dolores do Indaiá e mostra um trabalhador rural, de aparência forte, em sua lida no campo. No desenho a seguir, vê-se a referência da enxada atrás do homem, como sinônimo do trabalho que usa a força física – o símbolo mais popular do trabalhador:

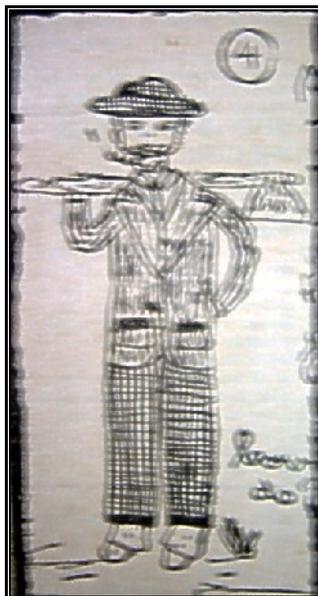


Fig. 39 - O trabalhador, por Ignez Géa Caldas, 5 anos.

Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 14 de agosto de 1938, p. 4.

Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.

Já neste terceiro desenho, outras formas de trabalho são exemplificadas. A mulher, sempre associada à alimentação e à casa, neste caso específico é focada como vendedora de frutas e quitutes:



Fig. 40 – Humberto Hordman. 10 anos. Cataguazes.

Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 04 de julho de 1948, p.7.

Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.

As cartas aos amiguinhos, escritas pelas próprias crianças, traziam os conselhos necessários à vida para um futuro promissor, e o trabalho era base para tal intento:

Caros Amiguinhos de “Gurilândia”,

Tomo a liberdade de dizer nas palavras seguintes, o que é o trabalho.

O trabalho é uma fonte de riqueza para edificar a economia da Pátria, para dar vida ao corpo humano e também aos animais. É pelo trabalho agrícola, pecuário e industrial, que se constrói o alicerce de uma nação. Além desses ramos de trabalho, muitos outros concorrem para alimentar a vida, tornando-a saudável e feliz. Nas escolas, oficinas, fábricas, nos lares, nos quartéis, nos bairros, nos campos, e em toda parte do solo e ainda no sub-solo, diariamente seres humanos desenvolvem suas atividades em prol do desenvolvimento intelectual e econômico fazendo do labor diário um ideal. **Quem trabalha, goza saúde, tem apetite e dorme à noite um sono tranquilo porque, trabalhando e alimentando-se em horas certas, torna-se necessário dar ao corpo um descanso para se refazer do trabalho, cotidiano. É com o trabalho honesto e metódico é que vence na jornada da vida.** Porque executando temos cumprido o nosso dever, alimentamos a nossa vida, aprimoramos a nossa inteligência, aumentamos os nossos conhecimentos e acumulando as nossas economias. **Quem não exerce nenhum trabalho não pode gozar boa saúde porque sem exercício, o corpo se torna cansado e depauperado. Muitos seres humanos desanimados por falta de coragem para o trabalho, entregam-se a vícios condenáveis que muitas vezes os levam ao roubo, ao cárcere e mesmo ao túmulo.**

Só com fé e com coragem se consegue realizar um trabalho útil à Pátria e Deus, porque foi com o trabalho que o mundo foi armado.

Quem não trabalha tem ódio de quem trabalha, mas o trabalho é dignificante e enaltece o seu executante, qualquer que seja sua espécie.

Maria da Gloria Neves. 14 anos. Ginásio São Francisco. 3º série. Pará de Minas.

Gurilândia. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 8 de maio de 1949. p. 5. Grifos meus.

A palavra ódio é presente quando se trata daqueles que não trabalham, e muitas vezes aqueles que são alvo desses ataques de intolerância são creditados, também, a uma postura de ódio contra aqueles que trabalham. O ciúme e a inveja compõem este imaginário de ódio e de agressão. Mereu (2000) destaca que a “[...] a violência injusta é a que é empregada pelos heréticos contra a instituição ou contra seus fiéis. É uma violência monstruosa, sacrílega, execrável, que deve ser punida [...]”.

Esta referência de Mereu (2000) à intolerância religiosa pode ser transposta neste caso em relação ao não-trabalho e aos não-trabalhadores. Toda ação de discordância ou de não-enquadramento em uma sociedade do trabalho pode ser percebida por muitos como uma violência injusta à sociedade de trabalhadores. A violência justa serviria como corretivo aos que tentassem macular essa sociedade. A associação de “vagabundagem”, sinônimo de não-trabalho, à maldade estava presente nos escritos:

O destino de dois garotos

Pinduca apanhou um resfriado e ficou doente. Tinha febre e sentia arrepios no corpo. Tio Zeca disse:

- Este menino está com gripe. E mandou chamar o Dr. José Antônio, médico muito seu amigo.

O Dr. José Antônio apalpou sua barriga, pôs a mão no rosto dele. Mandou que ele pusesse a língua para fora e examinou-o. Depois fez uma receita que o Mariano levou à farmácia para buscar os remédios, que era um vidro de xarope e uma injeção.

Com o Doutor, tinha vindo outra pessoa, um enfermeiro chamado “seu” Tancredo, que foi quem deu a injeção no braço do Pinduca.

- Doeu a injeção? Perguntou Maricota.

- Quis doer, mas foi nada, respondeu Pinduca.

O médico e o enfermeiro conversaram um pouco. Tio Zeca e o Doutor disse:

- O Pinduca amanhã estará bom.

Depois passou a mão carinhosamente na cabeça do garoto e deu “boa noite” para todos.

Pinduca e Maricota estão sem sono e pediram a Mariano para contar uma história. Mariano falou:

- Vou contar a vocês a história do Doutor José Antônio e do seu companheiro, o Senhor Tancredo.

Há muito tempo eles eram meninos, tinham quase a mesma idade e moravam em São Paulo. Tancredo era filho de pais ricos e morava com seus pais numa casa muito bonita. José Antônio era filho de uma viúva pobre que morava num barracão, atrás do quintal da casa de Tancredo.

Tancredo era muito teimoso e mau. Não gostava de estudar. Em vez de ir para a escola ficava brincando com outros meninos vagabundos, ou judiando com os animais e mesmo jogando pedra nos pequenos de sua idade. Era também muito brigão, furou, certa vez um dos olhos do gatinho de José.

Quando via a mãe de José gritava:

- Olha a pernetá! Olha a pernetá!

A mãe de José tinha um defeito no pé e andava mancando. Ela era lavadeira. José foi buscar e levar a roupa à casa dos fregueses. **Para ajudar sua mãe ou comprar seus livros e objetos de escola, vendia garrafas e vidros vazios, ou ia dar recados, ou carregar pequenos embrulhos. Tudo que podia fazer para ganhar dinheiro ele fazia. E ainda tinha tempo para estudar. Andava sempre com sua roupa sempre limpinha. Seus livros e cadernos**

não tinham estragos nem borrões. Tudo limpo e arrumado que dava gosto de ver.

Era, na verdade, um homenzinho. **Sério, trabalhador, estudioso e asseado. Tancredo sempre que o via procurava brigar com ele. Tinha raiva dele, porque seus pais sempre diziam que José era um menino “às direitas” melhor que Tancredo.**

Ninguém na vizinhança gostava de Tancredo. As velhas empregadas quando o viam ou falavam dele diziam:

- “Lá vem Tancredo. Cruz, credo”!

A mãe de Tancredo morrera e o pai ficou muito desgostoso e mudou de cidade. Ninguém naquelas bandas ouviu falar mais do **endiabrado** menino.

Passaram-se muitos anos. José empregou-se numa casa de negócios, como caixeiro, depois como guarda-livros (que é quem faz escrita da casa). Continuou sempre a estudar e conseguiu formar-se em Medicina. Ficou sendo médico de fama.

Ora, uma noite, o Dr. José Antônio vinha para casa e encontrou caído na rua, gemendo, machucado, um homem. Como era perto de sua casa, o Doutor carregou o homem para dentro. Quando viu a cara dele ficou espantado: aquele homem sujo, de roupa estragada e machucado com o tempo que levava na rua, era seu velho conhecido de infância, era o Tancredo!

E Tancredo gemeu numa voz rouca:

- Tenho fome.

O Doutor e sua mãe que era velhinha, botaram Tancredo numa cama. Trataram dos machucados e deram a ele um bom prato de sopa.

Depois ele contou a sua história. O seu pai ficara pobre, morrera e ele não se acostumara com o trabalho. Dera para vagabundo, passando fome e ficando doente, sem casa onde morara, sem amigos, sozinho e desprezado da gente boa. Arranjara maus companheiros, tivera brigas e fora até preso.

O doutor e sua mãe ficaram com muita pena do Tancredo e falaram para ele ficar morando com eles. **Deram-lhe muitos conselhos e Tancredo resolveu deixar de ser um vagabundo tornando-se homem trabalhador.**

E hoje ele é enfermeiro, ajudando o Dr. José Antônio.

Como contei, antigamente Tancredo xingava a mãe de José Antônio de “perneta”. Agora ele a chama de “mãezinha querida”.

Também quando ele encontra algum menino desobediente, vagabundo, preguiçoso ou brigão, ele conta a história de sua vida:

- Aprendam comigo, diz ele. – Maldade e vagabundagem não levam ninguém para frente!

Seção Mariana conta uma história.

Folha de Minas Infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 4 de abril de 1948. p. 2. Grifos meus.

Esse texto escrito pela própria redação do suplemento infantil expressa a representação da maldade contida na figura do não-trabalhador, que sempre carrega outros atributos negativos para ratificar a sua condição.

A imprensa e a escola – campos férteis de investimento sobre o imaginário do trabalho e da intolerância – corroboraram junto à ação política para o reforço de representações que rotulam e excluem o considerado “não produtivo” dessa sociedade. O uso do “não”, tão comum nesta tese, está relacionado às negativas dadas aos modelos que não estavam afeitos a uma lógica religiosa e política dada sobre o trabalho.

O imaginário religioso sobre o trabalho e a cultura política do período Vargas, com o trabalhismo solidificado após 1945, foram de suma importância para configurar as relações com os trabalhadores. Na política, religião e educação se potencializaram e reforçaram a exclusão de muitos brasileiros. A educação teve um lugar importante de apropriação e redefinição destas representações, pois formaria para o futuro aqueles que levantariam o chão do País com a força do próprio trabalho. Os suplementos infantis contribuíram, em um espaço não escolar, com os sujeitos da escola, no reforço de saberes e representações que circundavam o cotidiano das instituições escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações positivas sobre o trabalho circularam com intensidade no Brasil a partir do final da escravidão no século XIX. Era preciso retirar o aspecto negativo vinculado ao trabalho, como um castigo aos “primitivos” e inferiores, no intuito de fortalecer o capitalismo na sociedade brasileira.

O processo de escolarização era de fundamental importância para este intento. Os objetivos da escola brasileira no século XIX, de fundo eminentemente moral, têm no início do século XX uma verticalização para os processos científicos sob a influência do Positivismo.

A Ciência, por meio da escola, deveria ensinar técnicas, saberes e procedimentos que melhorassem a economia do País e favorecessem a geração de trabalho e renda. Os escolanovistas, muitos deles inspirados pelos princípios liberais, propunham uma escola que fosse a base de mudança econômica e política, sem uma interferência, contudo, na desigualdade social presente na sociedade brasileira.

O aspecto positivo do trabalho, reforçado por um discurso político de modificação da sociedade, tinha o sustentáculo religioso. A inspiração católica norteava as representações sobre o trabalho, que, mesmo construídas sob o pilar do castigo, se direcionavam para o processo de regeneração e mudança social. A vertente protestante também se fazia presente, quando o “escolhido” conseguia “triumfar pela dádiva do trabalho”. Desta forma, a predestinação daquele que enriquecia tinha no trabalho a sua trajetória de vitórias.

O ser trabalhador e não-trabalhador nesta sociedade de 1930 a 1954 tinha especificidades a partir das identidades envolvidas. As mulheres eram representadas com funções predominantemente da casa e da culinária. Mulheres “pobres” eram referenciadas como trabalhadoras de fora da própria casa, geralmente como empregadas domésticas, vendedoras de quitutes, atendentes de restaurantes, entre outras atividades ligadas à comida ou ao cuidado com as crianças. Os homens na fase infantil tinham no estudo a formação para a intelectualidade e o trabalho. As crianças “pobres” deveriam já começar a trabalhar fora para ajudar no seu sustento e da casa, sendo para elas recomendada a

educação profissional. Ser “pobre” e não trabalhar consistia em uma vergonha para a criança e para a sua família.

O ensino primário era um alvo importante para a formação da criança “pobre”. A maioria da população de baixa renda tinha acesso apenas a este nível de ensino, e as ideias sobre o trabalho deveriam ser focadas para esse público presente na educação primária. Impressionou-me o grande número de histórias nos livros de leitura que abordavam o tema trabalho e também a presença de muitas imagens correlatas. A educação para o trabalho, na fase infantil e na preparação da fase adulta, era motivo de preocupação dos autores de materiais didáticos e da legislação educacional.

O imaginário político do período propiciou um terreno fértil de investimento da importância do trabalho considerado “produtivo”. A propaganda política em torno de Vargas, juntamente com as leis trabalhistas empreendidas em seu governo, encampavam os discursos políticos, inclusive nas escolas. As comemorações do “Dia do Trabalho”, na data de 1º de maio, aglutinavam também os sujeitos escolares que tinham no dia um momento de comemoração e de reflexão sobre a importância do trabalho. Retratos de políticos eram inaugurados nas escolas durante as festividades dessa data. As crianças também participavam das solenidades políticas envolvendo a temática do “Dia do Trabalho”. Nessa época, os personagens políticos mais marcantes nas comemorações cívicas do dia 1º de maio, citados nos jornais mineiros e nos materiais escolares, eram Vargas e Kubitschek. A exploração da imprensa sobre os discursos desses líderes políticos evidenciavam o valor do trabalho e seu acesso como uma conquista política dos seus governos, marcando a cultura política do momento.

Neste proclamado “paraíso do trabalho” havia uma legião de não-trabalhadores que eram ignorados na sociedade. Quando mencionados, eram rebaixados a uma condição de inferioridade. Sua condição de desemprego ou não-trabalho era dada como uma opção, e não como uma condição. A infância deveria ser ocupada pelo trabalho, e a “brincadeira” adviria como uma recompensa de quem trabalhasse. O imaginário de “ser adulto” deveria adentrar a infância das crianças, que desde cedo deveriam aprender a trabalhar.

Ser trabalhador ou não-trabalhador dependeria da situação posicional daquele que estava sendo relacionado. Para as “mulheres de posses”, o trabalhar cuidando dos filhos cumpriria uma função na constituição e educação da família.

Para o homem não “pobre”, o estudo era uma preparação para o trabalho remunerado. Para ele, o estudo, num determinado momento de sua vida, seria o seu trabalho, que o conduzia para a vida “produtiva”.

Esta tese salienta duas formas de intolerância: uma “velada”, em que a representação sobre o trabalhador se firma como aquela que deve ser seguida, ao mesmo tempo que outras formas e identidades não são lembradas ou referendadas. É a *tolerância por falta*, considerada *perversa*, que se torna uma intolerância, na medida em que ignora e exclui a existência de outras identidades e concepções políticas sobre o trabalho, que não sejam a capitalista e a cristã.

A outra forma de intolerância é aquela explícita, que coloca em duelo dois personagens: o trabalhador e o não-trabalhador, o estudioso e o preguiçoso, o laborioso e o vadio, o bondoso e o maldoso. A polarização, própria do universo cristão, e o rebaixamento daquele que não se formata nessa sociedade do trabalho compõem a lógica deste tipo de intolerância. Segundo essa perspectiva, sempre existem dois caminhos: o trabalhador, referenciado como o bom, encontra a bonança material e a recompensa divina. O não-trabalhador, considerado mal, depara-se com o castigo divino: a miserabilidade, o abandono, a morte. A moralidade das lições dos livros de leitura, das composições e histórias dos alunos e professores tinha assento na degradação e punição ao transgressor. Neste caso, o exemplo negativo produz o medo e o ódio.

Além do ódio direcionado aos que não trabalham, outra característica pôde ser observada na produção da intolerância nos escritos analisados: a representação de que aqueles que de fato odeiam e prejudicam a sociedade “laboriosa” são os não-trabalhadores. Além de serem culpados por uma determinada situação considerada ruim, existe em algumas histórias e composições um rumor de conspiração de que eles sentem ou tramam contra aqueles que trabalham e têm uma vida “às direitas”. Esta representação aumenta o medo e o ódio dos *estabelecidos* contra aos *outsiders*, conforme já visto. Esta crença do ciúme, da inveja e do ódio vindo dos *outsiders* autoriza a violência justa, que pune e castiga os “infratores”, neste caso, os chamados não-trabalhadores. Esta punição manifesta-se na indiferença, exclusão e malquerença.

A intolerância ao não-trabalhador possui uma linha tênue, na medida em que está relacionada a uma possibilidade de inserção no mundo do trabalho. Dessa

forma, ao contrário de outros tipos de intolerância, ela é reversível, e aquele que é excluído pode amanhã estar na condição de excluir.

O ensino primário teve um papel importante na produção desta intolerância, já que congregava aqueles que tinham um grande potencial para não se tornarem trabalhadores, os temidos “pobres”. Embora a intolerância sobre aquilo que não fosse considerado trabalho pudesse ter fim, nem sempre foi fácil ultrapassar esta linha: em uma sociedade em que a desigualdade social é muito presente e a mobilidade e a empregabilidade não são isentas de obstáculos, uma grande gama de excluídos pode ter se sentido *miserável*, em toda a completude deste termo.

Esta pesquisa aponta possibilidades de outras investigações, dentre as quais eu indicaria o aprofundamento entre o vínculo formal das instituições escolares e a imprensa, destacando-se os próprios suplementos infantis como objetos de análise. Além disso, torna-se importante a compreensão das formas de intolerância, comparando-se países que viveram, em momentos próximos, regimes políticos autoritários e de intensa propaganda política. As diferenças e similitudes em relação à representação do trabalho podem apresentar novos elementos de compreensão do imaginário político dos anos de 1930 a 1954 no Brasil.

Outro aspecto a ser lembrado é o estudo dos movimentos sociais e dos próprios sindicatos em relação às festividades do 1º de maio e à intolerância ao não-trabalho. Verticalizar nesses grupos que foram alvo importante de propaganda política e controle do Estado pode suscitar outras perguntas que se referem à intolerância. Também a História oral com professores e alunos do ensino primário que viveram na época permite estabelecer relações com a memória escolar.

Uma temática que tenho vontade de estudar, mas para a qual não encontro fontes, é a educação anarquista. Gostaria de compreender como os grupos anarquistas se relacionaram com a representação de trabalho e também de educação no período estudado.

Encontrei poucos estudos no Brasil que tratam do conceito de intolerância na pesquisa histórica, com base em um viés político e cultural. Entendo que esta investigação contribui para aguçar outros olhares sobre este conceito, produzindo novas tessituras, já que vivemos em um mundo em que a pauta do dia está nas relações de tolerância.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcio Fagundes. A escola pública mineira e os rituais cívicos na Era Vargas (1930-1945): um processo de reconstrução da identidade nacional brasileira. In: *Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Unisul, v. 01, n. 02, 2008.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. Reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo. Lisboa: Perspectivas do Homem, 1991.

ARAÚJO, Nabuco. In: RODRIGUES, J. H. (org.). *Atas do Conselho de Estado*. Brasília: Senado Federal, vol. 6, s/d.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação Social. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. vol. 5, 1985.

BASTOS, Maria Helena Câmara. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). *Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Livros de leitura: uma morfologia. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (org.). *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

BEIRED, José Luis Bendicho. *Sob o signo da nova ordem*. Intelectuais autoritários no Brasil e na Argentina (1914-1945). São Paulo, SP: Edições Loyola, 1999.

BENCOSTTA, M. L. A. Desfiles patrióticos: cultura cívica nos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). In: *III Congresso de História da Educação*. A Educação Escolar em perspectiva histórica. Curitiba: PUC-PR, 2004.

BERSTEIN, Serge. A Cultura Política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (org.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

BÍBLIA SAGRADA. 97 ed. São Paulo: Editora AVE-MARIA Ltda, 1995. (revista por Frei João José Pedreira de Castro e pela equipe auxiliar da Editora. Tradução dos originais mediante a versão dos monges de Maredsous – Bélgica – pelo Centro Bíblico Católico).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar*. 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Loyola, 1990.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (orgs.) . *Dicionário de Política*. 9 ed. Brasília: UNB, 2 vols., 1995.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *La force de la representation*. Ce que parler veut dire. Paris: Fayard, 1982.

_____. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

_____; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAGANÇA, Aníbal. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1999.

CAMPELO, Kátia Gardênia Henrique da Rocha. *Cartilhas de alfabetização: subsídios para a compreensão da história da alfabetização mineira (1930-1945)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2007. (Dissertação de mestrado).

CAMPOS, Cláudia Renata Pereira de. *Traçando um ideal: Associação de Artes Plásticas Francisco Lisboa (1938-1945)*. Porto Alegre: PUC/RS, 2005. (Dissertação de mestrado).

CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na era Vargas*. Proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Imprensa e História no Brasil*. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

_____. Liderança varguista e populismo: uma discussão aberta. In: PRADO, Maria Lígia Coelho (org.). *Vargas & Perón*. Aproximações e perspectivas. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2009.

_____. *Multidões em Cena*. Propaganda Política no Varguismo e no Peronismo. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. *Os arautos do Liberalismo*. Imprensa paulista 1920-1945. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____; DUTRA, Eliana Regina de Freitas. Representação política. O reconhecimento de um conceito na historiografia brasileira. In: CARDOSO, Ciro Flamarion & MALERBA, Jurandir (orgs.). *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Textos do Tempo).

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*. O longo caminho. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola Nova no Brasil. Uma perspectiva de estudo. In: *Revista Educação em Questão*. Natal: Editora da UFRN, v. 21, n. 7, set/dez de 2004.

_____. *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da ABE (1924-1931)*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1986. (Dissertação de mestrado).

CERTEAU, Michel de. *L'Invention du quotidien*. Paris: Arts de Faire, 1980.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 03, set./dez. de 2004.

COSTA, Verônica Albano Viana. *Entre imagens e palavras: educação e nacionalismo no Estado Novo (1937-1945)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação de Minas Gerais, 2009. (Dissertação de mestrado).

CRUZ, R. A. da. O projeto educacional da Era Vargas e suas articulações com a nova política brasileira – 1930-1945. In: *Dialogia*. São Paulo, v. 9, n. 2, 2010.

CUNHA, Fabiana Lopes da. Negócio ou ócio? O samba, a malandragem e a política trabalhista de Vargas. In: *IV Congreso latinoamericano de la Asociación Internacional para el estudio de la música popular*. México: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2002.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A dupla natureza da Escola Nova: Psicologia e Ciências Sociais. In: *Caderno Pesquisa*. São Paulo, n. 88, fev. de 1994.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Um patriotismo são: lições de História para a escola primária. Um estudo na série de leitura “Pedrinho” de Lourenço Filho (décadas de 50/70 do século XX). In: *Revista Linhas*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Florianópolis, vol. 12, n. 01, jan./jun. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Projetos republicanos e a questão da educação nacional. In: VAGO, Tarcísio Mauro et. al. (orgs). *Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

D' ARAÚJO, Maria Celina Soares. *O segundo governo Vargas (1951-1954)*. Democracia, partidos e crise política. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1982.

DAHER, Maria del Carmen Fátima González. *Discursos presidenciais de 1º de maio: a trajetória de uma prática discursiva*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2000. (Tese de doutorado).

DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DOUSTE-BLAZY, Philippe. A ação dos políticos. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (dir.) *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. (tradução Eloá Jacobina).

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DUTRA, Eliana Regina de Freitas. História e culturas políticas, definições, usos, genealogias. In: *Varia História*, n. 28, dez., 2002.

_____. *O ardil totalitário*. Imaginário político no Brasil nos anos 30. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

ECO, Umberto. Definições léxicas. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (dir.) *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. (tradução Eloá Jacobina).

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1985.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4 ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009. (conforme a nova ortografia).

FONSECA, Thais Nivia de Lima. *Da Infâmia ao Altar da Pátria*. Memória e representações da Inconfidência Mineira e de Tiradentes. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2001. (Tese de doutorado).

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. A Livraria Francisco Alves e suas relações com o mercado de livros escolares de alfabetização, em Minas Gerais. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (orgs.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: Sografe, 2006.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina. *Manual de Normalização de Publicações Técnico-Científicas*. 8 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

FURET, François. *Ensaio sobre a Revolução Francesa*. Lisboa: A regra do jogo, 1978.

GEREMEK, Bronislaw. Transição para a democracia e intolerância. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (dir.) *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. (tradução Eloá Jacobina).

GOMES, Ângela de Castro. *A invenção do trabalhismo*. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

_____. As aventuras de Tibicuera: literatura infantil, história do Brasil e política cultural na Era Vargas. In: *Revista USP*. São Paulo, n. 22, 2003.

_____. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (orgs). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. *História e Historiadores*. A política cultural do Estado Novo. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. 220 p.

_____. História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda Baptista; GOUVÊA, Maria de Fátima Silva (orgs.). *Culturas políticas*. Ensaios de História Cultural, História Política e ensino de História. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

_____. O ministro e sua correspondência: projeto político e sociabilidade cultural. In: GOMES, Ângela de Castro (org). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2000.

_____ (org.). *Vargas e a crise dos anos 50*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

GOMES, Antônia Simone Coelho. *Álbuns de pesquisa: práticas de escrita como expressão da escolarização da infância (1930-1950)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2008. (Tese de doutorado).

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). *Estudos da Infância*. Educação e práticas sociais. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008.

GOUVÊA, Maria de Fátima Silva (orgs). *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

HALEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua História*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

HANSEN, Patrícia Santos. *Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007. (Tese de doutorado).

HÉRITIER, Françoise. O eu, o outro e a intolerância. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (dir.) *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. (tradução Eloá Jacobina).

HOBBSAWN, Eric & RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro – 1931-1956*. Série IV. vol. 1. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1957. 292p.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAMOUNIER, M. L. *Da escravidão ao trabalho livre: a lei de locação de serviços de 1879*. Campinas: Papirus, 1988.

LENHARO, Alcir. *Sacralização da Política*. 2.ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1986.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. A escola em festa: as festividades escolares na Primeira República no Piauí. In: *VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia/MG: COLUBHE06, 2006.

LUCENA, Célia Toledo; CAMPOS, Maria Christina de Souza. *Práticas e representações*. São Paulo: Humanitas, 2008.

LUSTOSA, Isabel. Insultos impressos. *A guerra dos jornalistas na Independência (1821-1823)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *O nascimento da imprensa brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

MARX, Karl. *O Capital*. (Crítica da Economia Política). O processo de produção do capital. 8. ed. São Paulo: Difel, 1982.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. O “notável empreendimento”: Estado Novo, propaganda política e radiofusão em Sergipe. In: *Saeculum – Revista de História*. João Pessoa, n. 16, jan./jun. de 2007.

MELLO, Ciro F. Bandeira de. A noiva do trabalho – uma capital para a República. In: DUTRA, Eliana de Freitas (org.). *BH – Horizontes Históricos*. Belo Horizonte: C/Arte Editora, 1996.

MEREU, Italo. A intolerância institucional; origem e instauração de um sistema sempre dissimulado. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (dir.) *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. (tradução Eloá Jacobina).

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e Política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 73, n. 174, p. 291-321, maio/ago. de 1992.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A história política e o conceito de cultura política. In: *LPH: Revista de História*, n. 6, 1996.

MUNAKATA, Kasumi (et. al.). Livros de leitura brasileiros: repositório de moralidade, piedade, amor à família e à pátria. In: *Rede de Estudos em Lectura y Escritura*. Biblioteca Virtual, 2008. Disponível em: www.hum.unne.edu.ar. Acesso em 07 nov. 2011.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NAKAMURA, Yûjirô. A cultura da vergonha e a intolerância. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (dir.) *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. (tradução Eloá Jacobina).

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. *Sempre Alerta! O Movimento Escoteiro no Brasil e os projetos nacionalistas de educação infanto-juvenil 1910-1945*. Belo Horizonte: FAFICH, 2004. (Dissertação de mestrado).

NEIVA, Ismael Krishna de Andrade. *Educação musical escolar. O canto orfeônico na Escola Normal de Belo Horizonte (1934-1971)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. (Dissertação de mestrado).

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. *Napoleão Bonaparte: imaginário e política em Portugal*. São Paulo: Alameda Editorial, 2008.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. A escola primária noturna na política educacional mineira. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2009. (Tese de doutorado).

NUNES, Clarice. As políticas públicas de Educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: *Constelação Capanema – intelectuais e políticas*. (org) BOMENY, Helena. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

_____. Um manifesto e seus múltiplos sentidos. In: MAGALDI, GONDRA. *A reorganização do campo educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

OLIVEIRA, Eliane de. Na vanguarda da era da visibilidade. Getúlio Vargas e as imagens do 1º de maio. In: *Atas do III Encontro Nacional de Estudos da Imagem*. Londrina/PR, 2011.

PANDOLFI, Dulce Chaves. Os anos 1930: as incertezas do regime. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). *O tempo do nacional estatismo – do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

PARANHOS, Adalberto. *O roubo da fala – origens da ideologia do trabalhismo no Brasil*. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

PARSONS, Talcott. *O sistema das sociedades modernas*. São Paulo: Pioneira, 1974.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Uma nova era na escola mineira: a reforma Francisco Campos e Mário Casasanta (1927-1928). In: *História e Memória da Escola Nova*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PÉLASSY, Dominique. *Le signe nazi*. Paris: Fayard, 1983.

PENNA, Lincoln de Abreu. *República brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Fonteira, 1999.

PEREIRA, Júnia Sales. *A escultura da raça*. Juventude e eugenia no Estado Novo. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, 1999. (Dissertação de mestrado).

PINHO, Larissa Assis. *Civilizar o campo: educação e saúde nos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais – Fazenda do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. (Dissertação de mestrado).

PINTO, José Aloísio Martins. Brasil comunista ou Brasil brasileiro? A direita nacionalista na imprensa católica (Fortaleza/CE – 1930-1945). In: *Anais do XI Encontro Regional da Associação Nacional de História – ANPUH/PR*. Jacarezinho: ANPUH, 2008.

PIRES, Veríssimo Lopes. *O ensino de História nas escolas primárias (1940-1960)*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1996. (Dissertação de mestrado).

PRIORE, Mary del; VENANCIO, Renato. *Uma breve História do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

REZNIK, Luis. *Tecendo o amanhã: a História do Brasil no ensino secundário – programas e livros didáticos. 1931 a 1945*. Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 1992. 284p. (Dissertação de mestrado).

RICCEUR, Paul. Etapa atual do pensamento sobre a intolerância. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (dir.) *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. (tradução Eloá Jacobina).

RIVIÈRE, Claude. *As liturgias políticas*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1989.

ROCHA, Célia A. *A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010.

SANTOS, André Carazza dos. *Gurilândia (1948-1956)*. A formação de crianças e professores na página do Estado de Minas. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. (Dissertação de mestrado).

SANTOS, Vanessa Alexandrino Oliveira; FILHO, Luciano Mendes de Faria. *Trabalho infantil e o processo de escolarização no Brasil*. s/d. e fonte. (Arquivo em pdf enviado por e-mail).

SCHEMES, Cláudia. *Festas Cívicas e Esportivas no Populismo: um estudo comparativo dos governos Vargas (1937-1945) e Perón (1946-1955)*. São Paulo: USP, 1995. (Dissertação de mestrado).

SCHWARTZMAN, Simon et. al. *Tempos de Capanema*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a Nação: hierarquias sociais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (org.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Centro Cultural do Banco do Brasil, 1988.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Luiz Fernando da. *Revista "Teoria & Política": expressão do deslocamento teórico-político de setores marxistas na década de 1980*. São Paulo: S.C.P, julho de 2010.

SILVA, Wesley. *Por uma história sócio-cultural do abandono e da delinquência de menores em Belo Horizonte (1921-1941)*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. (Tese de doutorado).

SMITH, Anthony D. *A identidade nacional*. Lisboa: Gradativa, 1997.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. *Educar o jovem para ser útil a si e a sua pátria: a assistência pela profissionalização (1894-1933)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2011. (Texto apresentado em Seminário de Pesquisa – GEPHE).

SOUZA, Rita de Cássia. Atividades e instituições escolares. Trabalho para o corpo, educação para a mente. In: VAGO, Tarcísio Mauro; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de (orgs.). *Histórias de práticas educativas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo*: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. A prática do canto orfeônico e cerimônias cívicas na consolidação de um nacionalismo ufanista em terras catarinenses. In: *Revista Linhas*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Florianópolis, vol. 10, n. 01, jan./jun. 2009.

VAZ, Aline Choucair. *A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. (Dissertação de mestrado).

_____. Educar a pátria para o labor: o Dia do Trabalho no ensino primário de Minas Gerais (1937-1945). In: VAGO, Tarcísio Mauro; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson. (Org.). *Histórias de práticas educativas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. Festas cívicas no Estado Novo: rituais de poder no imaginário mineiro (1937-1945). SOARES, Astréia (org.). *Iniciação Científica Newton Paiva 2000/2001*. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. n. 21. Set/Out/Nov/Dez, 2002.

_____. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

_____; GOUVEA, Maria Cristina Soares. Comemorar a infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 26, n. 01, jan/jul, 2000.

VELLOSO, Mônica Pimenta. A literatura como espelho da nação. In: *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, vol. 01, n. 02, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Modernismos, modernidades e educação: o lugar dos intelectuais no Brasil dos anos 1930. In: VAGO, Tarcísio Mauro et. al. (orgs). *Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

_____. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: USF, 2001.

VIEIRA, Cleber Santos. *Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: prefácios cívicos e impressos escolares no Brasil republicano*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. (Tese de doutorado).

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. *O teatro das oligarquias*. Uma revisão da “política do café com leite”. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

XAVIER, Libânia Nacif. *A Educação no debate intelectual dos anos 50-60*. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000.

_____. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Fundação Getúlio Vargas e FUMEC, 2004.

XAVIER, Maria do Carmo. Educação e desenvolvimento no projeto do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (1956-1966). In: VAGO, Tarcísio Mauro; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de (orgs.). *Histórias de práticas educativas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WIESEL, Elie. Prefácio. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (dir.) *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. (tradução Eloá Jacobina).

WISMANN, Heinz. A tolerância na filosofia alemã. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (dir.) *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. (tradução Eloá Jacobina).

ARQUIVOS VIRTUAIS

CPDOC/FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas.

Fatos e imagens - 1º de maio. Ângela de Castro Gomes. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/PrimeiroMaio>. Acesso em 08 dez. 2011.

fedrz.wordpress.com (Imagem tela “Adam and Eve”. s/data. Autoria Johann Anton Alban Ramboux)

Homenagens na Câmara e no Senado lembram histórico trabalhista de Getúlio Vargas. Brasília, 24 de agosto de 2004. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2004-08-24/homenagens-na-camara-e-no-senado-lembram-historico-trabalhista-de-getulio-vargas>. Acesso em 08 jan. 2012.

Portal da Câmara dos Deputados – 1930/1954.

Matou-se Vargas. Jornal *Última Hora*. Rio de Janeiro, 25 de agosto de 1954, p. 1. Arquivo Público digital do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uhdigital/>. Acesso em 30 set. 2011.

CADERNOS – MUSEU DA ESCOLA DE MINAS GERAIS

Caderno de anotações. Professora Firmina Greco, 1932.

Caderno de exercícios. Aluna Leila de Alvarenga Mafra, 2º Ano, 1951. Professora D. Maria das Dores Ferreira. Itabira. Grupo Escolar Major Laje.

Caderno de português e matemática. Leila, Itabira, 1952. (Leila de Alvarenga Mafra) (Grupo escolar Major Laje).

De Priscila, 1950. (Presente de Alzira Maria Assis das Chagas).

Escola rural do Morro dos Pereiras. Caderno de exercícios. Aluna Olga de Araújo, 3º ano, 1942.

MOURA, Elza de. *Saudade*. Belo Horizonte, 21 de Setembro de 1932. (Livro de recordações).

RIDERS, Ziéne. *Escola Normal de Minas Gerais*, 1943. (Edições IDE).

CADERNOS DE PROGRAMAS - CEPDOC/FAE

Grupo Escolar Afonso Pena. Anos 1944, 1946 e 1947.

CARTAZES – MUSEU DA ESCOLA DE MINAS GERAIS

Cartaz. Material Didático para as classes do ensino primário In: *Revista do ensino*. Secretaria de Educação e Cultura do RGS. n. 8. s/ d. (Obs. Escrito Magaly). (Década de 30 ou 40).

CARTILHAS

BARRETO, Arnaldo Oliveira de. *Cartilha analítica*. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1946. (Baseada sobre rigorosos princípios pedagógicos).

FILHO, M. B. Lourenço. *Cartilha Upa, cavalinho!* Série Pedrinho. São Paulo: Edições Melhoramentos, s/d.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *Cartilha brasileira para adultos e adolescentes*. Belo Horizonte: Tipografia Vitória LTDA, 1954. (Grupo prof. José Donato da Fonseca).

OLIVEIRA, Mariano de. *Cartilha*. Ensino rápido de leitura. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1950. (prof. Mariano de Oliveira).

_____. *Nova Cartilha*. 162 ed. SP: Edições Melhoramentos, 1948.

PROENÇA, Antônio Firmino de. *Cartilha*. 66 ed. Edições Melhoramentos, 1948.

ROCHA, Galvão Novais. *Cartilha das crianças*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1953.

SODRE, Benedicta Stahl. *Cartilha Sodré*. 45 ed. SP: Livraria Liberdade, 1947.

VIANA, Francisco Furtado Mendes. *Cartilha*. Leituras infantis. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, editora Paulo de Azevedo LTDA, 1949.

DISCURSOS

Getúlio Vargas. O trabalhador brasileiro no Estado Novo. 1º de maio de 1941, p. 259 e 263. Discurso pronunciado no Estádio Vasco da Gama. Centro de Memória da Justiça do Trabalho de Minas Gerais.

JORNAIS

Jornal *Estado de Minas*, de 1930 a 1954.

Jornal *Folha de Minas*, de 1930 a 1954.

O Diário Infantil. Ano de 1951. (Suplemento infantil de “O Diário”).

O Diário do Pequeno Polegar. Anos de 1949, 1952 e 1953. (Suplemento infantil de “O Diário”).

JORNAIS ESCOLARES

Jornal *O Sino*. São João Del Rei. Grupo Escolar João dos Santos. Anos de 1933, 1934 e 1935.

LEGISLAÇÃO

Reforma de Ensino Francisco Campos; Criação da Comissão Nacional de Ensino Primário; Obrigatoriedade do ensino de educação física e cívico patriótico – criação da Juventude Brasileira; Reforma de Ensino Gustavo Capanema e Reforma do Ensino Primário em 1946:

Decreto-Lei n. 19.850, de 11 de abril de 1931.

Decreto-Lei n. 19851, de 11 de abril de 1931.

Decreto-Lei n. 19.852, de 11 de abril de 1931.

Decreto-Lei n. 19.890, de 18 de abril de 1931.

Decreto-Lei n. 20.158 de 30 de junho de 1931.

Decreto-Lei n. 21.241, de 14 de abril de 1932.

Decreto-Lei n. 868, de 18 de novembro de 1938.

Decreto-Lei n. 2072, de 8 de março de 1940.

Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942.

Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942.

Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943.

Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946.

Decreto-Lei n. 8530, de 2 de janeiro de 1946.

Decreto-Lei n. 8621, de 10 de janeiro de 1946.

Decreto-Lei n. 8622, de 10 de janeiro de 1946.

Decreto-Lei n. 9613, de 20 de agosto de 1946.

LIVROS DE ESTUDOS SOCIAIS

LIMA, Edith Guimarães; GOMES, Maria Guimarães. *Estudos Sociais e Naturais*. 2 ed. v.1. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Curitiba, Porto Alegre: Editora do Brasil, 1954. (primeiro ano).

LIVROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

AGUAYO, A. M. *Didática da Escola Nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

FONTOURA, Amaral. *Fundamentos de Educação*. Princípios psicológicos e sociais – Elementos de Didática e Administração escolar. 3 Ed. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora LTDA, 1954.

MIGAL, Artur Carbonelle. *Metodologia do ensino primário*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1935. (Tradução Narciso Berlese).

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de Administração escolar*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954. (Para uso das escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia).

_____. *Noções de prática de ensino*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951. (De acordo com os programas dos Institutos de educação e das Escolas Normais).

LIVROS DE LEITURA

ANDRADE, Thales de. *Trabalho*. 2º livro de leitura (primeiro semestre). 7 ed. SP: Companhia Editora Nacional, 1935. Este livro é a história de Pedrinho contada por ele mesmo. (Série Thales de Andrade).

BARRETO, Rita de M. *Corações de crianças*. 38 ed. 3º livro. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1935. (Série de contos morais e cívicos).

BARROSO, Alfredo. *Getúlio Vargas para crianças*. Volume especial. Rio de Janeiro: Empresa de Publicações Infantis LTDA, 1942. (Ilustração: Fernando Dias da Silva).

BILAC, Olavo; NETTO, Coelho. *Contos Pátrios*. Educação Moral e Cívica. 33 ed. SP: Livraria Francisco Alves, 1940.

BOSCO, Dom Pe. (org). *Quarto livro de leitura*. 9.ed. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1944.

BRAGA, Erasmo. *Leitura II*. 60 ed. SP: Melhoramentos, 1937?

_____. *Leitura III*. 123 ed. SP: Edições Melhoramentos, 1944.

_____. *Leitura IV, para o 4º ano escolar*. Série Braga. 103 ed. Edições Melhoramentos, 1953. (Revista pelo professor Lourenço Filho).

_____. *Leitura intermediária*. RS, SP: Edições Melhoramentos. s/ data. (série Braga, revista pelo professor Lourenço Filho).

BILAC, Bonfim; OLAVO, Manoel. *Livro de composição para o curso complementar das escolas primárias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1937.

CABRAL, Mario da Veiga. *Primeiro livro de leitura*. Rio de Janeiro: Empresa "A Noite", Livraria Jacinto, 1946. (Professor de Geografia no Instituto de Educação)

_____. *Quarto Livro de Leitura*. 5 ed. Livraria Jacintho, 1940.

CALDAS, Walfredo Arantes. *Horas felizes*. SP: Livraria Editora Record, 1936.

CAMPOS, Souza; MOREIRA, Alcina. *Leituras escolares*. Livro preliminar. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1938.

CARVALHO, Felisberto de. *Segundo livro de leitura*. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1952.

CARVALHO, Herbert de. *Lira infantil*. Poesias para crianças. São Paulo: Editora Difusão, 1944.

CASASANTA, Lucia Monteiro (revisora). *Histórias de crianças e de animais*. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1945. (da coleção João Köpke) (Edição revista em 1933 pela professora Lucia Monteiro Casasanta).

CELSO, Afonso. *Porque me ufano do meu país*. 12.ed. Rio de Janeiro: Briguiet, 1943.

CINTRA, Anna. *Lições para o ensino completo de leitura*. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1930.

CINTRA, Assis. *Alma Brasileira*. 6 ed. SP: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1935.

COSTA, Nelson. *Primeiro livro de leituras brasileiras*. 22.ed. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Francisco Alves, 1941. (para o uso de crianças).

_____. *Terceiro livro de leituras brasileiras*. 3.ed. Rio de Janeiro; Belo Horizonte; São Paulo: Francisco Alves, 1942. (Para o uso de crianças).

Era uma vez uma escola... Memória pedagógica da escola em Minas Gerais. Centro cultural da UFMG. Faculdade de educação Universidade Federal de Minas Gerais, s/d.

FILHO, M. B. Lourenço. *Pedrinho e seus amigos*. Série de leitura graduada. 2º livro. s/ local. Edições Melhoramentos, 1954. (Organizada para as escolas primárias pelo professor Lourenço Filho).

FLEURY, Luís Gonzaga. *Meninice*. Segundo grau. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950. (Aprovado pelo departamento de educação de São Paulo para o 2º grau).

_____. *Meninice*. 3º grau. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

FLEURY, Renato Sêneca. *3º leituras na roça*. 12 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1948.

_____. *Na Roça*. Primeiras Leituras. Rio de Janeiro, São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo. s/d. (Em seguimento à cartilha “Na Roça” do mesmo autor).

_____. *Série Pátria Brasileira*. Leitura I. 6 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1943.

_____. *Série Pátria Brasileira*. Leitura I. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1954. (Orientação do professor Lourenço Filho). (Renato Sêneca Fleury da Academia de Ciências e Letras de São Paulo).

_____. *Série pátria brasileira*. Leitura II. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1942. (Orientação do professor Lourenço Filho). (Autor da Academia de Ciências e Letras de São Paulo).

_____. *Série pátria brasileira*. Leitura III. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1951. (Autor: da Academia de Ciências e Letras de São Paulo.) (Orientação do professor Lourenço Filho.)

FONTES, Ofélia; FONTES, Narbal. *Brasileirinho*. 13 ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1952. (Leitura para o 3º ano primário, de acordo com os programas de ciências, de linguagem e de ciências sociais.) (Série Pindorama).

_____. *Companheiros* – História de uma cooperativa escolar. 4 ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1945. (Leitura para o 4º ano primário de acordo com os programas de ciências, de linguagem, de matemática e de ciências sociais.) (Série Pindorama).

_____. *Pindorama*. 8 ed. Rio de Janeiro: Muniz Est. Gráficos, 1940.

GALHARDO, Tomaz. *Na escola e no lar*. Segundo livro. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1944.

GRISI, Rafael. *Uma História e depois... outras... 1º grau*. São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Salvador, Recife, Curitiba. Editora do Brasil S/A, 1952. (Coleção didática infantil. Vol. II. Série “A criança e o livro”) (Rafael Grisi: prof. de Pedagogia e Filosofia da Educação do Instituto de Educação Caetano de Campos).

_____. *Uma História e depois... outras... 3º grau*. São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Curitiba, Porto Alegre, Belo Horizonte: Editora do Brasil s/a, 1953. (Coleção didática infantil. Série “A criança e o livro”. V. IV) (Autor: Prof. de Pedagogia e Filosofia da Educação do Instituto de Educação Caetano de Campos).

GUSTAVO, Paulo. *Sérgio descobre um novo mundo*. Pátria, coragem e devotamento. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1942.

IHERING, Rodolfo. *As Férias no Pontal*. Para o terceiro grau do primário. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Bahia, Pará, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1945. (Série “Céus e terras do Brasil”).

KÖPKE, João (col.). *Histórias de crianças e de animais*. 13 ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1945. (Edição revista em 1933 pela professora Lucia Monteiro Casasanta).

_____. *Primeiro livro de leituras morais e instructivas*. 84.ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Francisco Alves, 1937. Série Rangel Pestana. (Para o uso das escolas primárias).

KÖPKE, Carlos Bulamaqui. *Histórias de meninos de rua e da escola*. 2º Livro. 10 ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1943. (Edição revista em 1933 pela Professora Lucia Monteiro Casasanta).

_____. *Histórias de meninos na rua e na escola*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1945. (Coleção João Kopke).

LAGES, P. Antônio. *Quarto Livro de Leitura*. 9 ed. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas; Livraria Salesiana Editora, 1944.

LIMA, Hildebrando de. *Lições do tio Emílio para o primeiro grau primário*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950. (No texto rudimentos de História, Geografia e Ciências físicas e naturais).

_____. *Nosso Brasil*. 32 ed. São Paulo, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1941.

_____. *Nosso Brasil*. 182 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

LUCIO, João. *O livro de Violeta*. 2º ano. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1932. (João Lucio da Academia Mineira de Letras). (Adaptado nos grupos escolares e escolas reunidas do Estado de Minas Gerais).

_____. *Pá, pé e o Papão*. São Paulo: Gráfica da “Revista dos Tribunais” LTDA, 1953. (2º semestre). (Trabalho para leitura premiado com o 1º lugar no concurso de livros para escolas rurais, promovido pela superintendência do ensino agrícola e veterinário de ordem do Senhor Ministro da agricultura, Dr. Fernando Costa).

MARTINS, Deolinda de Almeida et. al. *Minha leitura*. Livro do aluno. 9 ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1942.

NEVES, Maria do Carmo Vidigal Pereira das. *Entre o lar e a escola*. Leituras para o 1º ano. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1943.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *Cirandinha*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1953.

_____; ZILAH, Marieta. *A poesia no curso primário*. I - Metodologia. II - Coletânea seriada. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1939.

PEIXOTO, Vicente. *Coração Infantil*. 8 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949. (Da série “Coração Infantil”, cujo segundo livro, para o 2º ano, foi classificado em primeiro lugar e premiado no concurso de livros didáticos do Departamento de Educação do Estado de São Paulo).

Pelos alunos do 2º ano da escola 12 de Dezembro. *Um segredo*, 1951. (Este livro foi feito pelos alunos para presentear as mães).

PENA, Maria Salomé. *Vida escolar*. Leitura, 3º e 4º ano. 6 ed. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre, Belo Horizonte: Companhia Editora Nacional, 1943. (Aprovado pelo Conselho Superior de Instrução de Minas Gerais e pelo Departamento de Instrução Pública de São Paulo).

PEREIRA, Ambrosina Rodrigues. *Eu já sei ler*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1943. (Série Rodrigues Pereira).

POTSCH, Waldemiro. *O Brasil e suas riquezas*. Leitura pátria e noções de higiene e História Natural. 12 ed. Rio de Janeiro: Tip. d’ A Encadernadora, 1934.

PROENÇA, Antônio Firmino de. *3º livro de leitura para o 4º ano escolar*. 19 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1945.

_____. *Leitura do principiante*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1949. (Para o 1º ano escolar).

RABELO, Célia. *Em casa da vovó*. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Bahia, Pará, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1947. (2º Ano).

RIALVA, Rita Amil de. *A vida de Maria Lúcia*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1953. (Prof. Rita Amil de Rialva, técnica em educação).

_____. *História do Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1944.

_____. *De março a dezembro*. Leitura para a 4ª série primária. 8ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1952.

_____. *Luisinha aos oito anos*. 11 ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1947.

_____. *Luisinha dos oito anos*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1950. (Leitura para o 2º ano).

_____. *O clube dos sete amigos*. Leitura para o 3º ano primário. Rio de Janeiro: F. Briguiet e Cia. Editores, 1943.

RIBEIRO, Hilário. *Novo segundo livro de leitura*. 167 ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1944.

RICCHETTI, Henrique. *Infância*. 25 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. vol. 1. (Série Olavo Bilac).

SANTOS, Ligia de Moura. *Série O bom colegial*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1951. 1º livro. (Primeiras leituras, do professor Arnaldo de Oliveira Barreto, obra aprovada pelo Departamento de Educação de São Paulo e submetida à aprovação da comissão nacional do livro didático).

SANTOS, Máximo de Moura. *O pequeno escolar*. 4º Livro. 33ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. (para o último ano dos grupos escolares e admissão aos ginásios).

_____. *Seleção escolar*. 1º Livro. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1954.

_____. *Seleção escolar*. 2º livro. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1951. (Obra aprovada pelo Departamento de Educação de São Paulo e submetida à Comissão Nacional do Livro Didático).

_____. *Seleção escolar*. 2º Livro. 10 ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1954.

SILVA, J. Pinto e. *Meus deveres*. 12 ed. Educação moral e cívica. 2º ano. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

_____. *Meus deveres. Educação Cívica e Moral no Terceiro Ano Preliminar*. 18 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

SILVEIRA, J. Fontana da. *Fábulas e lendas*. Porto: Livraria Progredior, 1945.

SOUSA, Júlio de Faria e. *Leitura para o terceiro grau*. 7 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 195?

VELLOSO, Maria A. *Lendas, contos e versos*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1936.

VIANA, Francisco Furtado Mendes. *Primeiro livro de leituras infantis*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1951. (Autor: ex-superintendente de educação elementar no Distrito Federal, ex-lente do ginásio estadual de Campinas, ex-professor da escola modelo e escolas normais de São Paulo).

_____. *Terceiro livro de leituras infantis*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1941.

VIANA, Junior; VIANA, Francisco Furtado Mendes; CARNEIRO, Miguel. *Histórias para pequeninos*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1952. (Leitura preparatória da série “Leituras Infantis”).

WOLFF, Antônio Pedro. *Composições escolares*. Quarto ano. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1944. (Para uso dos alunos do 4º ano dos grupos escolares e escolas primárias, admissão do 1º ano dos ginásios, escolas normais e escolas de comércio, de acordo com os programas oficiais). (Autor diplomado pela Escola Normal de São Paulo).

_____. *Composições escolares*. 5 ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1950. (Autor: diplomado pela escola Normal de São Paulo) (Para uso dos alunos do 3º ano dos grupos escolares e escolas primárias).

MANUAIS - MUSEU DA ESCOLA DE MINAS GERAIS.

Colégio Nossa Senhora de Sion. Curso Primário. Curso de Admissão. Colégio e escola normal livre. Ano letivo de 1944. São Paulo. Manual dos pais e alunos.

REVISTAS

Hinários. Ano: 1944. Biblioteca do Centro de Referência do Professor.

Revista da Associação dos Professores Primários de Minas Gerais – Educando – números 26 e 27 – ano: 1943. Biblioteca do Centro de Referência do Professor.

Revista do Ensino, Ano XI, jan. a mar. de 1937. CEPDOC – FAE.

ANEXOS

Algumas imagens dos livros de leituras que possuem relação com o trabalho.



Fig. 41 - CAPA

FILHO, M. B. Lourenço. *Pedrinho e seus amigos*. Série de leitura graduada. 2º livro. s/ local. Edições Melhoramentos, 1954.

Museu da Escola de Minas Gerais.

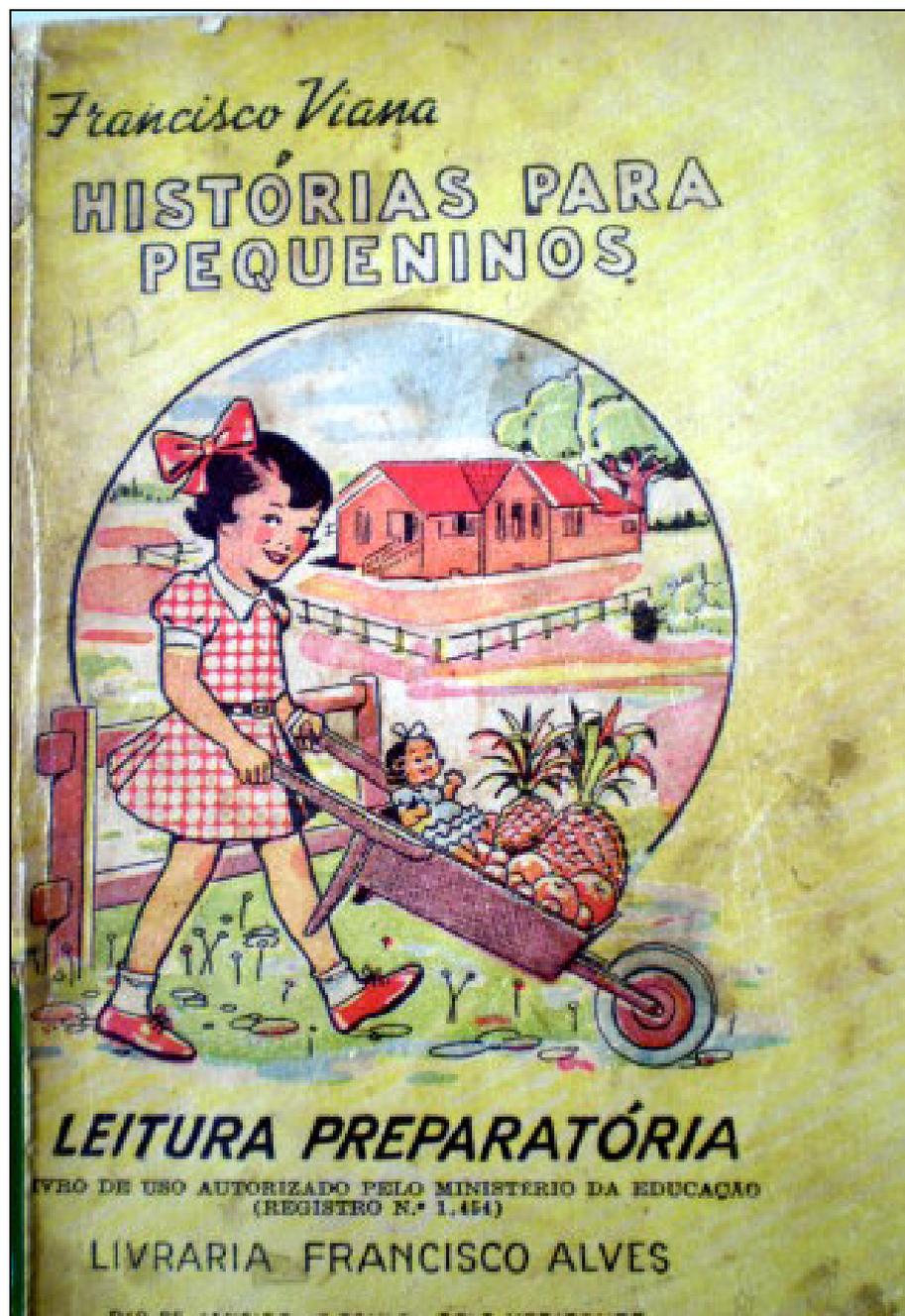


Fig. 42 - CAPA

VIANA, Junior; VIANA, Francisco Furtado Mendes; CARNEIRO, Miguel. *Histórias para pequeninos*. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1952.

Museu da Escola de Minas Gerais.



Fig. 43 - CAPA

CARVALHO, Felisberto de. *Segundo livro de leitura*. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1952.

Museu da Escola de Minas Gerais.



Fig. 44 - CAPA

BRAGA, Erasmo. *Leitura IV, para o 4º ano escolar*. Série Braga. 103 ed. Edições Melhoramentos, 1953.

Museu da Escola de Minas Gerais.

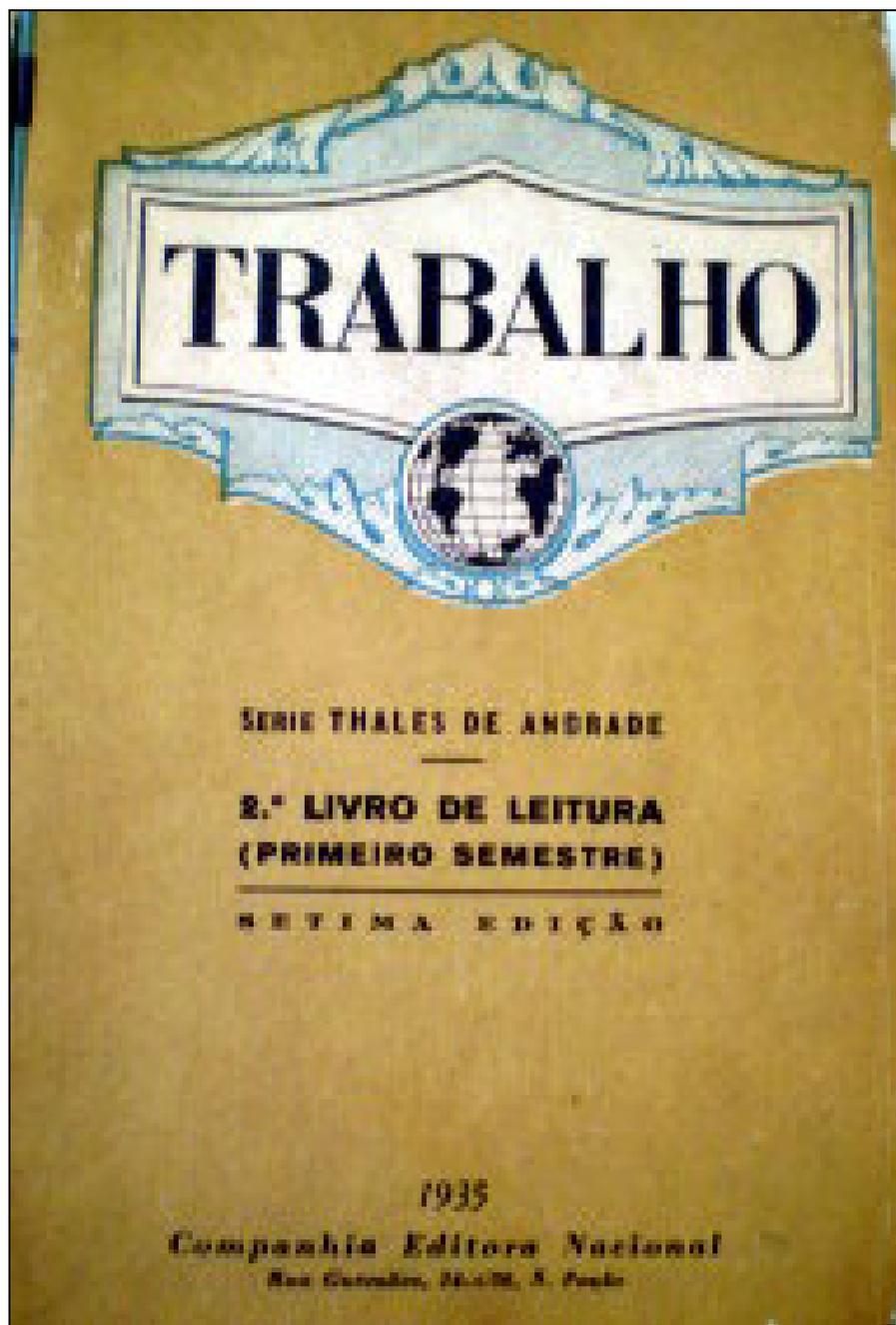


Fig. 45 - CAPA

ANDRADE, Thales de. *Trabalho*. 2º livro de leitura (primeiro semestre). 7 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

Museu da Escola de Minas Gerais.



Fig. 46 - CASASANTA, Lucia Monteiro (revisora). *Histórias de crianças e de animais*. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1945. p. 5.

Museu da Escola de Minas Gerais.



Fig. 47 - GALHARDO, Tomaz. *Na escola e no lar*. Segundo livro. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1944. p. 24.

Museu da Escola de Minas Gerais.



Fig. 48 - RIALVA, Rita Amil de. *A vida de Maria Lúcia*. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1953. p. 30.

Museu da Escola de Minas Gerais.

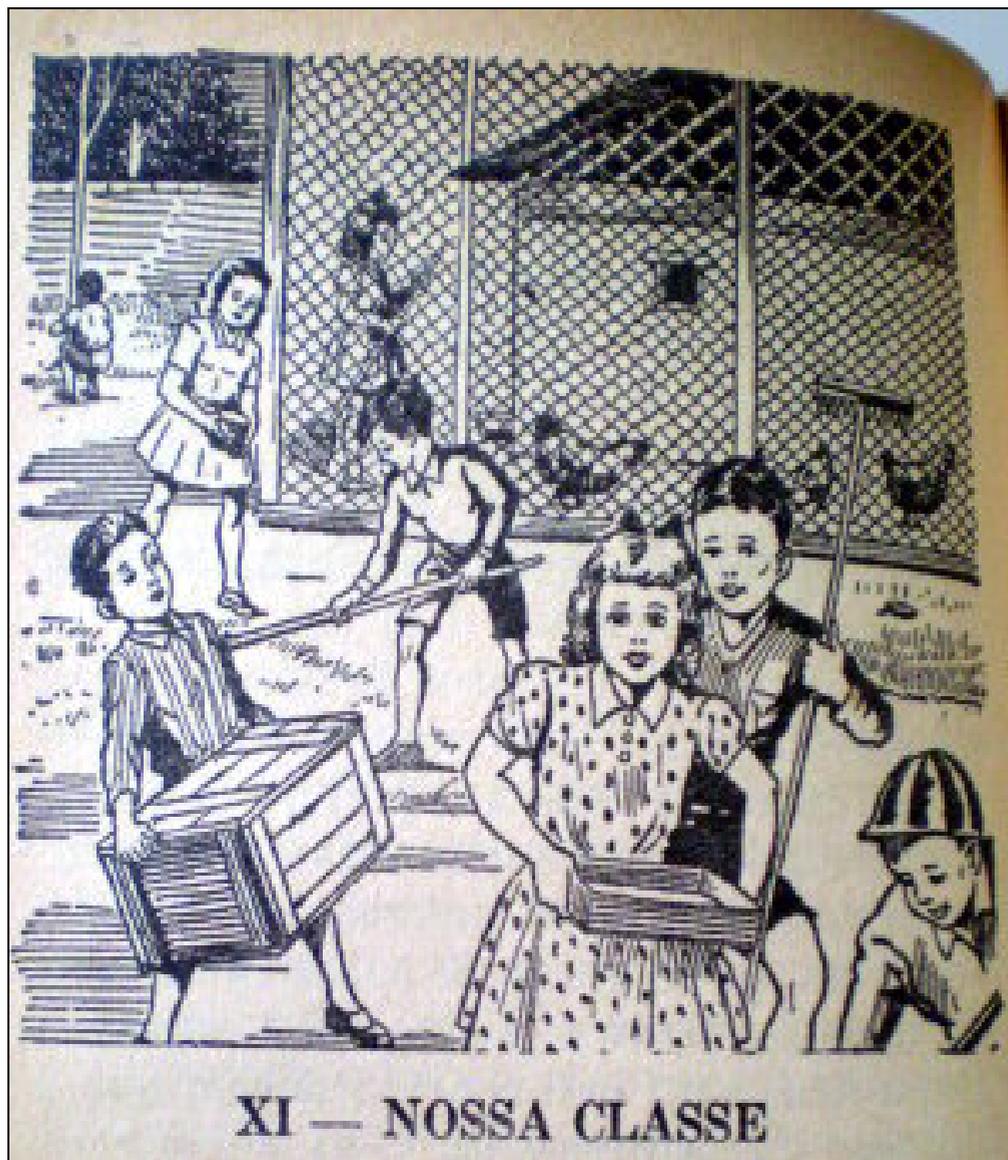


Fig. 49 - GRISI, Rafael. *Uma História e depois... outras... 1º grau*. São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Salvador, Recife, Curitiba: Editora do Brasil S/A, 1952. p. 44.

Museu da Escola de Minas Gerais.

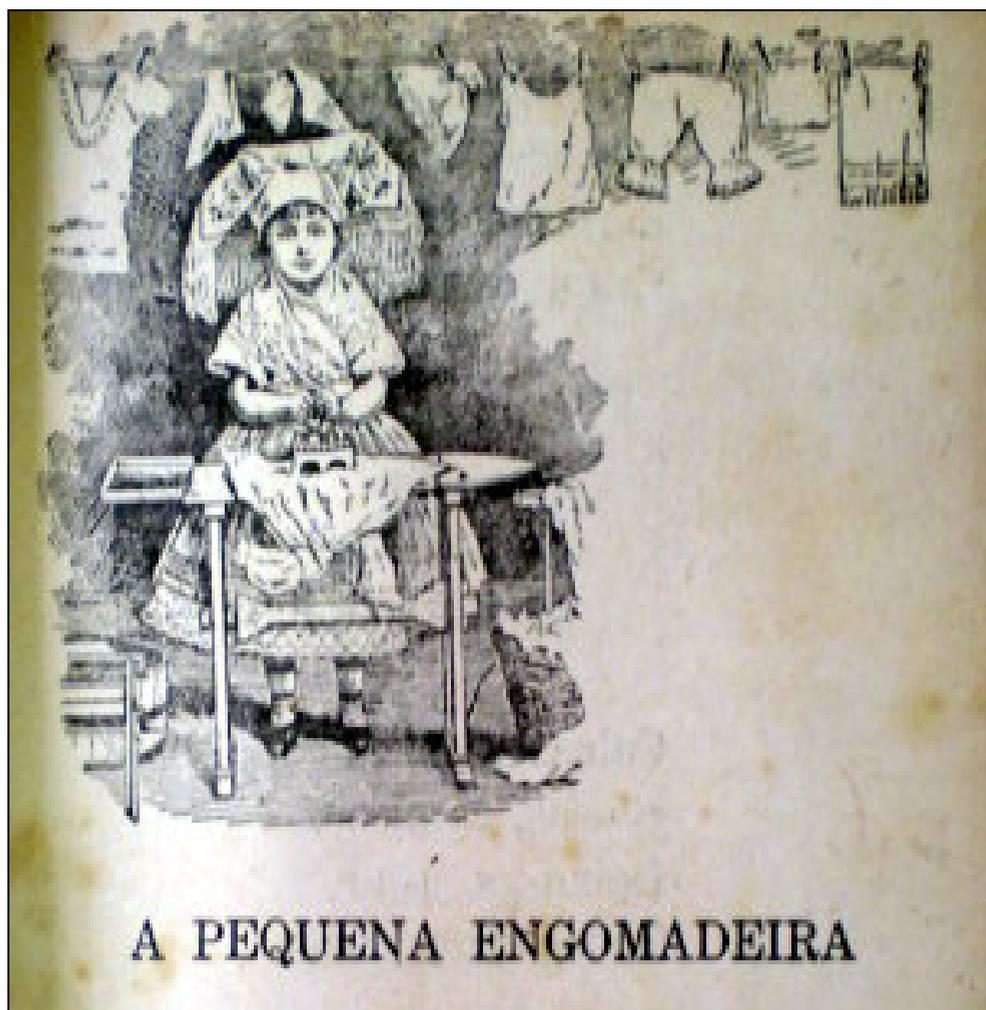


Fig. 50 - VIANA, Francisco Furtado Mendes. *Primeiro livro de leituras infantis*. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1951. p. 49.

Museu da Escola de Minas Gerais.

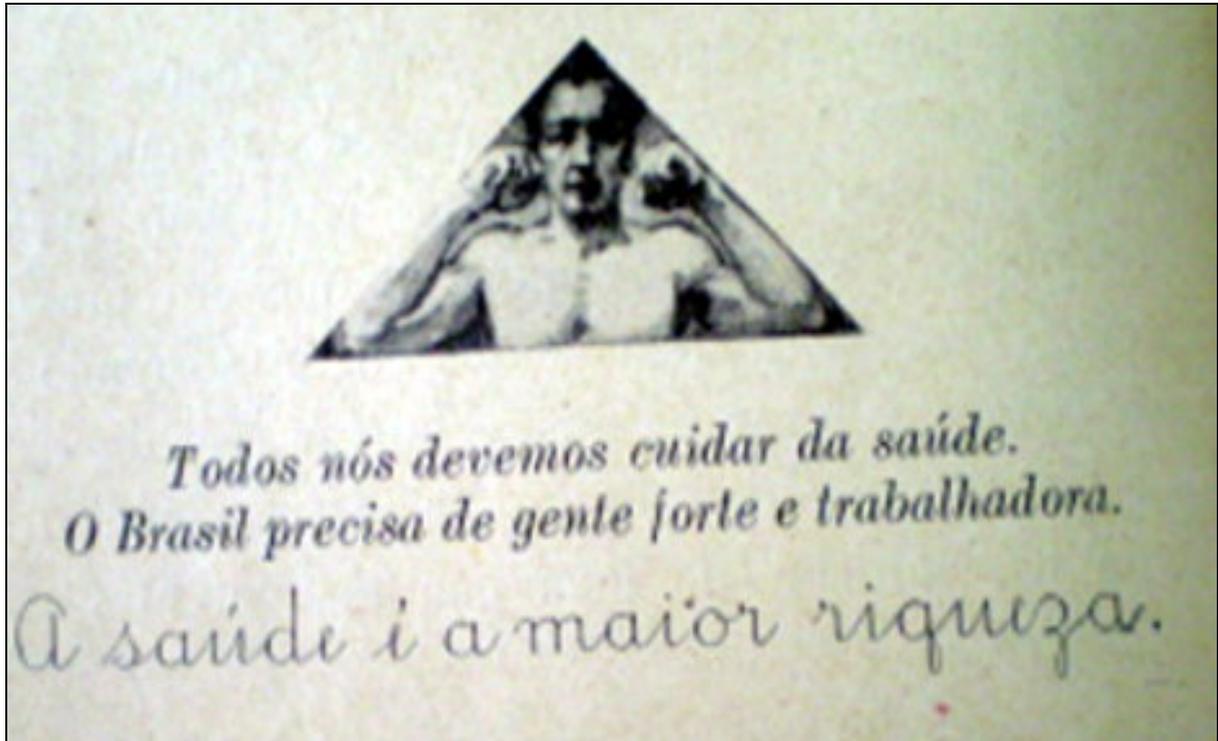


Fig. 51 - FLEURY, Renato Sêneca. *Série pátria brasileira*. Leitura II. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1942. p. 50.

Museu da Escola de Minas Gerais.



Fig. 52 - OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *Cirandinha*. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1953. p. 51.

Museu da Escola de Minas Gerais.



Fig. 53 - ANDRADE, Thales de. *Trabalho*. 2º livro de leitura (primeiro semestre). 7 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935. p. 70.

Museu da Escola de Minas Gerais.



Fig. 54 - FLEURY, Renato Sêneca. *Série pátria brasileira*. Leitura II. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1942. p. 114.

Museu da Escola de Minas Gerais.

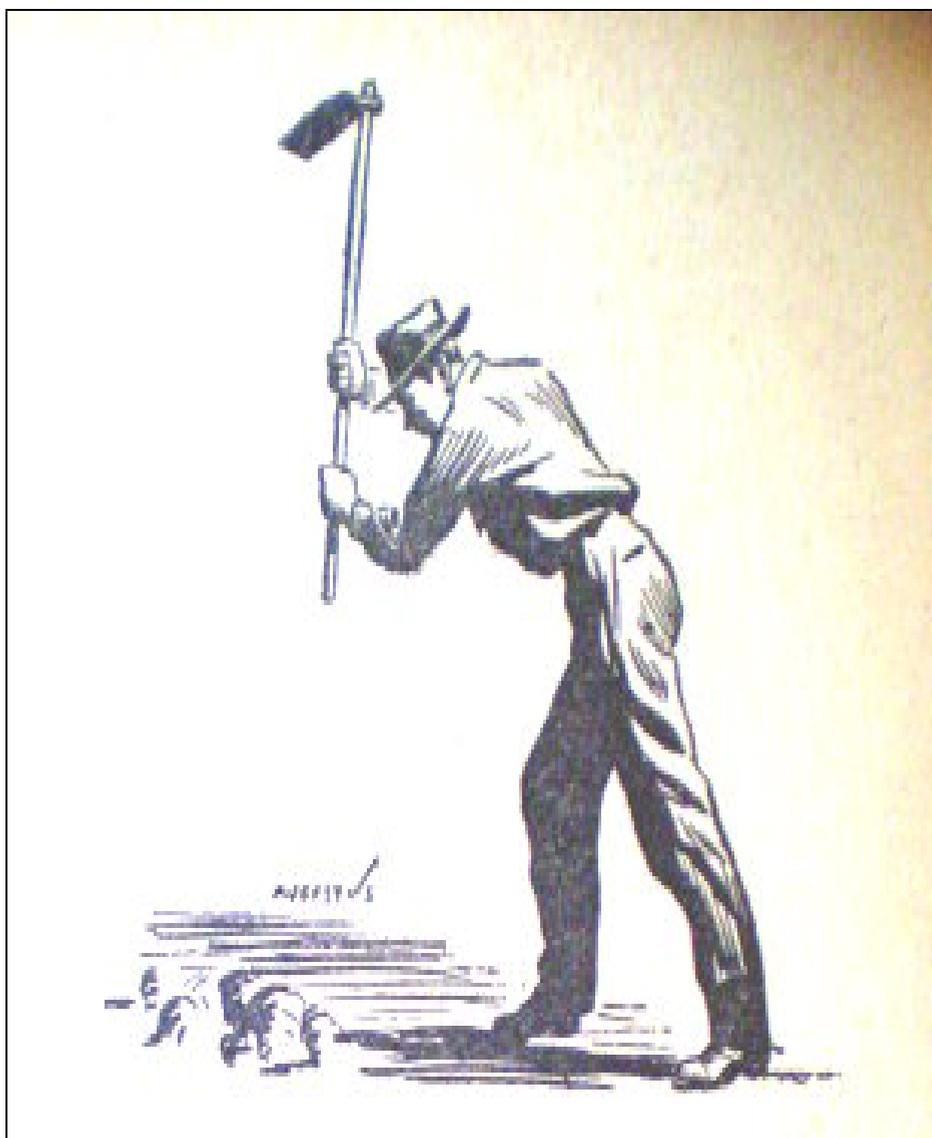


Fig. 55 - PEIXOTO, Vicente. *Coração Infantil*. 8 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949. p. 130.

Museu da Escola de Minas Gerais.



Fig. 56 - CAMPOS, Souza; MOREIRA, Alcina. *Leituras escolares*. Livro preliminar. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1938. p. 134.

Museu da Escola de Minas Gerais.

Decreto Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938 – Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário.

O presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta:

Art. 1º. Fica criada, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário, que se comporá de sete membros, escolhidos pelo Presidente da República, dentre pessoas notoriamente versadas em matéria de ensino primário e consagradas ao seu estudo, ao seu ensino ou à sua propagação.

Art. 2º. Compete à Comissão Nacional de Ensino Primário:

- a) organizar o plano de uma campanha nacional de combate ao analfabetismo, mediante a cooperação de esforços do Governo Federal com os governos estaduais e municipais e ainda com o aproveitamento das iniciativas de ordem particular;
- b) definir a ação a ser exercida pelo Governo Federal e pelos governos estaduais e municipais para o fim de nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira;
- c) caracterizar a diferenciação que deve ser dada ao ensino primário das cidades e das zonas rurais;
- d) estudar a estrutura a ser dada ao currículo primário bem como as diretrizes que devem presidir a elaboração dos programas do ensino primário;
- e) opinar sobre as condições em que deve ser dado nas escolas primárias o ensino religioso;
- f) indicar em que termos deve ser entendida a questão da obrigatoriedade do ensino primário;
- g) estudar a questão da gratuidade do ensino primário, opinando sobre as contribuições com que as pessoas menos necessitadas são obrigadas a concorrer para as caixas escolares, bem como sobre o destino a ser dado ao produto destas contribuições;
- h) estudar a questão da preparação, da investidura, da remuneração e da disciplina do magistério primário de todo o país.

Art. 3º. A Comissão Nacional de Ensino Primário escolherá o seu presidente, o qual lhe dirigirá os trabalhos, como delegado do Ministro da Educação e Saúde, nas sessões a que este não comparecer.

Art. 4º. A Comissão Nacional de Ensino Primário terá caráter permanente e se reunirá obrigatoriamente pelo menos uma vez em cada mês.

Parágrafo único. Até que, a juízo do Ministro da Educação e Saúde, estejam concluídos os trabalhos de preliminar definição de todos os pontos consignados nos

itens do art. 2º desta lei, reunir-se-á a Comissão Nacional do Ensino Primário duas vezes por semana quando menos.

Art. 5º. Aos membros da Comissão Nacional de Ensino Primário, se residentes no Distrito Federal, se pagarão diárias de trinta mil réis. Aos que residirem fora do Distrito Federal serão pagas diárias de cem mil réis, além de ajudas de custo equivalentes aos preços das passagens.

Parágrafo único. Aos membros que forem funcionários públicos, não serão contadas, para nenhum efeito, as faltas que derem ao seu serviço, por motivo de comparecimento aos trabalhos da Comissão Nacional de Ensino Primário.

Art. 6º. O Ministro da Educação e Saúde designará um dos funcionários efetivos do seu Ministério para executar o expediente da Secretaria da Comissão Nacional de Ensino Primário.

Art. 7º. O dia das sessões, a duração delas e a ordem de seus trabalhos constituirão matéria regimental.

Art. 8º. As despesas decorrentes da execução desta lei, no corrente exercício, correrão por conta dos recursos constantes da sub-consignação 41 da verba 3 do vigente orçamento do Ministério da Educação e Saúde.

Art. 9º. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 18 de novembro de 1938, 117º da Independência e 50º da República.

Getúlio Vargas

Gustavo Capanema

Fonte: Portal da Câmara dos Deputados – ano de 1938.

Música “É negócio casar”, composta no ano de 1941 por Ataulfo Alves e Felisberto Martins.

Veja só
A minha vida como está mudada
Não sou mais aquele
Que entrava em casa alta madrugada
Faça o que eu fiz
Porque a vida é do trabalhador,
Tenho um doce lar.

O Estado Novo
Veio para nos orientar
No Brasil não falta nada,
Mas precisa trabalhar.
Tem café, petróleo e ouro
Ninguém pode duvidar
E quem for pai de quatro filhos
O presidente manda premiar
(Breque) É negócio casar.

Ref. CUNHA (2002, p. 13).

Jornais e a morte de Vargas.



Fig. 57 - Profundamente consternada a população belorizontina. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 25 de agosto de 1954, s/p.

Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.



Fig. 58 - O povo chora ao pé do monumento erigido em homenagem a Vargas. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 28 de agosto de 1954, s/p.

Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.



Fig. 59 - Hoje extra na Cinart do Glória. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 29 de agosto de 1954, p. 5.

Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais.