

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

LENIR PALHARES

**“EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O HOMEM INTEGRAL”:
AS ESCOLAS INTEGRALISTAS EM MINAS GERAIS
(1932-1937)**

BELO HORIZONTE
2016

LENIR PALHARES

**“EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O HOMEM INTEGRAL”:
AS ESCOLAS INTEGRALISTAS EM MINAS GERAIS
(1932-1937)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cynthia Greive Veiga

BELO HORIZONTE
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão
Social

Dissertação intitulada “*Educação integral para o homem integral*”: *as escolas integralistas em Minas Gerais (1932-1937)*, defendida pela mestrandia Lenir Palhares, aprovada pela banca examinadora formada pelos seguintes professores:

Professora Doutora Cynthia Greive Veiga – UFMG (Orientadora)

Professor Doutor Adalson de Oliveira Nascimento – UFMG

Professora Doutora Aline Choucair Vaz – UEMG

Professora Doutora Thais Nívia de Lima e Fonseca – UFMG (Suplente)

Professora Doutora Maysa Gomes – FUMEC (Suplente)

Belo Horizonte, 28 de julho de 2016.

“No íntimo deste trabalho palpita o silêncio da presença” de meus pais. A eles dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Cynthia Greive Veiga pelo zelo, rigor, por suas sugestões e críticas e, sobretudo, pela orientação segura e paciente. Sua atuação foi decisiva na formulação deste trabalho.

Às professoras Thaís Nívia de Lima e Fonseca, Maria Cristina Soares de Gouvêa, e ao professor Luciano Mendes de Faria Filho, não só pela oportunidade de cursar as disciplinas e partilhar de seus conhecimentos, mas por toda a atenção e gentileza no convívio dos encontros do GEPHE.

Aos colegas da Pós-Graduação, em especial à amiga Rafaela Paiva Costa, companheira de muitas risadas e participante ativa no desenvolvimento deste trabalho, com sugestões e críticas.

Agradeço a todos os meus colegas do grupo de pesquisa da professora Cynthia com os quais estabeleci um convívio de dois anos de muitos estudos, discussões e troca de experiências.

RESUMO

O objetivo desta dissertação de mestrado é investigar as proposições pedagógicas e educacionais presentes no ideário da Ação Integralista Brasileira (AIB), voltando maior atenção às escolas implantadas pelo movimento integralista no estado de Minas Gerais nos anos de 1932 a 1937. O Integralismo se lançou oficialmente no ano de 1932 por meio do Manifesto de 7 de Outubro e teve seu fim decretado em dezembro de 1937, quando partidos políticos foram cassados por Getúlio Vargas com a instalação do Estado Novo. O recorte cronológico da pesquisa refere-se, pois, ao período de atividades oficialmente exercidas pelo movimento integralista. A principal hipótese era a de que a adesão de setores da população à proposição do projeto político-pedagógico integralista teria sido favorecida pelas lacunas deixadas pelo Estado no que se refere à expansão do acesso à alfabetização, da escola primária e de profissionalização. As iniciativas educacionais e as ações sociais ofertadas nos núcleos integralistas se apresentaram como oportunidade de engajamento social inspirador do sentimento de pertença, devido à pouca presença do Estado. O estudo tem sua relevância justificada pela lacuna que se configura na historiografia da educação, no que se refere ao estudo da organização das escolas primárias mantidas pela iniciativa particular no Brasil. No desenvolvimento desta pesquisa foram analisados os periódicos integralistas disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira; livros publicados pelo movimento a partir dos escritos do chefe supremo da doutrina, Plínio Salgado, e de seus partidários, além de documentos produzidos pela Polícia Política e pelos integralistas, compreendidos no acervo do Arquivo Público Mineiro (APM). Acrescem-se também estudos bibliográficos nos campos da história e história da educação, bem como análises teóricas fundamentadas em autores como Rodrigo Patto Sá Motta (2009), Serge Berstein (1998), Eliana Dutra (1997), Héliog Trindade (1974), Rosa Maria Feiteiro Cavalari (1995).

Palavras-chave: Integralismo. Educação. Escolas integralistas.

ABSTRACT

The purpose of this master thesis is to investigate the pedagogical and educational propositions present in the ideas of the A.I.B. – Ação Integralista Brasileira (Brazilian Integralist Action), focusing on schools established by the Integralist movement in the state of Minas Gerais from 1932 to 1937. Integralism was officially launched in the year of 1932, through the Manifesto de 7 de Outubro (Manifesto of October 7th), whose end was enacted in December 1937, when political parties were revoked by Getúlio Vargas with the installation of “Estado Novo”. The chronological excerpt of the study refers to as the period of activities officially exercised by the integralist movement. The main hypothesis is that the adhesion of sectors of the population to the integralist political-pedagogical project proposal was favored by the gaps left by the government when it comes to expanding access to literacy, primary school and professionalization. Educational initiatives and social actions offered in Integralists centers presented as an inspiring social engagement opportunity of the sense of belonging due to little state presence. The study has its relevance justified by the gap that is configured in the historiography of education, as regards to the study of the organization of the primary schools kept by private initiative in Brazil. In the development of this research the Integralists periodicals available in the Hemeroteca Digital Brasileira (Brazilian Digital Newspaper Library) were analyzed; books published by the movement from the writings of the supreme head of the doctrine, Plínio Salgado and his supporters, as well as documents produced by the Politics Police and the integralists, comprised in the collection of the Arquivo Público Mineiro – APM (public files from Minas Gerais). It is also added bibliographical studies in the fields of history and history of education, and theoretical analysis based on authors such as Rodrigo Patto Sá Motta (2009), Serge Bernstein (1998), Eliana Dutra (1997), Héglio Trindade (1974), Rosa Maria Feiteiro Cavalari (1995).

Key Words: Integralism. Education. Integralist schools.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEF	Associação Brasileira de Educação Física
AIB	Ação Integralista Brasileira
APM	Arquivo Público Mineiro
LEC	Liga Eleitoral Católica
MES	Ministério da Educação e Saúde Pública
PRM	Partido Republicano Mineiro
SAAT	Sociedade dos Amigos Alberto Torres
S.N.A.F.P.	Secretaria Nacional de Arregimentação Feminina e dos Plinianos
S.N.D.E	Secretaria Nacional de Doutrina e Estudos
UEB	União dos Escoteiros do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 – DIFERENTES PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS REPUBLICANAS.....	22
1.1 A exigência de incorporação do povo à nação e sua insuficiência para o exercício da cidadania	22
1.2 Tendências pedagógicas em debate no cenário educacional: positivistas escolanovistas, catolicistas, ruralistas e maçons.....	30
1.3 A Educação no Integralismo: “O que queremos fazer do homem, educando-o?”	46
1.4 Tendências pedagógicas: entre dissensões e consensos	53
CAPÍTULO 2 – EXTREMA DIREITA EM AÇÃO: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E ATUAÇÃO DAS ESCOLAS DO SIGMA	58
2.1 Os movimentos de direita no Brasil e a AIB: nacionalismo e autoritarismo como expressão de uma cultura política centralizadora e personalista.....	58
2.2 A estrutura de organização como suporte às ações integralistas no âmbito da educação	70
2.3 Das características: o cenário institucional do ensino básico e as escolas integralistas .	78
CAPÍTULO 3 – O FUNCIONAMENTO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS INTEGRALISTAS	93
3.1 Pedagogia para a alfabetização: alguns aspectos da cultura escolar integralista.....	93
3.2 As atividades integralistas como forma de engajamento social e sentimento de pertença	109
3.3 As demandas sociais por escola e as lacunas deixadas pelo Estado	116
CONCLUSÃO	123
REFERÊNCIAS	128

INTRODUÇÃO

Escrevi o manifesto integralista em fins de maio de 1932. Em junho, tirei dele várias cópias a máquina. Cada membro da Sociedade de Estudos Políticos levou um exemplar, para examinar e assumir compromisso de assiná-lo.¹

Com essas palavras Plínio Salgado se recordava, em 1935, das circunstâncias que antecederam o lançamento do Manifesto Integralista em 7 de outubro de 1932, no Teatro Municipal de São Paulo, evento que deu origem à Ação Integralista Brasileira² (AIB).

Daquela ocasião até o golpe do Estado Novo (1937), momento em que Getúlio Vargas proibiu a existência de partidos políticos e, portanto, pôs fim oficialmente à AIB, mais de cinco anos se passaram e nesse transcurso o Movimento se estabeleceu em âmbito nacional formando Núcleos, ganhando espaço no cenário político e recrutando adeptos em quase todos os estados do país.

Há que se considerar, ainda que brevemente, as condições sociais e políticas que tornaram possível o florescimento, no Brasil, de um movimento com feições autoritárias, centralizador e inspirado nas experiências autoritárias em circulação no contexto. Para tanto, não se deve perder de vista que, no início do século XX, o clima político brasileiro era de efervescência e instabilidade e uma das soluções para as questões nacionais encontrava nos governos autoritários e totalitários, aos moldes da Itália, Alemanha e mesmo do Comunismo da União Soviética, uma saída para o fracasso do liberalismo, impulsionados, ainda, pela crise econômica internacional iniciada com o craque da Bolsa de Nova York, em 1929.

Se, para alguns setores da sociedade, a exemplo dos militares, das oligarquias rurais e da nascente classe média, o agravante da situação era o estado de convulsão social³ em que se encontrava o país, para grande parte da intelectualidade o questionamento se voltava para as razões do atraso econômico e social e a melhor resposta para as questões nacionais se localizava no combate ao analfabetismo. Desta feita, estava posta a necessidade de converter “as massas ignorantes e anárquicas, em povo ordeiro e produtivo”, através do “processo civilizador/educador” como “única chance de construir a nação brasileira” (FONSECA, 1992, p. 36).

¹ SALGADO, 1955a, p. 24.

² Sua procedência remonta ao jornal *A Razão* e à Sociedade de Estudos Políticos (SEP), centro de reflexão política e sociológica que congregava intelectuais e lideranças políticas que, notoriamente, faziam frente ao modelo liberal e expunham claramente seu posicionamento político voltado para um governo de direita fortalecido.

³ Os anos da década de 1920 são marcados por movimentos de sublevação como greves operárias, tenentismo, Coluna Prestes e a Semana de Arte Moderna, em 1922, que também se estabelece como forma de contestação.

Esse conjunto de mudanças e insatisfação social, acrescido à desilusão com a República que não havia gerado os resultados esperados, favoreceu o aparecimento no Brasil de movimentos nacionalistas como o Integralismo. Seu avanço foi rápido e em poucos anos estabeleceu-se como opção política do conservadorismo no país.

Na trajetória de crescimento da AIB, tem-se nos anos de 1932 e 1933 o momento em que foram feitas coligações com grupos que apresentavam afinidades com as ideias de Plínio Salgado, criando-se Núcleos Integralistas em âmbito nacional⁴. Em 1933 aconteceram as primeiras grandes manifestações públicas do Movimento, a exemplo da marcha que reuniu em São Paulo cerca de 40 mil adeptos do Movimento para o lançamento de Miguel Reale como candidato à Assembleia Constituinte de 1934.

No ano de 1934, em Vitória-ES, foi realizado o 1º Congresso Nacional da AIB no qual foram estabelecidos sua estrutura organizacional e seus estatutos. Foi nessa ocasião também que Plínio Salgado foi eleito o chefe supremo e perpétuo e Gustavo Barroso foi designado chefe das milícias integralistas. A partir de então, o movimento se alastrou por diversos estados e, em 1936, por ocasião do 2º Congresso Nacional na cidade Petrópolis-RJ, a AIB se transformou em partido político.

Nesse período, a AIB, distinguindo-se dos partidos oligárquicos da Primeira República, apresentava-se como uma agremiação política com implantação em âmbito nacional e em curto espaço de tempo desenvolveu-se e tornou-se a primeira agremiação de massas⁵ em uma época em que os partidos oligárquicos tinham expressão apenas em âmbito regional (MAIO; CYTRYNOWICZ, 2003).

O Integralismo baseava-se, em seus aspectos principais, em regras de cunho moral, religioso e em um ideal nacionalista, como deixava entrever seu próprio lema “Deus, Pátria e Família”. Valorizava a rígida hierarquização, a organização de milícias e conferia grande importância à simbologia. Cultivava, também, o antissemitismo e combatia incansavelmente o comunismo e o liberalismo. “O termo ‘integralismo’ é derivado de integral, conotando a

⁴ No ano de 1933, teve início um período de representativo crescimento da AIB com o advento das “bandeiras integralistas” que seguiam nas direções norte e sul do país. A partir dessas incursões, se deu a expansão da organização para além dos limites do estado de São Paulo.

⁵ Desde o final do século XIX, os defensores da República tiveram dificuldade de criar uma organização de nível nacional, “houve uma forte tendência dos diversos grupos se organizarem regionalmente. Surgiram assim núcleos em várias províncias, sendo mais fortes os de São Paulo, Minas e Rio Grande do Sul [...] Após 1889 a tendência se consolidou com a formação dos P.R.s estaduais” (MOTTA, 1999, p. 48) e assistiu-se ao surgimento de uma série de partidos políticos republicanos. Contudo, eram partidos regionais, que fizeram proliferar siglas como Partido Republicano Mineiro, Partido Republicano Paulista, Partido Político Rio-Grandense, etc. No decênio de 1920, tem-se como exceção o Partido Comunista Brasileiro (PCB) que, apesar de não se ater a uma representatividade regional, possuía um número de agremiados muito reduzido (MOTTA, 1999).

totalidade, contra a democracia dos partidos (que significa dizer-se contrário à existência de partidos políticos e do sufrágio universal) e em favor de uma sociedade totalitária”. Utilizava-se da letra grega sigma (Σ) de forma a evidenciar a integração, a somatória, buscando a ideia do movimento como a soma de todas as ideologias (MAIO; CYTRYNOWICZ, 2003, p. 50). Sua organização se distinguia pela existência de um chefe nacional com poder centralizado, total e permanente, personificado na figura de Plínio Salgado (1895-1975), seu dirigente máximo. Contava, ainda, com Miguel Reale (1910-2006) e Gustavo Barroso (1888-1959) como líderes coadjuvantes da agremiação.

Seus militantes do sexo masculino, denominados Camisas-Verdes, andavam uniformizados com camisa verde, gravata preta, calça preta ou branca, casquete verde e sapatos pretos, e o emblema do movimento (a letra grega Σ) colocado sobre o braço direito e no casquete. As militantes, chamadas Blusas-Verdes, também trajavam o mesmo uniforme, trocando-se a calça por saia preta ou branca. Entre si, os correligionários utilizavam a saudação com o braço direito em riste e o brado de “Anauê”, que na língua tupi significa: você é meu parente. As crianças de ambos os sexos de até 15 anos de idade, os chamados plinianos, também deveriam trajar uniformes similares aos homens e as mulheres integralistas.

A AIB se caracterizava também por fazer amplo uso de meios impressos (jornais, revistas, panfletos, livros, etc.), a fim de divulgar suas ideias, e por fundar Núcleos⁶ Integralistas nas localidades em que se estabelecia. Cada novo Núcleo, tal qual registrado do manual integralista nominado *Rituais e Protocolos*⁷, tinha como meta “instalar, antes de qualquer outra organização de assistência social, uma Escola de Alfabetização e um Posto Médico, destinado a todos os brasileiros”⁸. Nesse contorno, o Integralismo fez surgir no Brasil, no referido período, um número expressivo de escolas nas várias regiões em que se assentou. Por exemplo, o jornal integralista *A Razão*, do dia 16 de setembro de 1937, na página 2, traz referência à maior quantidade de escolas até então divulgado (ao qual esta pesquisa teve acesso), segundo a publicação, “no Brasil todo, mais de três mil e quinhentas escolas” foram fundadas pelos adeptos do Movimento Integralista.

⁶ Os Núcleos Integralistas podem ser compreendidos como agremiações que se formavam nas localidades (pelo regulamento integralista previa-se cidade, vila, aldeia ou mesmo fazenda) para o estudo e a divulgação do Integralismo. Neles, era comum a prática da arregimentação de adeptos através de sessões doutrinárias e em seu interior funcionavam também escolas de alfabetização e profissionalizantes, bibliotecas, ambulatórios médico e odontológico (mesmo que fosse, na maioria das vezes, de forma bem precária) e outras ações de cunho assistencialista empreendidas nas comunidades carentes, como a visita a doentes e necessitados.

⁷ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 2035, rolo 035, imagem 2103, 1937.

⁸ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 2035, rolo 035, imagem 2118, 1937.

O objetivo desta dissertação é investigar alguns aspectos da proposta pedagógica e educacional presente nas hostes da Ação Integralista Brasileira (AIB) para instruir suas fileiras, tendo como foco privilegiado as escolas instituídas em Minas Gerais no período de 1932 a 1937. Ressalta-se que, devido ao fato de os próprios integralistas afirmarem a inexistência de uma “pedagogia integralista” (SALGADO, 1959), ou seja, ao fato de não terem sido formalizadas filosofia e metodologia educacionais integralistas, foi demandado um esforço maior para o reconhecimento de suas diretrizes, implícitas nos documentos.

Ao voltar o olhar para tais escolas, pretende-se alargar o entendimento do cenário político-educacional da época, pois outras correntes pedagógicas trazidas por diferentes grupos, tais como maçons, positivistas, escolanovistas, catolicistas e ruralistas, entre outros, também apresentaram propostas para a educação brasileira. Faz-se esse destaque devido ao fato de, tradicionalmente na historiografia da educação brasileira, a análise do debate educacional das primeiras décadas republicanas se restringir à polarização entre liberais e católicos.

Os integralistas integraram o cenário de proposições educacionais com a mesma motivação dos outros grupos, qual seja, a de resolver o problema do analfabetismo no Brasil, e, mais pontualmente, arregimentar o maior número possível de eleitores para a eleição presidencial que ocorreria no ano de 1938. Vale lembrar que, desde seus primórdios, o movimento se apresentava como um movimento cultural e só posteriormente tornou-se agremiação política, mas o discurso de Plínio Salgado, em todo período de atuação da AIB, sempre esteve voltado para a questão educacional.

Salgado comungava com os intelectuais e políticos da época que creditavam à educação a responsabilidade pela redenção nacional, ponto de partida de quase toda a intelectualidade do período que compreendia a instrução do povo como via única para se chegar ao desenvolvimento e à efetiva constituição da nação. De acordo com Ângela de Castro Gomes,

A escola [...] respondia em parte à questão central da época: como formar a nação brasileira. Embora muitos políticos e intelectuais concordassem que não possuíamos ainda uma nação e um povo, muitos também consideravam que um dos caminhos seguros para atingir tal meta era o dos bancos escolares, a começar pela instrução primária (GOMES, 2002, p. 404).

Observa-se que, apesar de os integralistas propagandarem sua intenção de alfabetizar, o movimento ofertou escolas primárias e ensino profissionalizante com aulas de corte e costura, datilografia, pedagogia, cursos voltados às práticas da agricultura, etc.

Este estudo partiu da premissa de que, além de as escolas integralistas fazerem parte

de um esforço para angariar eleitores, elas desenvolveram um conjunto de ações para além do interesse político. Esta ideia toma maior fôlego ao se problematizar a situação da oferta cultural educacional pelo Estado no contexto.

De acordo com Ana Maria Magaldi e Alessandra Schueler (2009), no decorrer do processo de implantação da República e até o Estado Novo, as questões educacionais eram encaradas de forma ensaística, ou seja, centradas no âmbito das reformas educacionais, e as ações concretas, como de criação de escolas, tanto da iniciativa privada quanto do Estado, não chegaram a redundar em efetiva organização de uma malha de ensino que atendesse à demanda.

Esta pesquisa desenvolve a hipótese de que a adesão ao projeto político-pedagógico dos integralistas pode não ter sido apenas por concordância ideológica, mas favorecida pelas lacunas deixadas pelo Estado no que se refere ao acesso à alfabetização, à escola primária e ao ensino profissionalizante. Tendo em vista a incipiente estrutura educacional, incapaz de suprir a demanda social, as iniciativas escolares e as ações sociais ofertadas pelos núcleos integralistas se apresentaram como oportunidade educacional e cultural de engajamento social inspirado no ideário de desenvolvimento do sentimento de pertença nacional.

A proposta da educação integralista é pouco estudada no campo da História da Educação. Destacam-se Rosa Maria Feiteiro Cavalari (1995), com a tese *Educação e Integralismo: um estudo sobre estratégias de organização da Ação Integralista Brasileira – AIB (1932-1937)*, e Giovanni Noceti Viana (2008), na dissertação intitulada *Orientar e disciplinar a liberdade: um estudo sobre a educação nas milícias juvenis integralistas (1934-1937)*. Essas pesquisas desenvolvem problemáticas relativas à educação integralista, em geral fazendo uso de variadas fontes, tais como jornais, livros e demais publicações Integralistas. Entretanto, não fazem uso de documentos produzidos pelas próprias escolas ou dos relatórios dos núcleos integralistas, que abordavam essas instituições de ensino.

O acesso a acervo documental sobre as escolas integralistas em Minas Gerais, já detectado no desenvolvimento de monografia de conclusão de curso⁹, possibilitou elaborar as problematizações desta dissertação a partir de fontes primárias produzidas pelas próprias escolas e pelos relatórios dos Núcleos Integralistas. Destaca-se também que é inédito o estudo das escolas integralistas em Minas Gerais.

O recorte temporal estabelecido para esta pesquisa levou em consideração o período

⁹PALHARES, Lenir. **O integralismo e a educação: a Escola Integralista Nicola Rosica em Diamantina (1935-1937)**. 2013. 77 f. Monografia (Bacharel licenciada em História) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

oficial de atuação da Ação Integralista Brasileira (AIB) e de funcionamento das então denominadas Escolas do Sigma, qual seja entre 1932 e 1937.

O objetivo mais geral da pesquisa foi investigar as escolas integralistas por meio de sua materialidade, seus agentes, seus alunos e sua conformação no contexto da educação em Minas Gerais. Ou seja, buscou-se a compreensão não só do ato de instrução, mas da visão de mundo conformada através da ideologia afirmativa do cidadão e do Estado, das medidas que visavam dar identidade ao estudante integralista e atender às necessidades do movimento na construção da “nação integral” – uma afirmação de ordem política.

Para desenvolver essas questões, articulou-se o campo de pesquisa da História da Educação às abordagens teórico-metodológicas da História Política e da História Cultural, uma vez que o Integralismo se apresenta como fenômeno político e suas escolas como elementos integrantes do cenário educacional brasileiro no início do século XX. Esse viés teórico-metodológico busca explicar e compreender as práticas desenvolvidas nas escolas integralistas a partir de uma percepção do político que passa do estudo institucional do Estado para o estudo do poder (FALCON, 2011). Isso permite dar visibilidade às coletividades, objeto central da história política atual, e compor uma análise a partir das relações de poder existentes na sociedade.

O estudo é orientado pela categoria “cultura política”, uma vez que o conceito implica a suposição de que pessoas aderem a certas representações da realidade capazes de oferecer compreensão do mundo, ao mesmo tempo fornecendo identidades a que se filiar. Possibilita também compreender o objeto por meio do “conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas [...], que expressa uma identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro” (MOTTA, 2009, p. 21). Leva-se em conta, ainda, a perspectiva de Serge Berstein, que atenta para o fato de que a abordagem da cultura política, na dimensão das filiações coletivas, das normas, crenças, dos valores, etc., constitui “um patrimônio indiviso, fornecendo-lhes, para exprimir tudo isto, um vocabulário, símbolos, gestos, até canções que constituem um verdadeiro ritual” (BERSTEIN, 1998, p. 362-363).

Considerando a hipótese de que os exíguos cinco anos de existência da AIB não lhe permitiram a elaboração sistematizada de estratégias pedagógicas, redigida como tal e voltada especificamente para educação escolar, buscou-se identificar aspectos das proposições pedagógicas nas publicações do Sigma e na atuação ordinária de suas escolas.

A iniciativa do estudo deu-se a partir do contato com a documentação presente no Arquivo Público Mineiro (APM) disponibilizada à consulta a partir de 2005, que amplia de

forma significativa as possibilidades de pesquisa sobre Integralismo em Minas Gerais e a compreensão da inflexão entre o campo da educação e o movimento integralista. A intenção foi trabalhar um conjunto diversificado de fontes, de modo a observar os múltiplos aspectos que contribuem para a configuração do objeto.

Entre os documentos analisados estão os periódicos integralistas *A Offensiva* e *A Razão*, disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira; os escritos do chefe supremo da doutrina, Plínio Salgado, e seus asseclas, nos livros publicados pelo movimento; e os documentos produzidos pela Polícia Política e pelos integralistas, constantes no acervo do Arquivo Público Mineiro (APM).

Outra fonte importante de pesquisa foi a *Enciclopédia do Integralismo*¹⁰, publicação realizada do ano de 1957 com a intenção de comemorar o jubileu de prata integralista é de autoria de Plínio Salgado. O compêndio, apesar de ser uma publicação tardia, foi tomado como fonte de análise, visto que muitos dos textos nele contidos são remanescentes do período áureo da AIB. A enciclopédia, reunindo 12 volumes, de cunho propagandístico e proselitista, apresenta “verbetes, que na realidade são textos [os quais] procuram pôr em evidência aproximações dos diversos discursos integralistas, buscando uma transversalidade com temas tidos como fundamentais na organização político simbólica do integralismo [...]” (CHRISTOFOLETTI, 2010, p. 94, grifo nosso). Desta feita, o volume nove da *Enciclopédia do Integralismo*, tomo dedicado exclusivamente à educação, não se apresenta no formato de verbetes clássicos de uma enciclopédia – destinados a esclarecer um conceito de acordo com padrões descritivos sistemáticos – mas como uma compilação de textos de diversos autores que, no entendimento de Plínio Salgado, apresentavam justaposições com a doutrina no tocante à questão.

Em relação às fontes, cabe salientar que se optou por atualizar a ortografia nas transcrições que foram realizadas.

Entre os documentos selecionados foram priorizados dois vetores de organização: o primeiro reúne as fontes para estudo das escolas integralistas e o segundo, as fontes destinadas ao estudo das propostas integralistas para a educação de modo geral, conforme explicitado no detalhamento a seguir.

O primeiro vetor, referente às fontes para estudo das escolas integralistas, privilegia a Escola Integralista Nicola Rosica, em Diamantina/MG, a escola integralista da cidade de

¹⁰ “O ano de 1957 se tornou paradigmático para o integralismo, pois a partir das celebrações dos 25 anos de sua criação a intelectualidade vinculada ao movimento debruçou-se sobre sua história o que incentivou a retomada de sua ritualidade e discurso pregressos” (CHRISTOFOLETTI, 2010, p. 5). A publicação da *Enciclopédia do Integralismo* faz parte das iniciativas de retomada do movimento.

Monte Belo/MG e a Escola Integralista Luiz Schroeder em Cambuquira/MG, compreende as correspondências trocadas entre os núcleos da província¹¹ e dos municípios, as atas, que contêm o ponto mensal dos alunos e os documentos produzidos pela Polícia Política, que mantinha sob vigilância as sedes do movimento e seus principais organizadores. Nas atas de ponto, foi possível quantificar o número de alunos alocados em cada turma, o gênero desses indivíduos em determinadas turmas e sua diferenciação em séries, o que possibilitou a observação dos critérios pedagógicos adotados pela instituição. Nos relatórios trocados entre os núcleos, puderam ser constatadas algumas das atividades empreendidas pela escola em determinados meses do ano e, conseqüentemente, sua forma de atuação. Observaram-se ainda a duração do período letivo, os professores e o assunto abordado nas aulas, uma vez que já foram encontradas aproximadamente trinta provas, de diferentes disciplinas, aplicadas aos alunos.

Para compreender a estrutura de organização das escolas, investigaram-se os documentos internos dos Núcleos Integralistas, tais como regulamentos e relatórios, nos quais são dispostos os preceitos a serem seguidos para a implantação do Núcleo Integralista, com as especificações atribuídas a cada divisão administrativa. O resultado do levantamento foi posteriormente confrontado com a literatura integralista que trata das normas de organização administrativa, a fim de verificar como se dava sua aplicabilidade prática nas escolas.

No segundo vetor, entre as fontes para o estudo das propostas integralista tem-se o estudo dos periódicos integralistas *A Offensiva* e *A Razão*, visto que a AIB foi a primeira agremiação brasileira a fazer uso da imprensa de forma sistemática¹². A existência de uma extensa rede de jornais e revistas que visavam à difusão de sua doutrina foi um dos fatores responsáveis pelo sucesso da inserção social do integralismo nos anos de 1930 (OLIVEIRA, 2009). Neles, foi exposto o pensamento dos adeptos do movimento sobre educação, seja nos aspectos ideológicos da questão, seja nos seus fundamentos objetivos. Os periódicos foram utilizados, na pesquisa, de forma a consolidar o entendimento do conceito de educação segundo as postulações integralistas, assim como para reconhecer sua efetiva forma de ação na comunidade. Permitiu, também, a confrontação com as informações presentes nos

¹¹ Utiliza-se neste trabalho o termo “Província” para tratar dos estados, visto que é dessa forma que aparece nos documentos integralistas presentes no Arquivo Público Mineiro.

¹² “[...] foi a primeira vez que um movimento/partido utilizou a imprensa de forma sistemática e radical, pois até então as organizações políticas mantinham jornais muito mais informativos do que doutrinários. O que o diferenciava dos jornais dos partidos tradicionais era que tais organizações políticas tradicionais, cuja estrutura mantinha o poder, muitas vezes pela coerção, editavam jornais muito mais informativos do que doutrinários. Já os integralistas constituíram uma extensa rede de jornais e revistas com vistas à difusão de sua doutrina.”(OLIVEIRA, 2009, p.14)

documentos do APM, quanto à existência, à forma de atuação e ao número dessas escolas.

Ainda na intenção de compreender a proposta integralista para a educação, foi feita a análise dos escritos produzidos pelos intelectuais da doutrina, nos livros publicados pelo movimento.

Na perspectiva da apreensão do universo escolar da década de 1930 – suas carências, deficiências e ausências – promoveu-se a investigação dos dados estatísticos do período presentes em textos de intelectuais e estudiosos da educação do período, tais como Teixeira de Freitas e Lourenço Filho. Esses autores se debruçaram sobre os números a fim de quantificar a oferta e a demanda de escolas e grupos escolares, assim como os níveis de alfabetização da população brasileira.

Paralelamente a esses processos metodológicos, foi feita uma revisão da historiografia em obras referentes ao Integralismo, buscando sua natureza ideológica e pragmática; em obras relativas àquele período histórico, em sua especificidade; e em obras que abordam a História da Educação na dinâmica ideológica do período. Entre as obras consultadas para estes estudos da educação destacam-se o livro de Ana Maria Casasanta Peixoto (2003), *Educação e Estado Novo em Minas Gerais*, e a obra de Marlos Bessa Mendes da Rocha (2004), *Matrizes da Modernidade Republicana*.

No que tange ao levantamento bibliográfico sobre o Movimento Integralista, detecta-se pouca publicação sobre as proposições e realizações educacionais da AIB. Da mesma forma, mostrou-se praticamente inexistente uma abordagem que se dedicasse às escolas instaladas nos vários municípios do Brasil como um todo, quiçá em Minas Gerais em sua especificidade.

Como já indicado, dentre os estudos realizados, destaca-se o de Rosa Maria Feiteiro Cavallari (1995; 1999) que faz considerações sobre a doutrina do Sigma no tocante à educação integralista em sua tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da USP, *Educação e Integralismo: um estudo sobre estratégias de organização da Ação Integralista Brasileira – AIB (1932-1937)*, do ano de 1995.

Na obra, a autora entende toda forma de doutrinação como educação e investiga o “conjunto de estratégias de conformação de identidade do militante, e de unificação e homogeneização do Movimento” (1995, p. 15), evidenciando os meios utilizados pelos integralistas para educar o indivíduo a fim torná-lo apto a ingressar nas suas fileiras. Entre as estratégias, centraliza atenção na análise dos jornais, revistas, livros, desfiles, panfletos e sessões doutrinárias nos núcleos integralistas. Ela também analisa a simbologia e o ritualismo do Movimento, considerando sua força no interior da AIB.

Em sua tese, Cavalari (1995) apoia-se nas considerações de Plínio Salgado ao fazer a apresentação do tomo dedicado à educação na *Enciclopédia do Integralismo* para argumentar que o movimento, apesar de implantar escolas em várias localidades do país, não chegou a elaborar uma pedagogia integralista ou uma sistematização educacional e que não existem obras da doutrina em que estejam formulados conceitos específicos sobre educação.

As páginas que a autora dispensa para tratar das escolas integralistas relatam que as informações a respeito desses educandários são bastante escassas e os dados levantados na pesquisa foram extraídos dos jornais e revistas, uma vez que documentos produzidos por essas instituições não haviam sido encontrados até então. Em anexo da tese, apresenta uma lista de noventa e seis escolas integralistas em todo o Brasil, entre elas, vinte e seis em Minas Gerais.

Diferentemente das proposições de Rosa Cavalari (1995), nesta dissertação parte-se da premissa da possibilidade de averiguação de aspectos de uma pedagogia integralista e, para tanto, toma-se como base a documentação relativa às escolas integralistas constantes no Arquivo Público Mineiro e também nas publicações do Movimento.

Outro autor, Giovanni Noceti Viana, em sua dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, em 2008, intitulada *Orientar e disciplinar a liberdade: um estudo sobre a educação nas milícias juvenis integralistas - 1934-1937* estuda a forma como os integralistas educavam os “plinianos” – um segmento específico da militância, a juventude integralista. Assim como Cavalari, Viana também enfatiza a educação no sentido de doutrinação política, embora analise algumas atividades desenvolvidas pelos plinianos, muitas delas influenciadas pelas diretrizes da Escola Nova. Sua pesquisa foi realizada a partir de jornais integralistas, da *Enciclopédia do Integralismo*, das diretrizes e regulamentos da AIB e das obras produzidas pelos intelectuais do Sigma, com maior atenção aos textos de autoria de Plínio Salgado.

Viana (2008) destaca a associação entre a milícia integralista e o escotismo, uma vez que os plinianos se orientavam basicamente pelas cartilhas dos escoteiros. Descreve essa forma de envolvimento da juventude atrelada às aproximações com algumas diretrizes da Escola Nova e às práticas propostas para a educação dos plinianos. Quanto às escolas integralistas, nas poucas vezes em que as aborda, baseia-se nos estudos de Cavalari.

No que tange especificamente ao Integralismo, muitos trabalhos já foram produzidos sobre o assunto¹³. Grande parte desses estudos são obras clássicas que norteiam os trabalhos

¹³ Sobre a temática destacam-se: CHAUI, Marilena de S. Apontamentos para uma crítica da ação Integralista. In: CHAUI, Marilena de Souza; FRANCO, Maria Sylvania Carvalho. **Ideologia e mobilização popular**. 2.ed. Rio de

acadêmicos e se aprofundam na ideologia, tratando o assunto por diversas nuances. Em um rápido retrospecto, pode-se observar que, até os anos 1960, as análises sobre o Integralismo não haviam ganhado força, porque, no entendimento de Hélgio Trindade (1996), um movimento autoritário e/ou fascista de um passado até então recente não se revelava atraente para tornar-se objeto de novos estudos. O tema passa a ter relevância a partir da década de 1970 e tem seu ponto alto nos trabalhos de Hélgio Trindade (1974), intitulado *Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 30*.

A obra de Trindade (1974) é referência para os estudos sobre o Integralismo, ela apresenta a estrutura de organização dos integralistas, o que possibilita compreender as hierarquias e atribuições das diversas divisões e departamentos nos quais estavam inseridas as escolas. O autor procurou conhecer as condições históricas que explicam o itinerário ideológico de Plínio Salgado e o nascimento do Integralismo: origem, formação e natureza desse movimento ideológico.

O livro de Trindade (1974) divide-se em três partes. Na primeira, trata da “Emergência do Chefe” e procura analisar o desenvolvimento ideológico de Plínio Salgado na sociedade conturbada dos anos 1920. Na segunda, associa a conjuntura internacional e o transcorrer da política brasileira e reconhece que, embora não se possa explicar o integralismo sem a ascensão do fascismo na Europa, “a evolução histórica nacional, a partir da revolução de 30, proporcionou condições internas favoráveis ao nascimento da AIB” (TRINDADE, 1974, p. 12). Na terceira e última parte, procura o cerne do Integralismo, considerando sua origem nas propícias condições históricas do período e no espelhamento no modelo externo fascista.

Esta dissertação, entretanto, apesar de tomar a obra de Trindade (1974) como referência em vários aspectos (a estrutura organizacional da AIB, a ideologia integralista e seus militantes, etc.) alinha-se aos pressupostos de Alexandre Pinheiro Ramos (2013) quanto à tese fascista desenvolvida por Trindade. Segundo o autor:

A hipótese apresentada por Trindade tornou-se um dado empírico, foi naturalizada, de modo que falar em Integralismo é falar, automaticamente, em fascismo – o que, em última análise, significa afirmar que ele nada tinha de modernista ou que os traços católicos e autoritários do contexto intelectual da época não eram tão importantes sobre sua caracterização (RAMOS, 2013, p. 35).

Alexandre Ramos (2013) não nega a influência do fascismo sobre o Integralismo ou deixa de reconhecer os traços semelhantes entre eles, mas pondera considerar tais traços, no máximo, como uma de suas influências, sendo que essa não se sobrepõe as outras. Segundo ele,

No que tange, por exemplo, à sua ideologia e seus objetivos mais prementes, parece-me impossível não reconhecer a influência de uma série de intelectuais brasileiros, como Farias Brito, Graça Aranha, Alberto Torres e Oliveira Viana (para citar alguns), além de autores identificados com o pensamento católico (como Jackson de Figueiredo) e a doutrina social da Igreja Católica (penso, aqui, na encíclica *Rerum Novarum*) (Ramos, 2013, p. 34).

O autor propõe considerar o Movimento em todos os seus aspectos, eximindo-se de fixá-lo “como mera cópia de tendências estrangeiras”, de modo a aprofundar-se nas relações da AIB com o contexto nacional do qual brotou. Em outras palavras, ele evita transformar o Integralismo “em um estrangeiro em sua própria terra, um elemento descolado da realidade brasileira” (RAMOS, 2013, p. 41).

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro, intitulado “Diferentes proposições pedagógicas nas primeiras décadas republicanas”, aborda a perspectiva partilhada por grande parte da intelectualidade quanto à crença da educação como demiurgo da nação. Segue apresentando os aspectos principais das tendências educacionais desenvolvidas por maçons, positivistas, católicos, escolanovistas e integralistas, em suas aproximações e distanciamentos, a fim de conformar algumas nuances das matrizes educacionais da década de 1930 e, através da análise das dissensões e aproximações entre elas, considerar alguns aspectos da pedagogia integralista.

O segundo capítulo, “Extrema direita em ação: estrutura organizacional e atuação das escolas do Sigma” se preocupa em analisar as origens da ideologia integralista no país. Nessa perspectiva, busca explicar a estrutura organizacional da AIB, na qual estavam inseridas as escolas, e discutir as instituições de ensino do Movimento como um conjunto a serviço de um projeto civilizador da sociedade na constituição do Estado Integral, partindo do pressuposto de que a adesão à ideologia integralista se deu mais pela identificação com os valores religiosos e familiares, com a pregação moral e com o nacionalismo representados por aquele grupo, do que por questões estritamente ideológicas do integralismo.

No terceiro e último capítulo, “O funcionamento e as práticas pedagógicas das escolas integralistas”, o objetivo é discutir as diversas ações educativas desenvolvidas pelo movimento integralista, bem como a cultura escolar presente na experiência de suas escolas, de acordo com conceito desenvolvido por Dominique Julia (2001). Nesse percurso, foram

analisados os documentos da escola integralista da cidade de Monte Belo/MG, da Escola Integralista Luiz Schroeder, em Cambuquira/MG e da Escola Integralista Nicola Rosica, em Diamantina/MG. No âmbito das propostas educacionais dos integralistas, buscou-se refletir sobre a adesão a essas instituições de ensino levando em consideração as demandas sociais por educação e as lacunas deixadas pelo Estado no período.

CAPÍTULO 1 – DIFERENTES PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS REPUBLICANAS

Este capítulo inicial tem como meta apresentar brevemente as propostas pedagógicas ventiladas pelas tendências de pensamento dos maçons, ruralistas, positivistas, católicos, escolanovistas e integralistas, as quais marcaram fronteiras no campo educacional desde os anos iniciais da República e compuseram um contexto de diferentes concepções de ensino em debate no cenário político.

Nessa perspectiva, buscou-se compreender essas propostas pedagógicas como elementos constituintes na composição dos matizes educacionais da década de 1930, em seus movimentos de aproximação e distanciamento mútuos, e nos variados aspectos pelos quais encetaram tais embates. Essa abordagem permite vislumbrar que as disputas em questão, apesar de circunscritas aos temas da instrução, não se restringiam a esse aspecto, travando batalhas pela configuração da face da nação, por um modelo de Estado constituído através da forma de educar sua população.

Contudo, inicialmente, será apresentada a perspectiva partilhada por grande parte da intelectualidade do período sobre a insuficiência do povo para o exercício da cidadania, na exigência dos requisitos republicanos, a figuração da educação como demiurgo da nação, e as iniciativas fomentadas no campo da educação para reverter os preocupantes números do analfabetismo.

1.1 A exigência de incorporação do povo à nação e sua insuficiência para o exercício da cidadania¹⁴

De acordo com Nicolau Sevcenko (2008), a República brasileira nasce sob os auspícios da Revolução Científico-Tecnológica, da expansão da economia capitalista em nível global e bafejada pelo otimismo com o progresso na Belle Époque¹⁵. As transformações decorrentes desses aspectos deram o tom ao tempo republicano:

Um tempo mais acelerado, impulsionado por novos potenciais energéticos e tecnológicos, em que a exigência de acertar os ponteiros brasileiros com o relógio global suscitou a hegemonia de discursos técnicos, confiantes em representar a

¹⁴Paradigma formulado por Rocha (2004).

¹⁵“[...] O enriquecimento baseado no crescimento explosivo dos negócios formou o pano de fundo do que se tornou conhecido como ‘os belos tempos’ (Belle Époque)”(SEVCENKO, 2008, p. 34).

vitória inelutável do progresso e por isso dispostos a fazer valer a modernização ‘a qualquer custo’ (SEVCENKO, 2008, p. 27, grifo do autor).

Segundo o autor, o primeiro momento do novo regime político, de euforia com a civilização e o progresso, podia ser observado em aspectos como a reformulação dos principais centros urbanos, no processo de industrialização, no crescimento econômico e no grande volume de imigrantes estrangeiros que adentravam no país, particularidades que, somadas, alteraram a distribuição demográfica e cultural do Brasil.

A fase de otimismo experimentada principalmente pelos grupos que se beneficiavam com o novo regime, a rigor, os cafeicultores do Sudeste e a “nova camada de arrivistas, enriquecidos no jogo especulativo e nas negociatas dos primeiros anos do regime” (SEVCENKO, 2008, p.15), era sentida de forma diferente pelas populações menos favorecidas. Fossem nos sertões ou nos centros urbanos, as mudanças ensejaram choques e tensões entre as autoridades e essas populações, a exemplo de episódios como Canudos, Guerra do Contestado, Revolta da Vacina e Revolta da Chibata - “formas extremas de opressão [...] voltadas para as populações destituídas de qualquer educação formal e alheadas dos processos decisórios” (SEVCENKO, 2008, p. 27). Nesse contexto, a violência perpetrada pelas autoridades públicas é reveladora tanto da força das transformações, quanto da resistência dos grupos que a elas se opunham.

Da instituição do novo regime político até a Primeira Grande Guerra, o país ingressa em novos padrões de consumo e hábitos culturais estimulados pela nascente onda publicitária, **por** revistas ilustradas, novas práticas esportivas, pelo mercado fonográfico e pela introdução do cinema (SEVCENKO, 2008). Já a década de 1920 foi pródiga em episódios desestabilizadores, como a queda do preço do café no mercado internacional (principal produto brasileiro de exportação), as frentes de contestações internas impetradas pelos jovens oficiais do exército (Movimento Tenentista) e o recrudescimento de movimentos de contestação operária.

Em análise sobre o período, José Murilo de Carvalho inclui a Semana de Arte Moderna de 1922 como fator de desequilíbrio social, visto que, a partir dos questionamentos de escritores, artistas plásticos e músicos, foi colocada em “questão a natureza da sociedade brasileira, suas raízes e sua relação com o mundo europeu” (CARVALHO, 2014, p. 96). Além disso, muitos daqueles que participaram do evento se envolveram na política nas décadas que se seguiram.

Internacionalmente, ainda contribuíram para o desequilíbrio político, social e econômico do país os impactos da Revolução Russa e sua influência no movimento operário e

na formação do Partido Comunista e a crise na Bolsa de Nova York, em 1929, que tornou ainda mais graves as dificuldades econômicas brasileiras (CARVALHO, 2014).

Os tempos também foram intensos em relação aos debates e às reformas educacionais, com a criação dos Grupos Escolares e as mudanças na organização das Escolas Normais. Nesse sentido, as autoras Ana Maria Bandeira Magaldi e Alessandra Frota Schueler (2008), indicam que, instalada a República, o problema do analfabetismo apresentava-se como o maior inimigo a ser derrotado pela sociedade brasileira, classificado pelas elites políticas e intelectuais de variados matizes como “doença nacional”.

Estima-se que 15% da população sabia ler e escrever. Os altos índices de analfabetismo no momento da implantação do novo regime eram um desafio à construção da nação, um entrave aos ideais da cidadania, uma vez que a primeira Constituição Republicana (1891), ratificando a reforma eleitoral de 1881, dá fim ao voto censitário e faz recair suas restrições sobre os analfabetos (CARVALHO, 2014).

Debelar esse mal era compreendido como a maneira mais eficaz para se alcançar o progresso pretendido pelos ideais republicanos, entretanto, “ainda que a preocupação com a escolarização e com sua extensão a camadas mais ampliadas da população se tornasse crescente” (MAGALDI; SCHUELER, 2008, p. 46), a democratização do ensino não se materializou nos anos iniciais da república e apresentava-se bastante acanhada.

Na perspectiva de Marlos Bessa da Rocha, “a questão educacional na República surge justamente de uma reflexão política sobre a fragilidade dos processos decisórios sustentados em um povo sem instrução” (ROCHA, 2004, p. 14). Essa característica seria a base sobre a qual se fundamenta o paradigma da “exigência de *incorporação do povo à nação* como a da *insuficiência do povo para o exercício da cidadania*” (ROCHA, 2004, grifos do autor) – em si, uma ideia paradoxal. Se no Império não houve a necessidade de *incorporação do povo à nação* em razão do Poder Moderador, que supostamente legitimava a vontade do povo na figura do Imperador, na República há “a exigência da incorporação dos ‘demos’, como condição de legitimação da ordem pública” (ROCHA, 2004, p. 11, grifo do autor).

A insuficiência do povo para a composição da nação ou, em uma formulação mais incisiva, a “inexistência” de um povo brasileiro já era proclamada por intelectuais da época, como o Louis Couty, biólogo francês que, em 1881, afirmava: “O Brasil não tem povo” (COUTY, 1881, apud CARVALHO, 2014, p. 70). Essa descrença no indivíduo, na sua capacidade de participação política, por um lado, e a confiança na educação como demiurgo da nação, base de sua criação e construção, por outro, ganham adesão entre membros da elite intelectual dos mais variados matizes de pensamento nos anos iniciais do século XX.

Exemplo disso encontra-se no livro *À Margem da história da República*, coletânea de textos organizada por Vicente Licínio Cardoso (1889-1931) e publicada em 1924, na qual os autores, nascidos sob a égide do novo regime, têm em comum a percepção da gravidade dos problemas do país e apontam proposições para resolvê-los. Muitos deles formularam suas análises assinalando a precariedade cultural do povo brasileiro como o cancro da nação, e a educação como via de resgate da sociedade.

No livro, um dos autores é Carneiro Leão (1887-1966), advogado, professor e político pernambucano que se engajou na luta educacional no período. Em sua exposição, Leão define o brasileiro como “um povo retardatário, doente, mal organizado, de péssimas finanças, vida econômica perturbada, cultura diminuta, lentidão no trabalho, atraso social, parasitismo político”, e propõe a educação como forma de alcançar o progresso e de inserir o povo na “civilização de base científica” (LEÃO, 1990, p. 15-16). Esta, para ele, era a maior necessidade do Brasil.

Gilberto Amado (1887 – 1969), na mesma obra, centra sua crítica no artificialismo político do regime da Primeira República que, “por falta de capacidade construtiva do povo politicamente inexistente” e diante de estadistas “educados à abstrata, sem um entendimento forte com a vida material do país” (AMADO, 1990, p. 55), não surpreendia por seu mau funcionamento. O sistema de educação, fosse por seu alcance extremamente limitado na população, tornando-o inapto para a participação cidadã, fosse pelo equívoco da formação das elites que deveriam pensar e governar o Brasil, educadas sob padrões europeus, construía-se como parte das mazelas nacionais.

O próprio organizador da compilação, Vicente Licínio Cardoso, em artigo que fecha a coletânea e cujo título é homônimo ao livro, apresenta-se como caudatário dessa visão. Segundo ele, “o que se chama povo entre as nações civilizadas, não tem existência real no Brasil, analfabetos que são os maiores milhões de nossa população” (CARDOSO, 1990, p. 291).

Entre os integralistas do período, esse ponto de vista não era muito diferente. Plínio Salgado e outros intelectuais adeptos ao Sigma viam o povo como inapto, despreparado, imaturo, mal educado e ingênuo como consequência da falta de educação. Assim o caracterizava o líder integralista: “fundamentalmente bom, mas sem nenhuma capacidade de realização, porque é ainda um povo-criança” (SALGADO, 1955, p.116).

A ação taumatúrgica da educação ecoava entre os militantes da Ação Integralista Brasileira (AIB) nessa mesma perspectiva e é comum observar nas correspondências trocadas entre os núcleos integralistas, ou mesmo nos discursos nas sessões doutrinárias, afirmações de

que “o Brasil é um país de analfabetos. Mais de 70% da população é ignorante, opilada, sífilítica, despreparada, etc. por isso estamos caminhando para o abismo. Mas tudo tem um fim. O integralismo resolve o problema profilático e de instrução perfeitamente bem”¹⁶.

Os altos índices de analfabetismo e a crença na ação milagrosa da educação impulsionam várias iniciativas em prol da instrução do povo, materializadas, em certa medida, pelas campanhas de alfabetização que tomaram forma, inicialmente na década de 1910, através de diversas associações, como a Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo (1915), a Liga de Defesa Nacional (1916) e a Liga Nacionalista (1917)¹⁷.

Compete, também, citar a reforma Sampaio Dória (1920)¹⁸, em São Paulo, a qual, apesar de não haver sido implantada, abriu o debate sobre os rumos da educação e deu impulso à organização da Associação Brasileira de Educação (ABE), no ano de 1924.

Magaldi e Schueler (2008) sintetizam de forma clara o papel da ABE no período de sua atuação: “passou a se situar, em grande medida, como porta-voz da ‘causa educacional’ e como espaço privilegiado de debates em torno de projetos relativos à escola pública brasileira, articulados, por sua vez, a projetos voltados para a construção da nação” (MAGALDI; SCHUELER, 2008 p. 47, grifo das autoras), tornando-se um espaço de militância educacional de múltiplas afinidades ideológicas.

Autores como Ângela de Castro Gomes (2002) e Marlos Bessa da Rocha (2004) afirmam a existência de pontos de interseção e divergência na constituição do pensamento dos integrantes da ABE. Para a primeira autora, o ponto de convergência residia na formulação a uma crítica à reforma Sampaio Dória que, para muitos integrantes da Associação, era simplista, equivocada e reduzia a educação à alfabetização. Eles sustentavam que “a questão era mais complexa, e aqueles que desejassem realmente realizar uma reforma na educação deveriam abandonar o investimento numa ‘escola alfabetizadora’ e passar a acreditar no poder da ‘escola civilizadora’” (GOMES, 2002, p. 410).

Marlos Bessa da Rocha, por sua vez, destaca que o que melhor resgata a compreensão comum do papel da ABE talvez fosse a ampliação da participação cidadã

¹⁶ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 3518, rolo 037, imagem 1100, S/D.

¹⁷“A Liga Nacionalista reuniu a fina flor da intelectualidade paulistana e postulou uma reforma política moralizadora da República em que a educação tinha papel prioritário. Tanto que, entre 1917 e 1919, ela criou seis escolas na cidade de São Paulo, todas em bairros populares operários, além de defender a oferta de cursos primários noturnos.” (GOMES, 2002, p.409).

¹⁸A reforma priorizava a alfabetização em massa das crianças do estado em um curso primário reduzido a dois anos de duração e duas horas e meia diárias de aula, justificava a diminuição do tempo de permanência das crianças na escola como forma de ampliação da oferta de vagas. (VEIGA, 2007).

através da educação, porém, “na forma de compreender o povo iletrado, e como resgatá-lo para a participação como *demos*” havia “um abismo de diferenças entre muitos deles” (ROCHA, 2004, p. 138). Partilhando a perspectiva da pluralidade de pensamento dentro da ABE, Gomes (2002) sinaliza que a instituição não se apresentava como um bloco monolítico e abrigava uma variedade de intelectuais e visões divergentes sobre a instrução pública e sua cisão na década seguinte ocorreu em grande medida devido a essas dissensões.

Os integrantes da ABE, no intuito de discutir, articular, divulgar e fundamentar as bases de suas proposições encetaram as denominadas Conferências Nacionais de Educação. As primeiras foram realizadas em Curitiba (1927), Belo Horizonte (1928) e São Paulo (1929), nas quais promoviam o encontro entre inspetores, diretores e professores a fim de trazê-los para junto de suas proposições. Em meio a esses eventos, destacam-se as reformas educacionais estaduais na Bahia, em 1926, realizadas por Anísio Teixeira (1900-1971), no Rio de Janeiro, entre 1927 e 1929, por Fernando de Azevedo (1894-1974), e, em Minas Gerais, as reformas do ensino primário e normal promovidas por Francisco Campos (1891-1968) nos anos que vão de 1927 a 1929.

A importância das iniciativas da ABE foram evidenciadas por Lourenço Filho (1897-1970), em análise publicada na Revista Brasileira de Estatística, em 1940. Coetâneo à instituição, ratificou a importância de sua atuação não apenas no âmbito da reestruturação das iniciativas educacionais dos estados, mas na conformação de uma visão mais ampliada da educação no país como um todo. Segundo ele, “em 1930, a situação era a de uma intensa agitação de ideias e tendências diversas. Um sentido de coordenação nacional de toda a obra da educação começava a firmar-se em parte graças aos congressos da Associação Brasileira de Educação [...]” (LOURENÇO FILHO, 1940/2002, p. 264).

Do ponto de vista de Gomes (2002), o anseio por uma coordenação educacional centralizada era evidenciado também pela reivindicação de um ministério em que se reunissem os projetos e as demandas do ensino a nível nacional, proposta esta já ventilada há algum tempo pela elite intelectual e que se materializou no final do ano de 1930 com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES)¹⁹.

Entre os reflexos imediatos da criação do novo ministério, tem-se a primeira reforma educacional da Era Vargas, denominada reforma Francisco Campos (abril de 1931), em homenagem ao então ministro da pasta. A nova legislação não se centrava na escola primária

¹⁹A Revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas trouxeram ao poder a centralização das decisões políticas e econômicas para o âmbito federal e várias alterações foram realizadas na máquina administrativa do Estado. A criação do MES foi uma delas.

e na escola normal, visto que os estados já haviam realizado suas ações nesses segmentos. Ela visava os ensinos profissional, secundário e superior²⁰, e suas diretrizes estabeleceram, pela primeira vez no país, um sistema de educação nacional (GOMES, 2002).

Após essa reforma inicial na Era Vargas, houve a promulgação da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), que trouxe importantes alterações no cenário educacional brasileiro. Entre os aspectos principais da nova lei, estão a reafirmação da gratuidade do ensino primário e sua obrigatoriedade por quatro anos; a criação do Conselho Nacional de Educação; o provisionamento para que fosse elaborado um Plano Nacional de Educação; e a vinculação de 10% a 20% dos impostos dos estados e da União para a educação. As iniciativas tomadas em 1931 e 1934 podem ser vistas como esforços para reverter os números preocupantes do analfabetismo, que resistiam.

Em um panorama amplo, a promessa republicana não havia trazido os resultados esperados em vários aspectos da vida brasileira e, especificamente no que se refere à instrução do povo, observavam-se números pouco animadores. Tomando por base os levantamentos da alfabetização, por ocasião da Proclamação da República, como já dito, dos 14 milhões de habitantes, 85% eram analfabetos (VEIGA, 2007) e, no início do período varguista, o país continuava a apresentar índices²¹ alarmantes: dois terços da população em idade escolar estavam fora da escola e o analfabetismo alcançava mais de 65% dos jovens acima de 15 anos. Transcorridas quatro décadas, os avanços não haviam sido significativos para alçar o país à modernidade e para trazer seus habitantes à condição de cidadãos, ou seja, à plena participação na vida social e política da nação. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015).

O cenário sombrio da educação era evidenciado por intelectuais como Teixeira de Freitas (1890-1956) e Lourenço Filho (1998), pródigos na reflexão sobre os números levantados nos anos iniciais da República e na década de 1930. Como exemplo, tem-se a passagem em que Lourenço Filho apresenta sua análise calcada nos dados que constam no livro de Teixeira de Freitas, *O que dizem os números sobre o ensino primário*, publicado em 1934, que indicava não apenas a ineficácia do sistema, mas também a sua incapacidade de suprir a demanda social por escolas:

²⁰“O ensino secundário foi dividido em dois cursos: o fundamental ou ginasial, de cinco anos, e o complementar, de dois anos, voltado para a carreira universitária a ser seguida” (GOMES, 2002, p. 419).

²¹Mesmo sem perder de vista a fragilidade desses números, em razão da precariedade dos serviços estatísticos no período, acredita-se que possam ser tomados como importantes elementos norteadores da composição do cenário mais geral da educação brasileira.

Em 1932, tínhamos apenas uma unidade escolar para cada 325 km². Uma só escola para cada 1.421 habitantes. Para cada 100 alunos, de matrícula geral, apenas 69 frequentes. Para cada 100 frequentes, apenas 47 aprovados. E, o que mais impressiona ainda: para cada centena de aprovados apenas oito chegavam ao fim do curso. [...] “De par com a deficiência, a ineficiência comprovada.” (LOURENÇO FILHO, 1998, p. 69).

Em Minas Gerais, nos anos iniciais da República, o mesmo espírito que se instalara no Brasil em relação à educação – como apanágio para todos os males – também era percebido no estado e o período foi caracterizado por várias tentativas de remodelação da educação por meio de reformas. Segundo Rita de Cássia Souza (2002), nas décadas de 1920 e 1930, foram realizadas várias reformas educacionais²² no estado, que se apresentaram como uma ação de continuidade e aprimoramento de processos que viriam a se aprofundar na reforma Francisco Campos, de 1927.

Em uma avaliação dos números globais do estado, Ana Amélia Borges Lopes (2002) aponta que as ações daquela década não ficaram restritas à sua reorganização interna, ou seja, ao reordenamento das disciplinas, tempos e espaços escolares. Observou-se também uma significativa expansão do ensino no primário, no qual foram criadas 3.355 escolas. Ao final do Governo de Antônio Carlos (1926-1930), contavam-se 5.173 escolas estaduais. Entretanto, a instalação do Governo Provisório de Vargas, valendo-se do argumento das dificuldades financeiras, redefiniu as políticas no âmbito dos estados e levou o governo mineiro a fechar várias escolas. “Ao final de 1931 restam apenas 2.105: são fechadas mais de 3.000 escolas estaduais, o que representa uma redução de 59%” (LOPES, 2002, p. 595-596).

De acordo com os dados levantados pela autora, os números ascendem discretamente nos três anos seguintes, mas o quadro que emerge das análises dos números nos anos iniciais da década de 1930, em Minas Gerais, era de infrequência, deficiência de matrícula e falta de prédios escolares, configurando a situação de insuficiência do Estado para atender à demanda de todas as crianças em idade escolar. Ou seja, na esfera dos estados, em especial o de Minas Gerais, replicavam-se as considerações feitas acima por Teixeira de Freitas em relação ao Brasil de modo geral. Cabe ainda ressaltar que, nos anos 1930, o que vai vigorar em Minas Gerais são as reformas implantadas por Francisco Campos.

²²Reformas Wenceslau Brás (1910), Bueno Brandão (1910-11), Delfim Moreira (1915-16), Mello Viana (1924-26), Arthur Bernardes (1921-24), Francisco Campos (1927-30) (SOUZA, 2002).

1.2 Tendências pedagógicas em debate no cenário educacional: positivistas²³ escolanovistas, catolicistas, ruralistas e maçons

Alguns historiadores da educação, ao tratarem do cenário de lutas ideológicas no campo educacional da década de 1930, têm investido na construção de uma crítica baseada na polarização entre as ideologias dos Pioneiros da Educação e do Movimento Católico. A manutenção dessa perspectiva tem sua razão de ser, visto que elas se constituem nas duas vertentes mais expressivas e representativas no âmbito social e político. Entretanto, restringir-se a essa análise dualista acaba por prejudicar a observação do conjunto que se configurava no período, compreendido por uma gama de correntes e influências que compunham o cenário pedagógico nacional – visando a um projeto de nação através da educação de seu povo – e presentes nas várias concepções dos diferentes tipos de ensino que se manifestavam como recorrente tema de debate no cenário político desde o começo da República.

Marta Carvalho, em artigo de 1989, já perguntava se “não estaria o campo de pesquisa excessivamente demarcado pela narrativa de Azevedo” (CARVALHO, 1989, p. 32) no livro *A Cultura Brasileira* (AZEVEDO, 1958), que institui a luta entre o “novo” versus o “velho”, assim identificados respectivamente o movimento escolanovista e os católicos, alijando das análises atuações ditas “perigosas” como as de Edgar Sussekind de Mendonça, estigmatizado pela imprensa como comunista. Na mesma perspectiva de ampliação da compreensão do cenário educacional, Magaldi e Schueler (2008) consideram que não “apenas as iniciativas governamentais, mas também os discursos e projetos educacionais veiculados por intelectuais, grupos sociais, associações e agências educativas diversas” (MAGALDI; SCHUELER, 2008, p. 54) devem ser considerados no que diz respeito

[...] às diversas estratégias de escolarização encaminhadas por diferentes setores sociais e étnicos, como os projetos e demandas escolares provenientes de grupos de negros, índios e de movimentos sociais de trabalhadores e operários urbanos, bem como de grupos vinculados às propostas anarquistas e socialistas (MAGALDI; SCHUELER, 2008, p. 54).

Marta Carvalho (1999), no texto “O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30” retoma a questão das análises reducionistas e adverte sobre os riscos da simplificação da questão ao se colocar pioneiros e católicos em lados opostos e antagônicos, deixando de observar a existência de áreas de

²³A análise sobre o positivismo, de acordo com Silva (2008) está calcada na interpretação do comtismo, principal vertente presente no Brasil e desenvolvida pelo Apostolado Positivista do Brasil (APB) e pela Igreja Positivista do Brasil (IPB).

permeabilidade entre as diversas propostas. Como exemplo dos pontos em que se coadunavam as duas correntes pedagógicas, tem-se a crença na educação como fator de formação da nacionalidade e a confiança de que às elites cabia a missão de conduzir o povo ao seu destino, fatores que possibilitam a compreensão de que os dois grupos não estariam cindidos por juízos tão contrários.

Postas essas questões e atentando para a complexidade que o assunto requer, compete ressaltar algumas forças que se posicionaram no cenário educacional do período e, mesmo não sendo este o enfoque da pesquisa, buscar-se-á compor uma imagem mais ampla, mais próximo da multiplicidade e do fervor social e político vividos nos anos iniciais da República, exemplificados através das propostas pedagógicas ventiladas pelas tendências de pensamento dos maçons, ruralistas, positivistas e integralistas. É relevante considerar, ainda, que, tanto para católicos e escolanovistas, quanto para as demais frentes que marcavam suas fronteiras no campo educacional, o que estava em disputa não se limitava à formulação de leis que implantassem uma determinada metodologia educacional, mas dizia respeito também à estruturação de uma concepção de indivíduo, de nação e de sociedade para sobrepujar um mundo em crise²⁴.

Essas tendências puseram em questão diferentes concepções, sugestões e ações políticas, gerando um debate que fomentou propostas pedagógicas e políticas educacionais as quais, mesmo não tendo se sobreposto de forma hegemônica, contribuíram em diversos aspectos para a constituição do cenário educacional brasileiro.

Em relação ao Positivismo, no limiar da República, nota-se que houve um expressivo crescimento dessa linha de pensamento que arregimentava cada vez mais partidários nos diferentes setores da sociedade brasileira: na academia, na imprensa, nos quartéis, nas escolas, no parlamento, além de comerciantes e industriais. A corrente mais forte do positivismo brasileiro, chamada de ortodoxa, manteve-se fiel ao pensamento de Augusto Comte (1798-1857) e influenciou de forma importante os vários setores que postulavam a formulação do “corpo político” para a sociedade brasileira. (CARVALHO, 2014).

Segundo João Carlos da Silva (2008), a influência dos positivistas se fez sentir tanto na escolha do sistema republicano de governo quanto para que se instituíssem, de acordo com seus pressupostos, “não apenas a República, mas uma ditadura republicana, isto é, um governo forte, como saída diante do contexto de radicalização das posições e do

²⁴De acordo com Xavier (2002), “Os pioneiros, assim como os seus opositores católicos, viam-se diante de um mundo em crise. Crise de valores, crise social, crise moral e intelectual, reflexo de uma *civilização em movimento e em mudança*” (XAVIER, 2002a, p. 31, grifos da autora).

enfrentamento das classes sociais em que o mundo vivia” (SILVA, 2008, p. 59). Entretanto, no que se refere à influência positivista para a instalação de uma “ditadura republicana”, José Murilo de Carvalho (1999) apresenta uma visão diferente. De acordo com o autor, a promoção de um executivo forte e intervencionista calhava com a ideia de progresso pela ação do Estado, ou seja, “progresso e ditadura, o progresso pela ditadura” (Carvalho, 1999, p. 95), condenando a monarquia e exaltando a ditadura republicana em nome do progresso.

Não obstante, de acordo com Silva (2008), além de apresentar propostas em torno de temas como saúde, relações e condições de trabalho, proteção e bem-estar social, no que tange à educação, o projeto pedagógico formulado por Auguste Comte serviu de referência para as várias propostas de seu apostolado aqui no Brasil, embora nunca tenha sido implementado em sua plenitude.

Silva (2008) alega que entre os positivistas era recorrente a ideia de que a sociedade estava em crise²⁵ e que uma transformação só ocorreria por meio da educação – educar era, antes de tudo, uma formação moral, com vistas à regeneração da Humanidade. Assim, cabia à educação o importante papel de aperfeiçoar a conduta dos indivíduos com “a formação de novos hábitos, da mente e do caráter”, possibilitando a disseminação de “novos padrões morais e intelectuais” que teriam como fim a “construção de uma unidade nacional em torno do projeto republicano” (SILVA, 2008, p. 65). A reforma da conduta do indivíduo tinha como pilares centrais a busca da ordem, da disciplina e a observação de uma hierarquia – visto que as desigualdades eram concebidas como naturais –, estabelecendo-se um governo dos mais capazes para orientar a nação em direção ao progresso.

O Apostolado Positivista partia da princípio do conhecimento por meio da ciência para dar base a uma pedagogia laica, ponto de partida para discutir a educação no Brasil. De acordo com João Carlos da Silva (2008), em síntese, os principais objetivos a serem atingidos eram, a saber:

[...] a) valorizar a educação doméstica, b) incorporar o proletariado na sociedade, c) promover a liberdade de ensino, d) combater a obrigatoriedade do ensino nas escolas, e) realizar uma ampla reforma mental f) erradicar a influência católica dos conteúdos escolares (SILVA, 2008, p. 76-77).

²⁵De acordo com Silva (2008), a percepção de uma crise generalizada para os positivistas se dava em decorrência dos desarranjos advindos do capitalismo. Citando afirmações de Auguste Comte, para quem era preciso terminar com o “estado de crise no qual se encontram, há muito tempo, as nações mais civilizadas”, um estado de “anarquia” espiritual, mental e intelectual, no qual a humanidade estava vivendo e que precisava ser contido” (SILVA, 2008, p. 3, grifos do autor).

Contudo, segundo o autor, no que se refere à ideia de incorporação do proletariado à sociedade, os positivistas não tinham como meta conter ou dizimar as desigualdades sociais. A intenção era dar ao pobre as condições necessárias para uma existência livre da miséria, todavia, quando estabelecidos os direitos trabalhistas que lhes provessem essa condição, deveriam submeter-se com passividade e ordem ao sistema de trabalho. A convivência pacífica entre as classes sociais antagônicas era o objetivo do esforço de incorporação do proletariado à sociedade.

Como a “educação, na perspectiva do apostolado, era uma ação eminentemente política, com a função regeneradora do homem e da sociedade submetida a um determinante moral” (SILVA, 2008, p. 79), ao se dar dignidade ao trabalhador, se estabeleceriam as bases para sua educação, visto que a vida doméstica era o fundamento de todas as outras instituições e de toda moralidade, na qual a cultura afetiva se realizaria espontaneamente. O autor assevera, ainda, que o combate ao analfabetismo e a intenção de desencadear a expansão da escolarização correspondiam à ideia de uma educação essencialmente doméstica; “educar, para o Apostolado Positivista, não consistia em alfabetizar ou abrir escolas para todos. Educar era essencialmente uma formação moral, cuja implementação deveria se dar prioritariamente no ambiente familiar” (SILVA, 2008, p. 100), sendo a educação doméstica compreendida como a primeira fase da proposta – a educação da infância.

Seguindo as ilações de Silva (2008), a educação doméstica, aquela que acontece no recesso do lar, ganha muita importância, competindo a ela a formação moral e a transmissão dos deveres a serem observados desde a infância em relação à vida familiar e à sociedade como um todo. A formalização do ensino nas escolas restringia-se a uma adequada instrução para a vida profissional, no aspecto de desenvolver habilidades para suprir as demandas sociais. “A educação para a moral e para o trabalho era entendida como a mais elevada formação, acima inclusive do ler e do escrever” (SILVA, 2008, p.86).

Para o autor, na perspectiva dos seguidores de Comte, as divergências quanto às propostas educacionais em voga (educação pública, universal, laica, obrigatória, gratuita) se faziam mais fortes em se tratando do ensino primário. A questão da obrigatoriedade da escolarização nesse estágio de instrução era rebatida com o argumento de que a “vida doméstica deveria assumir papel mais importante do que o do ensino primário [...] de maneira que a mulher pudesse exercer plenamente a sua insubstituível e incomparável função educadora” (SILVA, 2008, p. 94). Assim, a obrigatoriedade do ensino primário, nesse sentido, “era uma usurpação da função materna, por conseguinte, a mais grave das usurpações, a mais nociva à sociedade” (SILVA, 2008, p. 94).

Ainda segundo Silva (2008), o Apostolado Positivista defendia uma sociedade na qual a igreja fosse afastada da ação educativa, substituindo a tradição pedagógica católico-humanista do currículo acadêmico por uma formação enciclopédica que privilegiasse disciplinas científicas como Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia. Dessa feita, a luta pelo Estado laico, presente também em outras correntes de pensamento, como, por exemplo, os partidários escolanovistas, como será discutido a seguir, **acentuava-se nos positivistas, tendo marcado fronteira no início da República, ocasião em que sua forte influência redundou na separação entre a igreja e o Estado.**

Por ocasião da Conferência Nacional de Educação (1931), o então Ministro Francisco Campos solicitou aos membros da ABE que formulassem as diretrizes da educação em âmbito federal. Entretanto, segundo Carlos Alberto Jamil Cury (1988), o desacordo deu o tom à empreitada, frustrando o projeto e provocando a cisão definitiva da ABE em dois grupos: os defensores dos princípios liberais na educação (escolanovistas) e os educadores conservadores (católicos em sua maioria). Desse episódio resultou a publicação do conhecido Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais²⁶.

Cabe enfatizar que o Manifesto, como assinalou Ângela de Castro Gomes (2002), apesar de expressar a materialização do confronto de ideias entre os dois grupos, não chegou a representar uma homogeneidade entre os pioneiros. No mesmo viés expressa-se Libânia Nacif Xavier (2002a, p. 24, grifos da autora), para quem “a adesão ao *manifesto* registra um *momento de compromisso* no qual intelectuais de diferentes posições ideológicas selaram uma aliança em torno de princípios gerais que confluíam para a modernização da educação e da sociedade brasileiras”. A hipótese da heterogeneidade de correntes de pensamento dentro do grupo pode ser ressaltada pelo fato de se alinharem, sob a mesma bandeira, figuras como Anísio Teixeira, Pascoal Lemme (1905-1997), Edgar Sussekind de Mendonça, suspeitos de posturas associadas ao socialismo e ao comunismo, assim como Júlio de Mesquita Filho (1892-1969), notório liberal²⁷.

²⁶Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes. (MANIFESTO, 2010)

²⁷No que se refere a: Anísio Teixeira e Edgar Sussekind de Mendonça, cf. Carvalho (1989); Júlio de Mesquita Filho, cf. Rocha (2004); Pascoal Lemme, cf. Brandão (2010).

O escolanovismo surgiu no Brasil em meados da década de 1920²⁸ impulsionado por um desejo amplamente difundido de reforma da ordem político-social e, do ponto de vista de Jorge Nagle (1979, p. 242), pode ser compreendido “ortodoxamente” como “o liberalismo no setor da escolarização”. O autor esclarece que a doutrina liberal, consubstanciada pelo princípio do não constrangimento nas esferas política, econômica, social e cultural, portanto partindo do princípio básico das liberdades, encontra terreno fértil no Brasil no decênio de 1920:

Momento histórico da vida brasileira caracterizado por grande efervescência ideológica e inquietação social que refletem ou acusam a existência de um desajustamento entre as forças sociais dominantes e as novas forças sociais em emergência; é, justamente nesse momento, que se tenta alterar os quadros vigentes da sociedade brasileira. A tentativa é de índole nitidamente liberal, pois se pretende eliminar as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento social – isto é, o progresso. [...]. Renascem, assim, principalmente a partir de meados da década dos vinte, as pregações das ideias liberais [...] A esse renascimento e a essa luta correspondem, no setor da escolarização, o destaque dado ao ideário da Escola Nova e o esforço para efetivá-lo nas instituições escolares do tempo. (NAGLE, 1979, p. 242)

No aspecto do debate político em defesa da proposta liberal da educação, Libânia Nacif Xavier (2002, p. 73) nota que o Manifesto, ao indicar a política educacional como ciência, ou seja, “ao defender a aplicação da ciência e da técnica aos assuntos do ensino e da pesquisa”, prescreve o afastamento do Estado nas questões pedagógicas, circunscrevendo sua atuação aos problemas referentes à administração pública. Nesse empreendimento, a autora assinala no Manifesto a valorização das reformas educacionais promovidas em alguns estados na década anterior como forma de evidenciar a legitimidade e a necessidade do projeto político pedagógico em abrangência nacional.

Fernanda Mendes Resende (2002) explica que o uso do termo “escola nova” tinha como fim reforçar a noção da divisão entre forças contrárias, representadas pelo binômio antigo/novo, de modo a comprovar a validade da proposta “nova” em detrimento da então denominada “escola antiga”. Os escolanovistas, ao fazerem referência à escola antiga ou tradicional, pretendiam trazer à baila o uso dos métodos, postos em xeque por eles, baseados na memorização e na repetição como fundamentos para o aprendizado.

O movimento da educação nova concretizou suas propostas através do Manifesto dos Pioneiros. Contudo, segundo Marta Carvalho (2000), o processo de sua formulação é

²⁸Na Europa, os movimentos de renovação da pedagogia e das práticas escolares baseadas em pensadores como Rousseau, Pestalozzi e Fröbel, entre outros, iniciam-se no final do século XIX (VEIGA, 2007).

gestado ao longo dos anos 1920, através das experiências consolidadas nas reformas empreendidas nos estados, que subsidiaram os preceitos dos signatários escolanovistas. Nessa mesma perspectiva, também a política de educação instalada no Governo Provisório de Vargas contou “com o apoio técnico e político de intelectuais legitimados como profissionais da educação na campanha pela causa educacional dos anos de 20” (CARVALHO, 2000, p. 247).

As inovações, segundo os signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (2010), referiam-se a uma maneira diferenciada de compreender a educação, suas práticas, fins e os meios pelos quais operava, assim como à ampliação e à diversificação do currículo e do papel do educador. Para eles, a educação deveria acontecer no âmbito das escolas e tinha papel preponderante na ação da reforma social. Eles propunham a transformação do homem através da instrução de modo a promover as condições para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e habilidades.

Sua finalidade estava em “torno de uma concepção de vida, de um ideal” (MANIFESTO, 2010, p. 411) e deveria ser pensada através de atuações que conduzissem o indivíduo ao seu desenvolvimento integral, sem desconsiderar a necessidade de seu ingresso na vida social e as próprias necessidades dessa sociedade. A nova educação não poderia mais ser prerrogativa atrelada à condição econômica e social do indivíduo, devendo assumir um “caráter biológico”. A proposta era que todo indivíduo tivesse direito a ser educado até onde permitissem as suas aptidões naturais, desprendendo-se dos interesses de classes a que serviam determinadas formações, deixando de constituir-se como privilégio dado pela condição econômica e social do indivíduo, e perdendo, dessa forma, seu “sentido aristocrático”.

Ainda na senda do Manifesto, observa-se que, mesmo propondo a educação do indivíduo até onde permitissem as suas disposições naturais, residia nessa formação um modo de seleção cujos preceitos se baseavam nos méritos pessoais. Anuviados pelas proposições de gratuidade, obrigatoriedade, unicidade e o “caráter biológico” da educação, os signatários acreditavam que tal sistema alargaria a “finalidade educacional para além dos limites das classes”, constituindo-se, a partir dessas premissas, uma “hierarquia democrática”, formulada pela “hierarquia das capacidades” (MANIFESTO, 2010, p. 411), sem se aperceberem do caráter antidemocrático do sistema meritocrático em sociedades desiguais.

No Manifesto, imputava-se ao Estado o dever de promover as condições para que o indivíduo fizesse uso do direito à educação integral, sendo esta uma função essencialmente pública, mas que contava com a cooperação da família, com o apoio e a colaboração entre

pais e professores. Ainda assim, a educação pública não deveria constituir um monopólio do Estado, uma vez que este não teria condições financeiras para arcar com a empreitada, por isso, o Manifesto prescrevia estimular, “sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas” (MANIFESTO, 2010, p. 413).

De maneira geral, os pontos fundamentais defendidos pelos pioneiros da educação para a organização do regime escolar em conformação com os direitos individuais do cidadão estavam basicamente centralizados nas seguintes questões: a estruturação de um sistema nacional de educação composto por três níveis de ensino, infantil (4 a 6 anos), primário (7 a 12 anos) e secundário (12 a 18 anos), a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade, a coeducação e a unicidade do ensino.

Para os escolanovistas, em uma sociedade que buscasse a democracia social, era imprescindível que a educação se desse através de uma “formação única” para as crianças de 7 a 15 anos, garantindo um ponto de partida comum a todos. Dessa forma, seria evitado que apenas uma minoria economicamente privilegiada tivesse acesso a determinados conteúdos e que os demais fossem relegados a um saber menor, impossibilitando o acesso à cidadania, à mobilidade e à ascensão social. Eis o caráter revolucionário presente na questão da formação única: “realizar a igualdade educacional implica superar a estrutura educacional em vigor, mas também as relações de classe que a fizeram existir. Há, portanto, uma dimensão socialmente subversiva no Manifesto, ainda que tente canalizar a rebeldia para a reforma institucional” (ROCHA, 2004, p. 158-159).

À unicidade associava-se o princípio da obrigatoriedade, visto que, segundo Carlos Jamil Cury (1988, p. 94), “se o Estado não tornar o ensino obrigatório, as metas de instrução e educação, indispensáveis à era industrial, não saem do papel e jamais se tornarão realidade”. Havendo, porém, a obrigatoriedade, sem gratuidade, aquela não teria efeito já que a grande maioria da população não podia arcar com os custos da instrução. O princípio da obrigatoriedade requereria, pois, a gratuidade, só assim a consolidação de uma sociedade democrática estaria garantida.

O princípio da coeducação era, também, reconhecido na orientação educacional dos reformadores. Segundo eles, a separação entre gêneros não expressava os valores democráticos da sociedade e a igualdade de direitos entre os sexos, no tocante à educação, deveria ser plenamente implementada com a instauração de escolas mistas, sem deixar de considerar, ainda, que o princípio da coeducação tornaria mais econômica a instituição escolar.

Por último, tem-se o princípio da laicidade, que se assentava na prática sobre os

princípios democráticos de liberdade de expressão e liberdade de credo, uma vez que para eles a escola deveria se isentar de professar crenças religiosas e dogmatismos sectários, ficando a cargo da família a orientação religiosa, o que evidenciaria, assim, uma sociedade democrática que respeita seu caráter heterogêneo. Esse era o ponto central que acirrava as discussões principalmente entre escolanovistas e católicos, a qual se passará a analisar a seguir.

Ainda segundo Carlos Jamil Cury (1988), a Igreja Católica no Brasil, desde o Império, estava mais atrelada ao Estado do que às proposições de Roma, uma vez que as premissas do Padroado tiravam o foco de interesse da Sé Romana e o transferiam para a figura do Imperador. Todavia, as relações entre Estado e Igreja sofreram alterações substanciais com a implantação do novo regime político, democrático e não confessional, e “se a República é aceita, o mesmo não acontece com o clima laicista dentro do qual a mesma foi proclamada” (CURY, 1988, p.14).

Para Gomes (2002), a questão da laicização do Estado no tocante à eliminação do ensino religioso dos currículos das escolas públicas²⁹ foi assimilada como “um golpe no poder da igreja, que não se conformou com a perda e lutou contra ele com razoável sucesso nas décadas que se seguiram” (GOMES, 2002, p. 389). Essa luta se deu tanto pela ação direta dos clérigos, quanto pela força da arregimentação de intelectuais leigos alinhados às suas posturas e dispostos a defender os ideais cristãos no cenário político nacional³⁰.

A publicação da *Carta Pastoral a Olinda* em 1916, por D. Sebastião Leme (1882 – 1942), foi um momento marcante nessas ações de resgate da importância do catolicismo na sociedade e no Estado brasileiro (CURY, 1988). No texto, o Cardeal atribui a “subsistência do catolicismo na sociedade brasileira à tese de religião própria do ‘caráter nacional’ entranhada na terra, no povo, nas elites” e reivindica “o retorno de certos privilégios como o ensino religioso e reconhecimento do Estado como ‘nação católica’” (GOMES, 2002, p. 15, grifos da autora).

Entre os intelectuais que se alinharam às proposições de D. Leme, destaca-se o jornalista Jackson de Figueiredo (1891 – 1928) que, com um grupo de intelectuais católicos, fundou a *Revista Ordem* em 1921 e, posteriormente, o Centro Dom Vital em 1922, a fim de veicular as ideias católicas e de formar os quadros católicos que atuariam no cenário nacional. Entretanto, é somente na década de 1930 que a atuação do grupo se intensifica e frutifica.

Em 1931, o então Ministro da Educação e Saúde Pública e simpatizante da causa

²⁹Deve-se ressaltar que a medida não se estendia às escolas particulares, onde o ensino religioso nunca foi proibido (GOMES, 2002).

³⁰Segundo Marlos Bessa da Rocha (2004), esta ação no cenário político nacional, seguindo deliberação do episcopado, dar-se-ia entendendo a política amplamente e não no sentido partidário.

católica, Francisco Campos, promove a reforma na educação nacional que levaria seu nome. A Reforma de 1931 se destaca pela criação do Conselho Nacional de Educação e pela reorganização do ensino secundário e superior. Nela, por meio do Decreto n.º 19.941 de 30/04/1931, é reintroduzido nas escolas públicas e oficiais o ensino religioso facultativo (CURY, 1988). Contudo, vale ressaltar a perspectiva de que todo o movimento do governo varguista em reformar a educação era visto com desconfiança pela Igreja Católica, “que temia o avanço regulador do Estado em espaço onde mantinha quase que um monopólio” (GOMES, 2002, p. 419).

O grupo conservador, a despeito das diferenças importantes no pensamento dos representantes católicos³¹, abre nova frente de atuação ao criar a Liga Eleitoral Católica (LEC) em 1932. A intenção era defender suas propostas através da eleição de candidatos favoráveis à causa na Assembleia Nacional Constituinte, que aconteceria em 1933. Entre os vários assuntos pleiteados pela bancada católica, podem ser apontados como aspectos importantes a invocação do texto constitucional em nome de Deus e o retorno do ensino religioso em tempo regular nas escolas públicas (CURY, 1988).

De acordo com a crença do grupo católico, a crise que se instalara no Brasil, originada “na *apostasia republicana* do Estado e no *laicismo pedagógico*” (CURY, 1988, p. 38, grifos do autor), só seria redimida com a restauração da religiosidade do indivíduo e da sociedade. Para os católicos, a República havia contribuído para o afastamento do homem de Deus e a materialização disso havia se dado na laicização do ensino, que tirou de toda uma geração a preocupação com a espiritualidade. Em consequência, teria se formado uma elite sem laços com o campo espiritual, dotada de “moral e civismo artificiais, produzindo uma indisciplina, cujos efeitos culminaram com a Revolução de 1930 e a Revolução Paulista de 1932” (CURY, 1988, p. 38). A solução estava no retorno às tradições.

Com isso, o grupo católico pretendia expressar a reincorporação da tradição cristã, o desejo de uma retomada ao que havia de bom no passado e sua continuidade no presente (CURY, 1988). Símbolo da nação brasileira desde os primórdios da colonização, essa perspectiva seria a única esperança de defesa contra o “imobilismo moderno” e o materialismo histórico. A reintegração do espiritualismo na sociedade faria emergir a necessidade da moral como força disciplinadora, mantendo a ordem e o equilíbrio, já que de

³¹Rocha (2004) evidencia as diferenças no interior do grupo católico através do posicionamento ideológico de alguns de seus representantes: a figura do padre Júlio Maria, expressão de uma corrente mais liberal, contrapondo-se a Jackson de Figueiredo, expoente radical, autoritário e conservador.

nada adiantaria uma reforma social ou econômica se não houvesse uma reforma moral.

Segundo essa perspectiva, “a educação católica, em linhas gerais, teve por princípio formar as inteligências para a verdade. O objetivo central era garantir a formação religiosa e a educação da fé”. Desta feita, os católicos apresentavam uma filosofia pedagógica, sem, contudo, adentrar especificamente em uma metodologia pedagógica: “o conceito de educação no pensamento católico ficou limitado à causa do ensino religioso, sem se estender a um projeto educativo que atendesse às necessidades de escolarização de toda a sociedade” (PASSOS, 2002, p. 195).

Nessa aspecto, a educação constituía uma incumbência da igreja, da família, e do Estado, nessa ordem de hierarquia: da primeira, por direito divino, da segunda, por seu direito natural, e do terceiro, o Estado, pelo dever de cooperar com a igreja e a família, implantando escolas que completassem a educação com saberes livrescos; uma complementação de instrução para a formação integral do indivíduo, porém sem retirar da família seus direitos e autoridade, visto que, para eles, a criança pertencia antes à família do que à sociedade. Já a igreja, por direito divino, deveria educar nas várias instâncias, seja na família, na escola ou em suas instituições religiosas.

Cury (1988) indica alguns aspectos da filosofia pedagógica dos católicos, baseada no apriorismo da necessidade da presença de Deus na escola, uma vez que a educação do indivíduo tinha como fim levá-lo a viver sua plenitude religiosa na terra, de modo a alcançar os desígnios superiores no céu. Segundo ele:

O conceito de educação aceito pelo grupo [...] que ela é a consciência que o ser humano deve ir adquirindo de sua destinação espiritual, através do uso ordenado das faculdades do domínio das paixões, na formação dos espíritos, através de hábitos salutareos e da preparação do espírito para o mundo da graça [...] (CURY, 1988, p. 55)

Assim sendo, na busca pela plenitude terrena seria adquirida naturalmente a qualificação para a vida em sociedade e, como é nos tenros anos que se deveriam corrigir/conter os defeitos morais do sujeito, esse ideal pedagógico tinha na criança seu objeto central.

No tocante à educação do corpo, muito em voga no período³², defendia-se a integração e a indissociabilidade do corpo e da alma, explicada da seguinte forma por Cury (1988, p. 56, grifos do autor): “educação integral católica não deverá separar aquilo que é

³²“Na década de 30, sobre o corpo foi dirigida a atenção de médicos, educadores, engenheiros, professores e instituições como o exército, a Igreja e a escola. A compreensão que perpassava os discursos desses profissionais e os espaços em que atuavam era de que o corpo precisava ser educado física e moralmente, pois, convenientemente educado, favoreceria o desenvolvimento do espírito, operando também como instrumento útil a serviço dos interesses da Nação.” (SIMÕES; GOELLNER, 2012, p. 263).

unido no composto harmônico. Neste sentido, não há educação física separada da educação moral. E *os sentidos ganham* um controle através de bons hábitos físicos.”.

Especificamente nas escolas católicas, a educação era pautada por rígidos padrões morais e uma exigente disciplina, assim como a divisão entre os gêneros. Essas escolas privilegiavam os filhos da elite agrária nos períodos colonial e imperial, somados aos filhos da nova burguesia emergente na Primeira República (PASSOS, 2002).

É possível elencar na proposta católica as seguintes questões principais: a defesa do ensino da doutrina religiosa na escola, a separação entre os sexos nos espaços escolares, o ensino particular e a responsabilidade da família quanto à educação, numa perspectiva que ligava a compreensão do mundo, a da sociedade e a do indivíduo orientadas pelos valores espirituais. Posições que são praticamente opostas às propugnadas pela visão educacional dos Liberais e dos Maçons, como se verá a seguir.

José Castellani (2007) define a maçonaria como uma “instituição educativa, filantrópica e filosófica que tem por objetivos os aperfeiçoamentos morais, sociais e intelectuais do homem por meio do culto inflexível do dever, da prática desinteressada da beneficência e da investigação constante da verdade” (CASTELLANI, 2007, p. 2). Dessa conceituação depreende-se a presumível natureza educativa do grupo.

No que se refere ao vínculo entre a instituição e a disseminação da educação, é evidente o empenho das lojas maçônicas na criação de escolas e, a despeito das variadas matizes e discordâncias entre elas, “a partir de meados do século XIX a maçonaria procurou estimular seus adeptos a fundarem ou auxiliarem na instituição de estabelecimentos escolares no Brasil” (TAMBARA; ARRIADA, 2014, p. 2). A empreitada está associada, em certa medida, ao movimento de intelectuais envolvidos direta ou indiretamente no conflito entre maçons e clérigos como fator de motivação.

Giana Lange Amaral (1997) compartilha a ideia da implantação das escolas maçônicas como forma de reação dos maçons à hegemonia católica na educação. Todavia, indica a disputa político-ideológica travada entre os dois grupos, no final do século XIX, com a pressão antimaçônica promovida pelo Vaticano como combustível do embate. A autora se refere à “Questão religiosa”, que tem seu ponto alto quando D. Vital Maria Gonçalves promove a interdição de irmandades que se recusavam a expulsar os maçons da congregação. Seus desdobramentos trágicos acabam afetando as relações entre igreja e Estado e o episódio é elencado na historiografia como um dos fatores que impulsionaram a queda do Império Brasileiro.

No início do século XX, o livro de Leon de Poncins (1897-1975), *As Forças Secretas da Revolução* (1937), é publicado no Brasil. Nele, o autor, um intelectual francês, devoto ao catolicismo, aponta o judaísmo e a maçonaria como responsáveis pela maior parte das convulsões políticas da modernidade e permite entrever que a questão entre maçons e adeptos do catolicismo não se restringia a discordâncias em âmbito nacional, mas acontecia em grande parte do mundo ocidental. A ideia, segundo Poncins, era de que a maçonaria tinha como meta “destruir a atual civilização de base cristã, substituindo-a por outra civilização racionalista e ateia que teria como religião a razão e a ciência, o que conduz, em linha reta, para o materialismo” (PONCINS, 1937, p. 17).

Carlos Jamil Cury (1988) indica que, do ponto de vista do grupo Católico brasileiro, os maçons tinham o interesse em “obter o monopólio do ensino” para a implantação de uma “escola única, dirigida pelo Estado Leigo, com professores anticlericais e programas uniformes organizados nas Lojas e fornecidos ao Estado, a fim de solapar as bases da Igreja Católica” (CURY, 1988, p. 37). No entanto, em que pese o forte anticlericalismo presente em grande parte das instituições maçônicas, algumas Lojas apresentavam posições divergentes.

Nesse sentido, Tambara e Arriada (2014) reproduzem parte de textos do Congresso Maçônico de 1904 nos quais é possível observar a questão. Para algumas Lojas “a ação benéfica das congregações religiosas na civilização do povo sul-americano, especialmente o brasileiro é incontestável”, outras, em maior parte e mais radicais, seguindo o exemplo da Loja Justiça e Caridade da cidade de São Paulo, afirmavam ser “necessário enfrentar o clericalismo até enforcar o último papa com os intestinos do último frade”. De forma geral o que se observava era um movimento fortemente tendencioso à rejeição aos religiosos. (CONGRESSO MAÇÔNICO, 1904, apud TAMBARA; ARRIADA, 2014, p. 25; 110).

Também é considerável a antinomia na proposta dos maçons para a educação: se, por um lado, existia a necessidade de criar escolas para atender a seus membros, o que demandaria instituições de ensino de alto nível³³, por outro, havia a proposta de constituição de uma rede de ensino destinada a atender as classes populares. “Embora de natureza diferente estes dois tipos de escolas estão vinculadas à perspectiva de utilizar a educação para alargar a civilização em um patamar iluminista” (TAMBARA; ARRIADA, 2014, p. 3), ou seja, afastados dos dogmas religiosos e embasados na razão e no cientificismo.

A educação seria a via para se alcançar o aperfeiçoamento intelectual, social e moral

³³ “[...] no Brasil há uma sólida tradição de consolidação de minorias poderosas que se estruturam para estabelecer domínios de cunho político, social e econômico. E, a partir desta posição, instituir estratégias de distribuição e apropriação de capital cultural” (TAMBARA; ARRIADA, 2014, p. 1).

da humanidade e, apesar de não ser feita referência explícita ao termo “educação integral”, observa-se que o grupo almejava uma formação que abrangesse os vários aspectos da formação do indivíduo.

Ângela de Castro Gomes (2002) apresenta os números relativos às escolas implantadas pelos maçons no início década da década de 1920:

[...] Lauro Sodré, republicano histórico e então grão-mestre da Ordem Maçônica no Brasil, determinou que as lojas da Ordem procurassem *criar e manter escolas onde o poder público não as oferecesse*. Segundo dados do Livro Maçônico, em 1922, o número de suas escolas era de 132, reunindo 7032 alunos em 16 estados do país, com destaque para São Paulo, onde havia 59 estabelecimentos (GOMES, 2002, p. 398-399, grifo nosso).

Duas informações apresentadas por Gomes (2002) merecem maior atenção. Uma delas refere-se diretamente às escolas da maçonaria, a outra apresenta indícios à hipótese de trabalho que orienta esta pesquisa. De acordo com a indicação da autora, o grão-mestre maçom havia determinado que às Lojas “procurassem criar e manter escolas onde o poder público não as oferecesse” (GOMES, 2002, p. 398). Suspeita-se de que a mesma orientação esteve presente na disseminação das escolas integralistas e se apresentava na proposição do seu projeto pedagógico inserido na perspectiva da cultura política.

A segunda informação levantada por Gomes (2002) diz respeito à quantidade de escolas criadas pela maçonaria. Em que pese o número expressivo dessas instituições nos anos iniciais da década de 1920 (em 16 estados, 132 escolas) os autores Tambara e Arriada (2014) apontam a dificuldade para a continuação desses educandários, assinalando a recorrência nos periódicos maçônicos de reclamações de lojas menores e menos providas de recursos financeiros da falta de apoio das oficinas maiores e mais ricas para conservar ou mesmo para criar escolas. Os autores evidenciam que, apesar de a maçonaria possuir em sua hoste um grande número de indivíduos bem municiados financeira e intelectualmente, ela não conseguia constituir um sistema de educação alternativo ao católico, e as instituições de ensino maçônicas não se materializaram segundo a expectativa.

Outra vertente dos debates pedagógicos da época denominou-se ruralismo pedagógico. Henrique de Oliveira Fonseca (2014) indica que a linha de pensamento do ruralismo pedagógico floresceu no Brasil nos primeiros anos da República, mas foi somente a partir do período Vargas que o movimento ganhou força. Rosa de Souza e Virgínia Pereira de Ávila (2014) exemplificam a materialização desse florescimento por meio das primeiras iniciativas de reforma do ensino rural levadas a termo por Sud Mennucci (1892-1948), no período de 1931-1932.

Alguns autores que apoiavam a ruralização do ensino, seguindo o exemplo de Mennucci³⁴, embasados em estatísticas que demonstravam que a maior parte da população brasileira residia no campo (SOUZA; ÁVILA, 2014), defendiam que o desenvolvimento do país estava assentado na tradição rural e pregavam a necessidade de valorizar o campesinato como forma de fixá-lo na terra, contendo o êxodo rural. A solução para o desenvolvimento do país residiria na educação, especificamente naquela voltada ao mundo rural, ou seja, na constituição de um ensino direcionado às necessidades regionais e na formação de um professorado apto a atender essas demandas, promovendo e consolidando o desenvolvimento de um país eminentemente agrícola. Na análise de Mennucci, segundo as autoras,

havia uma total inadequação da escola primária às necessidades do campo, pois ao invés dela atrair o homem para o campo, ela reforçava o apeço pela cidade e o antagonismo pela zona rural. A solução do problema estava, portanto, em criar na população rural a consciência agrícola contra o sentimento urbanista dominante. (SOUZA; ÁVILA, 2014, p. 17)

Para professores partidários do ruralismo na instrução, a ênfase deveria estar nos temas específicos. Entre os desafios, verifica-se a importância da nacionalização dos imigrantes que residiam no interior e as características negativas atribuídas ao campesino, “visto como homem analfabeto, sem formação social e sem consciência das suas responsabilidades” (SOUZA; ÁVILA, 2014, p. 18). Como resultado, instituíram-se cursos primários de menor duração, de dois ou três anos – ao passo que nas escolas das cidades, na maior parte dos casos, tinham a duração de quatro anos – que apresentava “programas mais simplificados e os salários dos professores menores do que os dos professores das escolas isoladas urbanas e dos adjuntos de grupos escolares” (SOUZA; ÁVILA, 2014, p. 15).

Camila Timpani Ramal (2011) alega que a característica recorrente em várias proposições da tendência do ruralismo pedagógico era a preocupação com os rumos da população rural, o que levou “alguns autores da corrente ruralista a se ocuparem com a elaboração de propostas de adequação entre a educação e o trabalho no campo” (RAMAL, 2011, p. 7). Ramal (2011), tomando por base as afirmações de Mennucci, afirma que a corrente da ruralização do ensino, tendência de cunho pragmático,

[...] fazia menção direta da relação entre educação e trabalho, numa simbiose em que *a educação [se volte] em função da economia ambiente, a educação como sustentáculo, como reflexo, como incentivo da produção, educação como propulsora, agente e reagente, da organização do trabalho* (RAMAL, 2011, p.10,

³⁴No tocante ao ensino rural, o texto se apoia em vários momentos nos discursos de Sud Mennucci, pois, entre os vários autores consultados, é dele a voz corrente de maior destaque como construtor de um projeto educacional rural para o Brasil.

grifos da autora).

Entre os defensores do ruralismo na instrução, afirmava-se o propósito de desenvolver um currículo específico e uma proposta pedagógica que favorecesse o campo e os seus trabalhadores. Dessa forma, os conhecimentos deveriam contemplar o cotidiano do aluno e as necessidades práticas da agricultura, da pecuária e das demais demandas do seu dia a dia, aperfeiçoando a vida e a produção no campo (RAMAL, 2011), daí a proposição do estudo de História, Geografia e Literatura nacional. Tais conteúdos seriam a base no fomento de um sentimento de nacionalismo que, nas regiões de alta concentração de imigrantes, estava sendo ameaçado pela implantação de escolas de estrangeiros.

Eles apoiavam a proibição do funcionamento dessas unidades, pois “era necessário resgatar, principalmente na educação dos filhos dos estrangeiros, o amor à pátria que agora também pertencia a eles [...] e que assim sendo, deveriam se comprometer com o país que os acolhia” (RAMAL, 2011, p. 12), uma vez que nessas unidades, além de se aprender a língua de origem, estudava-se a História e Geografia do país de onde eram egressos. Camila Ramal (2011) considera ainda outro fator de preocupação, para os ruralistas, advindo das ideias estrangeiras no país. Segundo ela:

A luta pela defesa nacionalista era constante na fala dos ruralistas e preconizava um país menos fascinado pela modernidade representada na figura dos estrangeiros vindos, sobretudo, da Europa, e que se voltasse a, partir de então, a enxergar os reais problemas do Brasil e suas soluções (RAMAL, 2011, p.12).

Para alguns intelectuais ligados ao ruralismo pedagógico, o viés nacionalista reafirmava a necessidade de valorização do trabalhador rural e da agricultura em num país de tradição agrícola. Isso se dava em razão da marginalização do trabalho braçal, promovido pelo escravismo que “incrustara na população a antipatia pelo trabalho manual” (SOUZA; ÁVILA, 2014, p. 17).

No resgate dos valores do campo, a ideologia do ruralismo veiculou um saudosismo “em cujo cerne se encontrava a ideia de que a vida campesina representa o ambiente ideal para a formação de homens perfeitos, isto é, saudáveis, retos, solidários, respeitáveis” (NAGLE, 1979, p. 26).

Esta perspectiva se coadunava com o pensamento de Sud Mennucci, que deixava explícito em seus textos o elogio da vida campesina e sua superioridade à vida urbana, assinalando para uma revalorização do meio rural. Nos textos, “defendia que a solução para a crise social situava-se no passado, o equilíbrio perdido viria de uma recapitulação de

elementos regressos, propondo, desse modo, uma concepção conservadora para educação” (FONSECA, 2014, p. 84).

Apesar de o número de escolas rurais ter aumentado na década de 1940, “não se construiu no Brasil uma ideia uniforme em relação a essa modalidade de ensino. Ora a escola rural foi concebida para instruir, civilizar, moralizar, higienizar e nacionalizar, ora como elemento de estabilidade e de segurança nacional” e, apesar do grande número de partidários e das estratégias bem-sucedidas de exposição de suas ideias, o ruralismo pedagógico “não conseguiu impor-se como representação dominante e capaz de nortear políticas públicas para a educação rural. Dessa maneira teve que compartilhar com outras posições a configuração do ensino público” (SOUZA; ÁVILA 2014, p. 28-29).

1.3 A Educação no Integralismo: “O que queremos fazer do homem, educando-o?”³⁵

“Todos os problemas do Brasil se reduzem, afinal, ao problema da Educação” (SALGADO, 1983, p. 115). Com essas palavras, Plínio Salgado aponta a importância que o Integralismo atribuía à questão educacional. Volnei Sacardo (2011) elenca aspectos reveladores dessa inclinação educativa: o expressivo número de escolas que a AIB implantou no breve período de tempo de sua existência e o fato de que, por ocasião do Estado Novo, a relação entre Salgado e Getúlio Vargas foi mediada pelas negociações em torno do Ministério da Educação³⁶.

Na introdução da *Enciclopédia do Integralismo*, no volume dedicado à educação, Plínio Salgado explica que ali se encontra “exposto o pensamento dos adeptos do Sigma sobre educação, quer no tocante aos aspectos gerais do problema, *seus fundamentos filosóficos e sua objetivação técnica*, assim como no referente a setores particulares ou especializados das *atividades educacionais*” (SALGADO, 1959, p. 7, grifo nosso). Partindo da análise da *fundamentação filosófica*, da *objetivação técnica*, das *atividades educacionais* e de aspectos do dia a dia das escolas integralistas, foi possível reunir elementos com os quais se pode entrever uma pedagogia integralista, estando ela ou não explicitada como tal.

Entre os indícios tomados como constitutivos no modelo educacional da AIB, despontam a gratuidade, a coeducação, a obrigatoriedade e a defesa da instrução baseada nos

³⁵Marlos Bessa da Rocha (2004), citando Nóbrega da Cunha, que cita Francisco Campos, p.153.

³⁶Plínio Salgado (1937), em carta endereçada aos seus correligionários, explica o motivo pelo qual não aceitaria o convite feito por Getúlio Vargas para assumir a pasta da educação no Estado Novo (documento constante no CPDOC, microfilmagem: rolo 5 fot. 0885/4 a 0893).

preceitos religiosos do catolicismo, como pode ser observado nas Diretrizes Integralistas do ano de 1933:

O Integralismo considera a educação intensiva e integral do povo como um dever fundamental do Estado, no interesse da sua própria estabilidade e progresso material e moral. Por isso o Integralismo defende um programa amplamente educativo: ensino unificado e gratuito nos graus primários e secundários, com obrigatoriedade de matrícula e frequência; intensificação do ensino técnico; barateamento do ensino superior; levantamento do nível econômico, social e moral do professorado brasileiro; criação de universidades inspiradas nos princípios de uma filosofia cristã; criação de cursos populares e de alta cultura [...] (SALGADO, 1955b, p. 119)

Contudo, antes de entrar nessas questões, vale entender o mote que guiava os discursos integralistas sobre a questão do ensino, a saber, a “educação integral para o homem integral”, presente em diversas publicações de Plínio Salgado e de outros adeptos da AIB.

Por “educação integral” os doutrinários do Sigma propunham mais do que uma educação básica, circunscrita às técnicas elementares do conhecimento, como ler e escrever. De acordo com o padre integralista Leopoldo Ayres, em texto publicado na *Revista Anauê* e reproduzido na *Enciclopédia do Integralismo* (AYRES, 1959, p. 74-75), a premissa de uma educação integral é compreendida como um “verdadeiro ideal educativo [...] que se propõe educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual”.

De acordo com o religioso, o homem espiritual deve ser educado para os deveres com Deus, o homem cívico, para os deveres com a pátria, o homem intelectual, para os deveres com a sociedade, o que seria atingido por meio da escola e da cultura, e o homem físico, para o cuidado da saúde, da higiene e da “robustez”, desde que provido com os meios adequados. Assim, a proposta de uma formação integral buscava coligar a educação, entendida como moralização do povo, e o seu alinhamento com os preceitos integralistas, à instrução, compreendida como acesso a alguns conhecimentos práticos e acadêmicos.

Para alcançar a propalada totalidade na formação do indivíduo, Salgado estabelece três metas a serem atingidas pela educação. Inicialmente referindo-se ao aspecto filosófico, parte da suposição de que o homem é constituído por duas partes indissociáveis – corpo e espírito –, portanto,

é um ser racional criado à imagem e semelhança de Deus, seu criador, com direitos e deveres inerentes e decorrentes da sua racionalidade e da sua finalidade. O objetivo principal do Homem é, portanto, a realização plena da sua personalidade segundo sua natureza e seu destino (SALGADO, 1959, p. 8).

A primeira meta da educação seria, então, dar ao homem os meios para que essa realização se estabeleça, ou seja, a instrução não se dissociaria da formação espiritual e a religião seria parte central no processo.

O segundo fim está na apreensão da educação física, moral e estética, utilizando-se dos aportes vindos da Psicologia, da Fisiologia e da Biologia. Desse modo leva-se o indivíduo à compreensão de que o “homem funciona segundo ele próprio, segundo a sua natureza corporal e espiritual” (SALGADO, 1959, p. 9). Para Salgado, a melhor educação é aquela que não violenta o homem, uma vez que “sendo toda obra educativa uma interferência de alguém em alguém, ela pode tornar-se uma coação, no sentido de deturpar, deformar ou transformar a personalidade” (SALGADO, 1959, p. 9). Neste ponto, o autor se remete à premissa rousseauiana da sociedade que corrompe o homem e, por conseguinte, à educação viabilizada por essa sociedade como fator degenerativo.

A terceira finalidade da educação se estabelece no campo da Sociologia, no funcionamento do homem no meio social, “não só para que este seja beneficiado pelo esforço e cooperação de cada um e de todos, como para que seja cada beneficiado pela soma e condições de bens comuns que constituem a zona de condomínio de todas as pessoas e grupos naturais” (SALGADO, 1959, p. 9) – a educação como forma de instruir para a maior eficiência da cooperação social.

A formação para a participação na sociedade integralista – no Estado Integral – tinha como meta lapidar o espírito do indivíduo, aperfeiçoando-o moral e intelectualmente. Plínio Salgado, no livro *Reconstrução do Homem* (1983), afirma que tal aperfeiçoamento se daria, também, pela elevação “cultural”³⁷, todavia, de acordo com o autor, muitos se equivocavam ao confundir *instrução* com *educação*. Aquela tinha por objetivo enriquecer a inteligência e esta objetivava uma formação mais ampla, inclusive do caráter, “cultura é, pois, instrução aliada à educação”, afirmava, sendo que “um povo pode ser instruído e não ser culto” (SALGADO, 1983, p. 116).

Para Plínio, tais iniciativas visavam resgatar o homem da degenerescência à qual estava sendo conduzido pelo materialismo da sociedade liberal/capitalista, visto que, na ausência de uma boa formação, o sujeito estaria sempre submetido às ideias alheias, vindas do estrangeiro, e contrárias aos seus próprios interesses vitais, as quais exerciam grande fascínio, principalmente, pelo poder da propaganda (SALGADO, 1983).

³⁷“A cultura de um povo mede-se pelo grau de equivalência e de intercomunicação entre o acervo dos conhecimentos científicos, literários, artísticos e técnicos e o conjunto de ideias baseadas num conceito de vida pessoal e de destinação nacional inspirado em nítida concepção do Universo e do Homem e norteado para o futuro segundo o ritmo da tradição histórica”(SALGADO, 1983, p. 115).

Na mesma perspectiva se expressa Everardo Backheuser³⁸ (1879 – 1951), em um dos textos compilados na *Enciclopédia do Integralismo*, intitulado “A escola e o Lar”, ao referir-se à necessidade de as crianças serem enviadas à escola não apenas para receber instrução, mas para que se solidificassem nelas os “pendores sociais” (BACKHEUSER, 1959, p. 19) de modo que a educação não viesse a servir exclusivamente aos interesses do próprio indivíduo, mas atuasse como forma de criar a integração entre homem e sociedade. Salienta também a importância da escola para promover a convivência social nos tenros anos, fosse “porque é um mal guardar as crianças em isolamento prolongado, sem emulação, longe do convívio social” (BACKHEUSER, 1959, p. 18), fosse ainda pela incapacidade dos pais em ministrar os ensinamentos necessários.

Ainda sobre a criança, Leopoldo Ayres (1959), na mesma enciclopédia, afirma que “se é o homem o que a criança foi – é preciso na criança preparar o homem” de forma a “ver na criança o plasmador do futuro, nesse sentido, educá-la; objetivar nessa educação, não só o seu aspecto cívico, o aspecto intelectual, mas antes de tudo o seu aspecto moral” (AYRES, 1959, p. 74-75).

Volnei Sacardo (2011) salienta que a proposta pedagógica integralista, apesar de evidenciar uma educação moral voltada para o civismo, pende, sobretudo para a religião. De acordo com o autor, “a formação moral católica servia de substância ao programa de ensino e de educação integralistas” (SACARDO, 2011, p. 133), razão pela qual a defesa da educação religiosa era uma de suas bandeiras. Dom Hélder Câmara³⁹ (1909 - 1999), em discurso como

³⁸De acordo com Héliog Trindade (1974), embora um grande número de intelectuais católicos não se engajassem pessoalmente no movimento, o integralismo contou com expressiva simpatia dos meios intelectuais católicos. Acredita-se ser esse o caso de Everardo Backheuser, visto que, nas fontes consultadas durante esta pesquisa, não foi encontrada referência de seu nome nas fileiras da AIB. Contudo, Plínio Salgado (1959), na introdução do tomo IX da *Enciclopédia do Integralismo*, apresenta Everardo Backheuser como um entusiasta fervoroso da obra cultural do integralismo. Formado em engenharia, Backheuser dedicou grande parte da sua vida à educação, participou da ABE desde a sua fundação até o ano de 1931 e, em 1933, tornou-se presidente da Confederação Católica Brasileira de Educação.

³⁹Em 1932, o então padre Hélder Câmara uniu-se à Ação Integralista Brasileira (AIB) e assumiu a chefia do setor de educação da AIB no Ceará. Pronunciou conferências sobre os valores espirituais do integralismo em colégios como o Santo Inácio, no Rio de Janeiro, arregimentando alunos para o movimento. Em 1936, por ordem do cardeal dom Sebastião Leme, ao padre Hélder foi solicitado o afastamento de qualquer atividade política e, por consequência, do integralismo. Por ocasião do golpe de 1937, Plínio Salgado o procurou pedindo que, “com a autorização do cardeal, fizesse parte do conselho supremo da AIB, composto de 12 membros. Consultado, o cardeal Leme autorizou-o a aceitar, com a condição de que fosse uma espécie de assistente eclesiástico. Plínio Salgado concordou com a condição, mas, a cada discurso do padre Hélder, os jornais integralistas o anunciavam como membro do conselho supremo da AIB. Em consequência disso, o padre Hélder afastou-se do partido que, a exemplo das demais agremiações políticas, em 3 de dezembro daquele mesmo ano de 1937, foi fechado por ordem de Vargas. Anos mais tarde, dom Hélder classificaria a sua passagem pelo integralismo como ‘um erro de juventude [...]’”. (DICIONÁRIO..., 2015).

paraninfo de professorandas integralistas, exortava a presença mais expressiva da Igreja na sociedade e na educação: “tornaremos realidade a interferência da Igreja, pelo acatamento prestado a seus ministros e pela incorporação do ensino religioso no todo da aprendizagem” (CÂMARA, 1959, p. 36).

Aliada ao ponto de vista da presença da religiosidade na educação, Rosa Cavallari (1995), em tese intitulada *Educação e Integralismo: um estudo sobre estratégias de organização da Ação Integralista Brasileira - AIB (1932-1937)* aponta para a perspectiva de que a “a educação era vista [...] como *serva* do Estado. Este devia promovê-la tendo em vista a sua própria sobrevivência e desenvolvimento”, assim “o objetivo primordial dessa educação não era o homem e sim o estado” (CAVALARI, 1995, p. 30, grifos da autora). Para fundamentar sua afirmação, a autora cita as palavras de Miguel Reale no livro *ABC do Integralismo* (REALE, 1935, apud CAVALARI, 1995): “o integralismo considera a educação intensiva e integral do povo como um dever fundamental do Estado, no interesse de sua própria estabilidade e progresso material” (REALE, 1935, apud CAVALARI, 1995, p. 30). Em outras palavras, a autora defende a perspectiva de que o processo de educação integralista parte das necessidades do Estado e não das necessidades do indivíduo.

No texto “Preparação para o Coletivismo Totalitário”, presente na *Enciclopédia do Integralismo*, Salgado (1959) deixava entrever alguns aspectos de cunho metodológico a serem empregados na educação. Propõe que prevaleça o propósito do desenvolvimento do aluno por meio de seu esforço próprio e que mesmo a aquisição do aprendizado das primeiras letras seja resultado de um empenho do estudante. Isso porque discordava das técnicas em vigor que habituavam o indivíduo em formação a um esforço mínimo.

Quem trabalha é o professor ou a professora. Acostuma-se, assim, a criança a uma receptividade passiva, que lhe vai anulando toda capacidade de prestar atenção, observar, comparar, deduzir e concluir [...] acostuma-se a ser dirigido e perde todo o poder de direção própria, autômata, criadora. (SALGADO, 1959, p. 109-110).

Assim sendo, o aprendizado calcado num processo falho resultaria em maus leitores, em indivíduos nos quais não floresceu o gosto pela leitura, nos quais “atrofia-lhes a faculdade da atenção, tornando-os preguiçosos mentais” e “no fim de algum tempo [...], essa geração não sabe mais imaginar, pensar, refletir, deduzir, concluir por conta própria” (SALGADO, 1959, p. 109), deixando claro que o planejamento da educação deve estar alicerçado na forma de ensinar as futuras gerações. Outro aspecto explicitado em sua abordagem tangencia a questão de onde ensinar: para Salgado, a escola é o lugar apropriado ao aprendizado dos

saberes acadêmicos e cívicos, visto que “no lar, os meninos e os mocinhos não encontram atmosfera que os estimule às atividades mentais superiores” (SALGADO, 1959, p. 115).

Postos o lugar e a forma, Salgado finaliza suas considerações definindo o conteúdo a ser ensinado. Segundo ele, três matérias seriam essenciais: a Aritmética, a Geografia e a Língua Vernácula. Justifica-se baseado no fato de que os alunos “estudam trigonometria sem saber redigir uma carta, outros estudam direito sem nada conhecer de lógica ou de história” e com este quadro geral que se apresenta no país, indaga: “para onde iremos nesse caminho? Que homens estamos preparando para continuar o Brasil?” (SALGADO, 1959, p. 117).

Volnei Sacardo (2011) faz algumas considerações sobre a proposição dessas disciplinas como matrizes estruturantes da educação integralista: o estudo da Língua Vernácula seria uma forma de “ensinar a nacionalidade pela originalidade da língua, [...] resgatar a origem do Brasil através do estudo idiomático”; quanto ao ensino da Geografia, “a ela cabia o ensinamento da grandeza natural e a unidade territorial e social, bem como o enaltecimento dos heróis, dos acontecimentos e da exaltação do convívio harmonioso entre as classes” (SACARDO, 2011, p. 139-140). Por fim, ao estudo da Aritmética atribui a função de desenvolver o raciocínio lógico para a compreensão da Doutrina Integralista.

No que tange à questão de a quem deve ser atribuído o protagonismo da ação educativa, destacam-se as palavras de Belisário Penna⁴⁰ (1868-1939). Agregado ao integralismo desde o ano de sua fundação, em 1932, tornou-se figura conhecida em nível nacional como um dos fundadores da Sociedade Eugênica de São Paulo⁴¹ (SESP), em 1918. Em palestra realizada para uma plateia de mulheres, a convite da Secretaria Nacional de Arregimentação Feminina (SNAF), uma das divisões administrativas da AIB, o médico sanitaria de deixa clara a convicção de que à mulher caberia a função educativa, no lar ou na escola. De acordo com suas palavras,

A mulher encontrará a verdadeira esfera de ação, adequada ao sexo e aos seus

⁴⁰Belisário Augusto de Oliveira Penna, mineiro de Barbacena (1868-1939), notabilizou-se como médico e sanitaria no decorrer da Primeira República e no Governo Constitucionalista de Vargas, além de participar ativamente dos debates ideológicos no interior da ABE, ressaltando o binômio higiene e eugenia, elementos que considerava necessários à construção da nação (SANTOS; FIGUEIREDO, 2012). Seu livro, *Saneamento do Brasil* (PENNA, 1918), “influenciou profundamente Monteiro Lobato que publicou no mesmo ano *O Jeca Tatu*, incluído em *Problema Vital* (1918)” (CARVALHO, 1999, p. 256).

⁴¹“A Sociedade Eugênica de São Paulo (SESP), considerada por seus membros como uma associação científica de estudos e propaganda sobre o fortalecimento físico e moral da população brasileira, realizou várias reuniões para discutir o código civil brasileiro, principalmente em relação à legislação matrimonial e à obrigatoriedade do exame pré-nupcial, além de discussões sobre e alcoolismo, doenças venéreas, tuberculose e outros problemas relacionados à hereditariedade, questão racial e às condições higiênicas, sanitárias e ambientais da população brasileira” (SOUZA, 2012, p. 7).

deveres cristãos, no desempenho das funções do lar e da família, fundamentais para a educação física e moral da prole; da escola, e de tudo quanto tenha relação com esses alicerces das sociedades moralizadas e *sadias*. (PENNA, 1959, p. 43, grifo nosso).

A referência ao termo “sadias” não ocorre ao acaso. Luiz Antônio de Castro Santos e Regina Érika Domingos de Figueiredo (2012) sustentam que Belisário Penna via como obstáculos ao progresso nacional a precariedade tanto da saúde quanto da educação e, nesse sentido, o sanitarista mobilizou a opinião pública e organizou movimentos em defesa da saúde pública e do saneamento rural. Esse “otimismo sanitário” partia da crença de que “no lugar de *determinismos raciais intangíveis*, a presença do Estado, por meio de programas de higiene e educação cívica, traria o progresso desejado” (SANTOS; FIGUEIREDO, 2012, p. 848, grifo nosso). Os tais *determinismos raciais intangíveis* referem-se às teorias eugênicas que vicejavam no país nas décadas iniciais do século XX e que pautavam a miscigenação como fator degenerativo da população brasileira⁴².

Em contraponto aos intelectuais e médicos que partilhavam uma perspectiva mais pessimista da questão racial, a exemplo da escola Nina Rodrigues ligada à faculdade de Medicina da Bahia, colocavam-se eugenistas e higienistas como Belisário Penna que acreditavam na possibilidade de resolver a questão da degenerescência da raça através de políticas sanitárias e da educação.

Cynthia Veiga (2007) sustenta que a perspectiva higienista na organização da escola republicana tomou forma através de medidas como a edificação dos grupos escolares salubres e da introdução de disciplinas de higiene, ginástica e educação física no currículo das escolas normais, primárias e secundárias. Os integralistas alinhavam-se a essa tendência na medida em que atribuíam às suas escolas o dever indispensável de “habituar as crianças à prática das virtudes higiênicas, asseio do corpo, das vestes e do espírito, sobriedade, laboriosidade, recreio e exercício físico adequado” (PENNA, 1959, p. 52).

Quanto ao eugenismo, importa mencionar que, para a AIB, a mistura das raças estava atrelada às tradições nacionais desde o período colonial e configurava-se como elemento de riqueza na formação do homem integral. Já no *Manifesto de 7 de Outubro de 1932* (SALGADO, 1982), Plínio Salgado manifestava a necessidade de “criar, com todos os elementos raciais, segundo os imperativos mesológicos e econômicos, a Nação Brasileira”, sem se envergonhar do “caboclo e do negro de nossa terra [...] vivem a cobri-lo de baldões e

⁴²No livro *O Espetáculo das Raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX*, Lilia Moritz Schwarcz (1993) faz uma boa explanação das linhas de pensamento em relação à miscigenação brasileira, polarizando especialmente entre evolucionistas culturais e darwinistas sociais.

de ironias, a amesquinhar as raças de que proviemos”, criando “preconceitos étnicos originários de países que nos querem dominar”(SALGADO, 1982, p. 7-8).

1.4 Tendências pedagógicas: entre dissensões e consensos

No decorrer deste capítulo destacou-se a inexistência de um alinhamento pleno de ideias entre os intelectuais que defendiam uma mesma proposta pedagógica, fosse na esfera educacional especificamente, fosse na política e em seus reflexos sociais. Para estabelecer considerações entre as aproximações e os distanciamentos que moldavam a amálgama de tendências do cenário educacional no período, serão apresentados os aspectos principais de cada proposta em torno dos quais foram gerados consensos.

A reintrodução do ensino religioso nos currículos das escolas públicas reunia representantes do grupo católico e integralistas. Se, para o primeiro, esta era uma questão importante, já que, como realçou Libânia Xavier (2002a, p. 31), a laicidade “colocava em prática os princípios democráticos de liberdade de pensamento e de credo, além de neutralizar o predomínio que as instituições católicas de ensino já exerciam de longa data”, ameaçando a posição da Igreja, para os integralistas ela era também relevante, na medida em que, em sua concepção, a instrução era indissociável da formação espiritual e a religião era parte central no processo educativo.

Em posições diametralmente opostas a essa proposição coadunavam-se escolanovistas, positivistas e maçons. O tema era especialmente caro a essas três tendências, mas o grande embate foi travado pelo grupo escolanovista que “entrou pela década de 1930, tendo que enfrentar a Igreja e o integralismo” (CARVALHO, 1999, p. 257) sem conseguir sair dele vitorioso. Na bibliografia consultada, não foi possível identificar a posição dos representantes ruralistas quanto ao tema. O máximo que se pôde inferir foi a aproximação entre Sud Mennucci e o integralismo no que se refere ao autoritarismo, ou seja, na crença do Estado gerindo com maior centralidade a política nacional⁴³.

Na perspectiva católica, a educação tinha como meta incorporar “uma visão de mundo, sociedade e de homem orientada para os valores de ordem sobrenatural” (PASSOS, 2002, p. 195), ou seja, para a formação e a manutenção do homem e da sociedade católicos,

⁴³Nesse sentido, de acordo com Henrique Fonseca (2014), tem-se como exemplo a aproximação entre Mennucci e a Sociedade dos Amigos Alberto Torres (SAAT), instituição propagadora de uma linha de pensamento autoritário que teve como um de seus fundadores o integralista Belisário Penna.

aspecto no qual fazia contraponto às ideias positivistas, visto que Comte propunha exatamente ultrapassar esse estado do conhecimento por meio da ciência. Opunha-se também ao propósito da educação pretendido pelos reformadores escolanovistas, que tinham como fim atender às necessidades da sociedade, uma educação pragmática segundo o *Manifesto dos Pioneiros* (2010), que vinculava a escola ao meio social através do trabalho.

A prevalência da ideia de uma educação utilitária, para o trabalho, era igualmente apresentada na linha de pensamento dos representantes do ruralismo pedagógico, mas, neste caso, estava claramente atrelada à intenção de promover condições para a permanência do homem na zona rural. Os positivistas atribuíam à educação escolar a função estrita de instrução para a vida profissional no sentido de desenvolver habilidades para suprir a demanda do mercado, e compreendiam a educação para a moral e para o trabalho como a mais elevada formação.

Na perspectiva da AIB, verifica-se a intenção de educar o indivíduo para a participação no Estado integral, ou seja, para o coletivismo totalitário integralista e, assim, para a colaboração social, a aceitação das diferenças sociais – impingida através da obediência à ordem, à disciplina e à hierarquia – e a formação moral de cunho religioso, mas que atendia também a preceitos patrióticos e nacionalistas.

No que diz respeito à educação moral, cabe observar as diferenças de concepções existentes entre algumas tendências pedagógicas. Para os escolanovistas, a educação moral baseava-se na racionalidade e no cientificismo e encontrava-se consubstanciada na formação da democracia. O exemplo se vê nas *Páginas da História: Notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE*, conferência realizada em Belo Horizonte, no ano de 1928, ocasião em que se propõe a criação da disciplina de Educação Moral Teórica e Prática nas escolas. Na ocasião, os conferencistas argumentavam que:

A moral como arte nunca poderá fazer abstração das leis e dos princípios em que se baseiam regras e preceitos, não se reduzindo apenas a regras empíricas, porque o ato só é verdadeiramente moral quando inspirado por intenção pura e princípios científicos (INEP, CONFERÊNCIA, 1928, p. 134).

Na doutrina integralista, a educação moral vem fortemente pautada pela religiosidade e estreitamente vinculada aos pressupostos do catolicismo e, como salientou Volnei Sacardo (2011, p. 133), “a formação moral católica servia de substância ao programa de ensino e de educação integralista”. Não é sem propósito o lema utilizado pelo grupo, “Deus, Pátria e Família”, tomados nessa ordem de importância. Plínio Salgado, no livro *Reconstrução do Homem* (1983), explicita as bases em que deve se constituir a moralidade.

Educar um povo é repetir-lhe mil vezes aqueles princípios “certos”. Aqueles princípios “imutáveis” que constituem a base da moralidade de uma pátria. [...] Princípios “certos” não se baseiam em terreno de certeza. Esse terreno de certeza não pode ser a areia movediça das hipóteses científicas, das teorias que se revezam no cartaz da notoriedade, das doutrinas filosóficas [...]. Os princípios “certos” vêm de Deus (SALGADO, 1983, p. 162-163, grifos do autor).

Pode-se depreender que muito das dissensões entre os representantes católicos e os renovadores, passando também pelas proposições integralistas, encontraram, na perspectiva de uma educação baseada no cientificismo, um ponto importante de tensão e de embate com outras tendências, inclusive frontalmente com o positivismo.

Por outro lado, observou-se a existência de aspectos que aproximaram os pressupostos educacionais apregoados por positivistas e integralistas no tocante à questão da ordem e da hierarquia. Em ambas as tendências, buscava-se a reforma do indivíduo por meio da educação para que ele se submetesse à ordem e à hierarquia com naturalidade, dessa forma seria possível a convivência tranquila entre classes sociais distintas.

Na proposta dos doutrinários do Sigma, nota-se ainda uma ambiguidade no projeto educacional, visto que, ao mesmo tempo que se propõe a formação de um cidadão integral, ou seja, apto a participar das decisões a respeito do destino da vida em sociedade, é negada a ele a participação na vida política. Para a AIB, a vigência vitalícia do chefe supremo dispensaria o sufrágio universal e os partidos políticos (TRINDADE, 1974).

A coeducação, apregoadada pelos escolanovistas, era combatida pelos representantes católicos, mas, tanto nas escolas maçônicas e ruralistas, quanto nas escolas integralistas, observava-se a presença de ambos os sexos nas salas de aula⁴⁴. Já no aspecto da gratuidade, as correntes pedagógicas analisadas se alinhavam em consenso, à exceção do grupo católico que reagia mal à proposta de instituição de um sistema nacional de ensino público, gratuito e leigo, aos moldes das proposições dos pioneiros da educação, pois, como salientou Ângela de Castro Gomes (2002), ela representava ameaça à hegemonia da Igreja Católica nas questões ligadas ao ensino.

No quesito obrigatoriedade, encontravam concordância escolanovistas, católicos, ruralistas, maçons e integralistas, enquanto a corrente positivista se opunha a essa proposta e creditava à família o dever de ensino, principalmente o primário, prevendo que o aluno só deveria ser enviado à escola visando à sua formação profissional (SILVA, 2008). Vale destacar

⁴⁴ A presença de meninos e meninas numa mesma sala de aula das escolas maçônicas está descrita em Tambara e Arriada (2014); nas escolas integralistas: Arquivo Público Mineiro. **Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo**, pasta nº 4596, rolo 066, imagem 2105, S/D.

ainda que, no que se refere à obrigatoriedade do Estado de assumir a função do ensino, o grupo católico apresentava clara oposição.

Por fim, quanto à unicidade de ensino, proposta defendida pelos escolanovistas, observou-se entre os maçons a intenção de uma educação diferenciada para determinados segmentos da sociedade. Segundo Tambara e Arriada (2014),

Não há dúvida de que a maçonaria tinha como objetivo fundamental consolidar uma instituição social caracterizada pela elitização. Em momento algum se observam tentativas de massificação de seus quadros. A constituição de um grupo de escol era muito mais importante do que uma eventual propaganda de ampliação de sua penetração na sociedade de forma irrestrita e universal. (TAMBARA; ARRIADA, 2014, p. 5)

A constituição de um “grupo de escol” explica a intenção de criar escolas destinadas às classes populares e outras para atender os seus membros.

De acordo com o tomo “O Integralismo e a Educação” (SALGADO, 1959), observa-se que o princípio da unicidade era previsto para educação da população em geral, nos graus primários e secundários⁴⁵, definido, inclusive, por algumas disciplinas básicas (aritmética, geografia e língua vernácula). Contudo, para a instrução dos militantes ativos⁴⁶ (cooptadores) e da elite⁴⁷ do movimento era prevista uma formação diferenciada, com períodos e disciplinas consideradas “fundamentais”. Dessa forma, na doutrina do Sigma, assim como entre os maçons, pretendia-se uma instrução especial àqueles a quem se atribuía a responsabilidade de conduzir o povo.

Entretanto, o ponto de vista da missão de uma elite intelectual conduzindo a população não era restrito a integralistas e maçons, estava igualmente presente entre escolanovistas e católicos conforme articula Marta Carvalho (1999) no texto *O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30*.

⁴⁵No tocante a unicidade, gratuidade e obrigatoriedade do primeiro e segundo graus, ver Salgado, 1955b, p. 119.

⁴⁶Para os militantes ativos previam-se os Estudos Integralistas: História Social Brasileira, Instrução à Sociologia Geral, Noções do Direito Corporativo, História das Doutrinas Econômicas, Noções Gerais de Organizações Políticas, História Militar Brasileira (obrigatória para as autoridades da Milícia)

⁴⁷Visando à “cultura superior das elites”, previam-se os Altos Estudos Integralistas: Teoria do Estado, História do Estado, Organização nacional corporativa, Filosofia Social, Filosofia da pedagogia. (ENCICLOPÉDIA, 1959, p. 150). Tem-se também como exemplo os cursos promovidos na capital da República e em São Paulo, a saber: História Militar do Brasil (ministrado por Gustavo Barroso), Economia Política, Pedagogia e Filosofia do Direito (ministrados por Santiago Dantas, Antônio Gallot e Thiera (?) H. Moreira), História do Brasil (Ministrado por Gustavo Barroso) e Direito Corporativo (Ministrado por Miguel Reale), em: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4819, rolo 071, imagem 2318, 1936.

Em que pesem os vários pontos em que se afastam as correntes pedagógicas escolanovista, católica, maçom, ruralista, positivista ou integralista, há que se considerar que em todas elas estava presente a crença na educação como fator de formação da nacionalidade.

Como visto, a proposta pedagógica integralista estava inserida na composição dos matizes educacionais da década de 1930, em movimentos de aproximação e distanciamento, nos variados aspectos pelos quais aquelas tendências encetaram seus embates. As disputas em questão, apesar de circunscritas aos temas da instrução, não se restringiam a esse aspecto, mas travavam batalha por configurar a face da nação, por um modelo de Estado constituído através da forma de educar sua população.

Ao compreender as feições de algumas correntes educacionais do período, põe-se luz sobre a proposta de educação veiculada pela doutrina do Sigma na medida em que, ao estabelecer os contrastes e aproximações entre elas, dá-se forma a alguns aspectos da pedagogia integralista – suas características e peculiaridades – pois, como dito, ela não foi definida como tal pelas diretrizes da AIB. Nesse campo, observa-se que, em algumas questões, os integralistas, incluídos como tradicionalistas e conservadores, alinhavam-se às tendências ditas de renovação e atrelados às proposições do mundo novo e fervilhante, ao qual, através de Nicolau Sevchenko, se fez menção nas considerações iniciais deste capítulo.

CAPÍTULO 2 – EXTREMA DIREITA EM AÇÃO: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E ATUAÇÃO DAS ESCOLAS DO SIGMA

O Integralismo é o maior movimento de ideias que se tem feito no País depois da independência e da abolição: é uma mobilização de espíritos para a conquista de um grande ideal. Entretanto, é um movimento de dedicação, de renúncia, de sacrifício e de obediência aos chefes do movimento. O integralista é o soldado de Deus, da Pátria e da Família; é o novo homem do Brasil, que estará construindo uma grande nação. É necessário, pois, que o integralista seja diferente dos outros homens, tanto pela sua abnegação, como pelo seu comportamento na sociedade⁴⁸.

Este capítulo se preocupará em compreender o processo de implantação e a forma de organização das escolas do Sigma. Tem-se como meta explicar a estrutura de organização do movimento de modo a observar a quais órgãos as escolas estavam subordinadas e o papel delas na AIB. A finalidade é compreender as centenas de escolas integralistas como um conjunto a serviço de um projeto civilizador da sociedade para a constituição do estado integral.

Inicialmente pretende-se refletir sobre as origens da ideologia integralista em solo nacional a partir da aglutinação de movimentos de extrema direita que surgiram nas décadas de 1920 e 1930, num cenário de exacerbado nacionalismo e descrença nos governos liberais. Essa conjunção acabou por desembocar, em certa medida, no anseio por governos centralizadores, autoritários e personalistas – tanto nas manifestações políticas de esquerda quanto de direita. Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que as pessoas aderiram ao Integralismo muito mais pela identificação com os valores e as tradições representadas por aquele grupo do que por questões estritamente ideológicas do integralismo.

2.1 Os movimentos de direita no Brasil e a AIB: nacionalismo e autoritarismo como expressão de uma cultura política centralizadora e personalista.

O movimento capitaneado por Plínio Salgado não se destacou como uma excentricidade do período da Primeira República e nem mesmo nos anos subsequentes da Era Vargas. Os movimentos de cunho autoritário, centralizadores e, em alguns casos, inspirados nas experiências europeias do fascismo – caso específico da Ação Integralista Brasileira – vicejavam em várias regiões do território nacional.

Edgard Carone (1974) indica que, na década de 1920, nos núcleos italianos do sul do país, nasceram movimentos de enaltecimento ao fascismo de Mussolini através da ação nas

⁴⁸ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4675, rolo 068, imagem 393, S/D.

ligas, clubes, jornais, etc., da colônia. Mesmo em correntes direitistas nacionais, expressas em movimentos como a *Legião do Cruzeiro do Sul* que mais tarde se fundiu no *Cravo Vermelho*.

Esses movimentos menores, tanto da década de 1920 quanto da década de 1930, genericamente caracterizados por Carone (1974) como fascistas, encontram similaridades com a AIB por apresentarem-se como expressão de uma tendência da extrema direita autoritária e nacionalista⁴⁹.

Na década de 1930, os ditos movimentos fascistas “multiplicam-se continuamente, antes e depois da afirmação integralista” (CARONE, 1974, p. 195). Alguns deles surgiram imediatamente após a Revolução de 30, a exemplo do Partido Fascista Brasileiro (1930) e da A Legião Cearense do Trabalho (1931), seguidos da Ação Social Brasileira (Partido Nacional Fascista), da Legião de Outubro, do Partido Nacional Sindicalista, do Partido Nacional De São Paulo, do Partido Nacional Regenerador e da Ação Social Brasileira.

A Legião Cearense do Trabalho foi o movimento de inspiração fascista mais significativo e organizado a anteceder a AIB. Seu dirigente, Severino Sombra, reuniu mais de 15.000 legionários no decorrer do ano de sua fundação e, posteriormente, juntaram-se a eles o Padre Helder Câmara, o Tenente Jeovah Mota e outras sociedades e sindicatos. O movimento cresceu de forma significativa e, em outubro de 1932, aderiu à Ação Integralista Brasileira (CARONE, 1974).

Esses movimentos de extrema direita, à exceção da Legião Cearense do Trabalho, eram organizações regionais que congregavam um grupo pequeno de pessoas, com pouca penetração, e sua importância situa-se no fato de “terem precedido e reforçado a convergência ideológica de direita” (TRINDADE, 1974, p. 111).

No que se refere ao estado de Minas Gerais e ao surgimento de movimentos de direita, tem-se em Olbiano de Melo (1892-?), mineiro de Teófilo Otoni, um de seus primeiros expoentes. Em 1930, Olbiano publicou *A república sindicalista dos Estados Unidos do Brasil ou esboço dum Estado sindical corporativo* e, no ano seguinte, *Comunismo ou fascismo*⁵⁰, obras que obtiveram repercussão nacional e que promoveram uma sistemática troca de correspondência com leitores, levando-o a criar grupos organizados em algumas capitais do país.

⁴⁹“Os movimentos direitistas – que costumamos englobar sob o título genérico de ‘fascismos’ – são bastante diferenciados em suas posições. Embora possuam elementos comuns, (como a conceituação de estrutura de poder, o totalitarismo político, o radicalismo nacionalista, etc.), diversificam-se, contudo, na visão dos problemas e na metodologia de ação, a partir de condicionamentos sociais, econômicos e culturais em que surgiam e se desenvolveram” (LUSTOSA, 1976, p. 504).

⁵⁰Neste livro, o autor faz uma “crítica ao bolchevismo e aos sistemas existentes, elogio ao ‘modelo italiano’, cujas ideias amadureceram na ‘possante celebração do Duce’ e a necessidade de adaptar as ideias fascistas para o Brasil.” (CARONE, 1974, p.197).

Nesses livros, o autor defendia

[...] um regime fascista adaptado às condições brasileiras como solução para o problema social, e, segundo ele, o Governo Provisório formado depois da vitória da Revolução de 1930 baseou-se neles para elaborar a legislação trabalhista e de previdência social, bem como para incluir a representação classista na composição da Assembleia Nacional Constituinte convocada em 1933(OLBIANO DE MELO, 2015)

Em 1932, publicou *Levanta-te Brasil*, manifesto à nação no qual formulava o programa de ação partidária e “os estatutos de uma agremiação a ser fundada – o Partido Sindicalista Nacional – que teria sob seu comando milícias uniformizadas nos moldes nazifascistas e lutaria pela implantação de um Estado sindical-corporativo” (OLBIANO DE MELO, 2016). De acordo com Trindade (1974), embora o projeto de Olbiano de Melo tenha ficado basicamente no papel, era o mais elaborado entre os demais.

Plínio Salgado, tomando conhecimento da similaridade entre a proposta pregada por ambos, convida Olbiano de Melo, em 1932, para participar da Sociedade de Estudos Políticos, organização constituída por grupos espalhadas pelo estado de São Paulo com a intenção de difundir o pensamento autoritário e o nacionalismo. No lançamento do Manifesto Integralista, no final daquele ano, a afinidade de ideias com o Chefe integralista selaria a adesão ao movimento. Olbiano tornou-se um dos Camisas-Verdes mais influentes, fazendo palestras em várias regiões do país, participando e dirigindo os trabalhos do primeiro congresso integralista de âmbito nacional, em Vitória, ocasião na qual foram aprovados a estrutura interna e os estatutos do partido (OLBIANO DE MELO, 2015)

Outra expressão de inspiração fascista em Minas Gerais teve início no ano de 1931, sob o nome de Legião de Outubro ou Legião Mineira. O movimento lançou seu Manifesto no dia 26 de fevereiro daquele mesmo ano, conduzido por Francisco Campos, então Ministro do Governo Provisório de Vargas, Gustavo Capanema (1900-1985), Secretário do Interior de Minas Gerias, e Amaro Lanari (1886-1968), Secretário de Finanças de Minas Gerais. Tomando por base os apontamentos de Edgard Carone (1974) e do Dicionário Histórico da Fundação Getúlio Vargas (2015), pode-se entender que os três legionários tinham como meta sustentar o movimento revolucionário de 1930 que levou Getúlio Vargas ao poder.

Entre suas propostas estava o combate aos “reacionários depostos, os adesistas sem espírito revolucionário; [...] os *inimigos de origem externa*, que são todas as concepções políticas alienígenas e inaplicáveis à solução dos problemas brasileiros” (CARONE, 1974, p. 200, grifos do autor). A exemplo de seus congêneres europeus de inspiração fascista, trajavam vestimenta própria – camisas cáqui – e levavam bandeiras e flâmulas em suas paradas. O auge

do movimento aconteceu no desfile de 21 de abril de 1931, em Belo Horizonte, ocasião em que estavam presentes centenas de militantes, representantes de quase todos os municípios mineiros e o próprio presidente do estado, Olegário Maciel, que também adotava a camisa cáqui de legionário (por baixo de seu casaco). A envergadura do movimento pode ser aquilatada pelo fato de a festividade contar com o apoio do Exército e da Igreja.

Contudo, as constantes desavenças entre os legionários e o Partido Republicano Mineiro (PRM), representante das oligarquias tradicionais (CARONE, 1974), repercutem na área federal e promovem a exoneração de Francisco Campos do Ministério da Educação e de Lanari da Secretaria de Finanças (AMARO LANARI, 2015). Em 1932, de acordo com Carone (1974), a Legião de Outubro se extingue e Francisco Campos e Gustavo Capanema voltam a militar nos grupos oligárquicos dos quais eram oriundos e Amaro Lanari ingressa na Ação Integralista Brasileira,

[...] organização cujos princípios doutrinários se aproximavam dos da extinta legião. Durante sua militância na AIB, chegou inclusive a fazer parte da Câmara dos 40 — o mais alto órgão político do movimento integralista. Gozava de alguma proximidade com o chefe integralista Plínio Salgado, e, em sua residência, no Rio de Janeiro, realizaram-se inúmeras reuniões de membros da AIB (AMARO LANARI, 2015)

Esse breve retrospecto dos movimentos de direita no Brasil, nos anos iniciais do século XX, corrobora a afirmação de alguns setores da historiografia⁵¹ de que a AIB não teria sido um episódio isolado, mas derivado da consolidação das ideias radicais de direita no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, e da junção dos movimentos que a antecederam, os quais Plínio Salgado procurou capitanear.

Observa-se que à consolidação das ideias de direita no pensamento de parte da intelectualidade vem atrelada a influência de aspectos culturais que marcadamente pautaram a sociedade brasileira no período, como o movimento modernista brasileiro da década de 1920, do qual participou ativamente Plínio Salgado, constituindo-se como fator decisivo para a configuração da ideologia integralista. Salgado integrou a chamada corrente “nacionalista” do modernismo junto com Menotti del Picchia, Cassiano Ricardo e Cândido Motta Filho⁵². Alguns dos intelectuais que fizeram parte do movimento literário e artístico do modernismo, como Salgado, posteriormente voltaram suas preocupações para os problemas sociais, econômicos e políticos que afligiam o país no período (BEIRED, 1999).

⁵¹Trindade (1974), Beired (1999), Carneiro (2012).

⁵²“Os ‘nacionalistas’ criaram o movimento Verde-Amarelo, que se dividiu, dando origem ao grupo da Anta, liderado por Salgado e Raul Bopp” (BEIRED, 1999, p. 210).

Ainda sobre as influências intelectuais que marcaram o pensamento dos arquitetos do integralismo, tem-se o pensamento autoritário dos críticos da Primeira República, entre eles Oliveira Vianna, Francisco Campos, Azevedo Amaral e Alberto Torres, sendo notória a influência desse último na doutrina do Sigma, assim como dos defensores da causa católica, como Jackson de Figueiredo e Farias Brito (CARNEIRO, 2012). De acordo com Marcia Regina Carneiro, mesmo que

[...] se sobressaia no integralismo brasileiro a simbologia fascista, demonstrada através das vestimentas e dos rituais de cumprimentos e cerimoniais, a AIB congregou em seus quadros importantes e competentes intelectuais cujo arcabouço teórico embasava de forma bastante coerente sua doutrina (CARNEIRO, 2012, p. 173).

Nessa medida, o influxo do pensamento autoritário, das ideias modernistas, do pensamento nacionalista e católico que granjeava grande parte da intelectualidade brasileira, aliado a uma estética fascista para promover seus próprios conceitos, valores e projeto de nação, concorreu para que despontasse o movimento de extrema direita de maior expressão no período⁵³.

A simetria entre a doutrina integralista e o pensamento conservador católico e autoritário brasileiro, assim como a influência do modernismo no pensamento dos intelectuais que estabeleceram as bases da filosofia da AIB, não permitem que se perceba a ideologia do Sigma como “um estrangeiro em sua própria terra, um elemento descolado da realidade brasileira” (RAMOS, 2014, p. 335), um modelo importado da Europa e transplantado para o Brasil. O que se percebe é a influência do fascismo como uma das faces do integralismo. (RAMOS, 2014)

Por outro lado, cogita-se que a ausência de uma linha de pensamento homogênea entre os partidários do Sigma e as “clivagens ideológicas” (TRINDADE, 1974, p. 289) que perduraram desde o nascimento do movimento até sua dissolução, em 1937, decorram do fato de a ideologia situar-se apenas como uma formulação teórica, sem ter constituído experiência de governo. Cabe considerar também a gênese intelectual e social de seus principais formuladores como resultante das tendências distintas dentro do movimento: se o ponto de

⁵³ A perspectiva da presença de ideais autoritários, conservadoras, nacionalistas e de um profundo sentimento religioso, comum na sociedade do período, ganha força na tese de Ramos (2014) ao criticar a naturalização da aceitação da tese de Héglio Trindade, a qual apresenta o integralismo como uma mera reverberação do fascismo e que, segundo o autor, tem tomado um caráter hegemônico no mundo acadêmico. Sem negar a participação do fascismo na constituição do integralismo, Ramos (2014) recusa a centralidade e a superioridade que esse aspecto ganhou na explicação e na caracterização da AIB e afirma que tal naturalização tem impedindo “uma análise mais matizada, capaz de dar conta da complexidade do movimento integralista em seus múltiplos aspectos” (RAMOS, 2014, p. 324).

vista de Miguel Reale é o de um jurista, o de Plínio Salgado aponta para o viés lírico de um escritor (BEIRED, 1999).

Na AIB, a ambição era sustentar uma doutrina baseada em determinada concepção do universo e do homem: universo sobejamente constituído pela harmonia, visto que as desigualdades eram pensadas como naturais, e composto por indivíduos religiosos, nacionalistas, voltados para os deveres com a pátria e a família. Entre os vários objetivos a que a AIB se propunha, pretendia “reformatar de alto a baixo o ensino, criando a Universidade, segundo o conceito filosófico e político do regime integral, moralizando os cursos de humanidades e imprimindo um caráter de extrema brasilidade à escola primária”⁵⁴.

O aspecto nacionalista foi um traço comum nos movimentos de extrema direita, tanto no Brasil quanto na Europa, e se firmava “em parte porque agitar bandeiras nacionais era um caminho tanto para a legitimidade quanto para a popularidade” (HOBSBAWM, 2009, p. 117). Na percepção de Salgado, o nacionalismo vinculava-se a aspectos culturais intrinsecamente associados ao combate ao cosmopolitismo e às ideias estrangeiras – subsumidas como orgânicas na sociedade brasileira – além da afirmativa de valorização do elemento nacional. Já no *Manifesto de Outubro*, Salgado (1982, p. 6) anunciava “que o cosmopolitismo, isto é, a influência estrangeira, [era] um mal de morte para o nosso nacionalismo”. Essa perspectiva é recorrente nos escritos do Líder.

As doutrinas que andam na boca dos nossos patrícios são diametralmente opostas aos verdadeiros interesses brasileiros. As suas opiniões não passam do reflexo do juízo severo e injusto dos estrangeiros a nosso respeito. De sorte que, no Brasil, o maior, possivelmente o único estrangeiro, é exatamente o brasileiro (SALGADO, 1955, p. 118).

Já na compreensão de Miguel Reale (1934, apud TRINDADE, 1974), o nacionalismo ganha uma dimensão econômica e anti-imperialista, cuja argumentação foca no combate ao capitalismo como forma de expressão do nacionalismo no âmbito do Estado. Segundo suas palavras, “nacionalismo sem anticapitalismo é expressão vazia. Esta luta deve se travar nos quadros das Nações segundo as experiências do nacionalismo integral” (REALE, 1934, apud TRINDADE, 1974, p. 224). Em Gustavo Barroso, por sua vez, o viés nacionalista está atrelado à luta contra o capitalismo internacional na figura do antissemitismo, “tratava-se da conspiração universal judaica em busca da riqueza e do domínio do Brasil” (BEIRED, 1999, p. 132).

⁵⁴ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4560, rolo 066, imagem 741, S/D.

A luta contra um inimigo comum nas manifestações de cunho nacionalista, fosse na perspectiva de combate ao imperialismo econômico ou cultural, o judaísmo, fosse na guerra contra o comunismo, o liberalismo e na recusa ao socialismo – frentes de combate constante dos integralistas – cumpria, tal qual postulado por Eliana Dutra (1997, p. 152), o “papel decisivo de autodefinição do grupo social e/ou nacional, ou ainda [...] na construção da identidade nacional”. Não era sem razão, portanto, a recorrência de afirmações integralistas tais como “o rumor dos passos das legiões verdes abafará as infâmias dos inimigos da pátria”⁵⁵.

A construção de uma identidade nacional⁵⁶ por meio da exacerbação do sentimento de pertencimento à nação supõe que os indivíduos partilhem um destino comum, consubstanciado na experiência de um mesmo passado e em ideias comuns no presente (OLIVEIRA, 1982, p. 26). No movimento integralista, a edificação de um passado comum que irmanasse a população trazia em seu discurso o retorno às origens da nação e encontrava no índio o elemento inaugural da brasilidade:

Não é absurdo acreditar-se que essa raça (tupi) plantou no sangue do branco, nas primeiras núpcias étnicas abençoadas por Anchieta e a que presidiu João Ramalho, a nostalgia do Oeste, que determinou a investida bandeirante, vitoriosa naquele rumo e que até hoje nos indica o caminho predestinado da Nação. (SALGADO, 1955, p. 39).

Na passagem, Salgado enaltece a origem nacional indígena, assim como a miscigenação com o branco europeu na figura de João Ramalho (1493-1580) que, na ocasião da chegada dos portugueses, foi abençoada pelo catolicismo através da presença de Padre José de Anchieta (1534-1597). Na formulação do chefe integralista, perpassam simultaneamente as ideias de orgulho das origens nativas, da miscigenação bem frutificada e a vinculação do nacionalismo aos valores espirituais.

Outra ponte de ligação entre o passado e o presente, a fim de consolidar uma identidade, eram as comemorações das datas cívicas nacionais, regularmente lembradas e festejadas nos núcleos integralistas. A participação nesses eventos era dever⁵⁷ de todo Camisa-Verde e contribuía para ressaltar no grupo o sentimento nacionalista, de modo a unir e distinguir os Camisas-Verdes do restante da sociedade capitalista/materialista que, no ponto

⁵⁵ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4606, rolo 067, imagem 420, S/D.

⁵⁶ “O nacionalismo ocupa-se em identificar uma coletividade histórica em termos da nação, e são os fatores étnicos, geográficos e culturais que asseguram a solidariedade nacional” (OLIVEIRA, 1982, p. 26).

⁵⁷ “Os integralistas tem o dever de cultuar todas as datas caras ao Brasil e homenagear a memória dos grandes vultos da pátria”. ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagem 2167, 18 ago.1937.

de vista da AIB, havia se instituído naqueles dias – uma sociedade “agnóstica, utilitária e tecnicista” (SALGADO, 1983, p. 16).

Nessas ocasiões, nota-se o caráter cerimonioso das festividades, precedidas de preparativos especiais como a confecção de panfletos comunicando o evento à comunidade e aos integralistas. Um exemplo é o Núcleo Municipal de Soledade/MG onde o chefe municipal convida a população a participar de uma comemoração patriótica:

Realizar-se-á hoje, às 20 horas, na sede do Núcleo local uma *sessão solene* em homenagem aos Mártires da Inconfidência Mineira. A chefia Municipal tem a honra de convidar o povo em geral para assistir a essa demonstração de civismo, tributada aos grandes pioneiros das nossas liberdades (grifo nosso)⁵⁸.

Além das datas cívicas nacionais, comemoravam-se também as datas e festas integralistas e os mártires do movimento. Entre os considerados feriados integralistas estava o *7 de outubro*, também chamada de “Noite dos Tambores Silenciosos”, data em que se celebra o lançamento do Manifesto e em que se lembra com pesar a extinção das milícias integralistas em 1935; o *23 de abril*, dia em que desfilaram pela primeira vez os Camisas-Verdes da pátria; e as *Matinas de Abril*, ocasião em que se espera o nascer do sol, simbolizando o aguardo do dia do triunfo integralista no Brasil.

Essas comemorações eram cercadas de imagens, símbolos e rituais de modo a envolver seus adeptos e a comunidade e a alicerçar historicamente a legitimidade do movimento. Nesse intuito, era comum o perfilamento dos integralistas, devidamente paramentados com suas camisas verdes, distintivas dos partidários da AIB; o canto de hinos integralistas e do hino nacional, a presença de músicos ou de bandas de música; o hasteamento das respectivas bandeiras, a execução da saudação característica sob os brados de *Anauê*, e a recitação de escritos pré-estabelecidos ou juramentos a serem proferidos em cada ocasião.

Acredita-se que as lideranças integralistas, ao estabelecerem os atos comemorativos, fossem de datas nacionais ou do próprio movimento, buscavam a vinculação e o envolvimento dos doutrinários em uma mesma ligação de empatia de modo a, tal qual propôs Eliana Dutra (1997) em análise dos cultos cívicos, “forjar um sentimento de subserviência à autoridade que se esconde atrás da veneração do símbolo [...] aumentar a disposição psíquica para a prática do civismo e reforçar as atitudes de obediência, coragem, sacrifício e nacionalismo” (DUTRA, 1997, p. 188).

⁵⁸ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagem 2166, 18 ago.1937.

Ao impregnar as festividades com seus símbolos, difundiam a ideia de unidade entre os pares na qual “se confundem grandes e pequenos, poderosos e humildes, irmanados no sentimento de fraternidade” (DUTRA, 1997, p. 188), enredada numa teia de alegorias de ordem patriótica, de modo a vislumbrar o integralismo como a representação do resultado das lutas do passado no qual se conjugavam os interesses da nação e os propósitos da AIB.

Esse *mise-en-scène* consubstanciava ainda a ideia da representação dos interesses individuais e coletivos dos adeptos do Sigma, de maneira a incorporar no militante o sentimento de pertencimento ao grupo. Nessa perspectiva, o movimento possibilitou a produção de uma identidade coletiva e de um sentido de pertencimento que engajavam o indivíduo no modo de ser e nos comportamentos do grupo e da comunidade, instando-o a se sentir e a agir como participante pleno, especialmente no que diz respeito aos papéis sociais.

Associado aos valores nacionalistas, conjugava-se o apelo espiritualista da ideologia⁵⁹ com a intenção de “fundar toda a moral brasileira nos sentimentos religiosos, base da honestidade e da disciplina social”⁶⁰. O catolicismo de Plínio Salgado é latente no movimento e evidenciado já nas primeiras palavras direcionadas à sociedade brasileira, no *Manifesto de outubro* (SALGADO, 1982), em que afirma: “Deus dirige os destinos dos povos”. No andamento do texto, Salgado (1982, p. 3- 4) continua a expor a fundamentação espiritualista do movimento, partilhando a ideia de que “toda superioridade provém de uma só superioridade que existe acima dos homens: a sua comum e sobrenatural finalidade” e, em apelo aos sentimentos religiosos da população, afirma que “esse é um pensamento profundamente brasileiro, que vem das raízes cristãs da nossa História e está no íntimo de todos os corações”.

Não sem razão, uma vez que a tradição religiosa no Brasil, uma nação de legado católico, assentava “a convicção generalizada de que o catolicismo é ‘religião de berço’, na qual se nasce sem necessidade de adesão ou escolha”, e que era “a religião tradicional dos colonizadores” e foi “incorporada pelos descendentes destes e pelos indígenas e negros” (CURY, 1988, p. 13). Plínio Salgado, ao trazer para o movimento o peso das tradições históricas, atrelando-as aos sentimentos religiosos, investia de sentido e legitimidade seus discursos de cunho espiritualistas.

⁵⁹Tanto para Reale, quanto para Plínio Salgado, um dos aspectos que distinguia o Integralismo do suposto modelo fascista italiano era o espiritualismo, uma vez que tal aspecto não pode ser considerado uma característica ideológica essencial. Em análise sobre questão, Hégio Trindade (1974) esclarece que o nacional-socialismo alemão não se proclamava espiritualista, todavia ele está presente na falange espanhola e no rexismo belga, já “no fascismo italiano, a referência ao espiritualismo é vaga, embora proclame a importância dos valores religiosos e dos princípios morais na evolução histórica” (TRINDADE, 1974, p. 272).

⁶⁰ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4560, rolo 066, imagem 741, S/D.

Tomando por base as premissas religiosas expressas pela AIB, associadas à predisposição brasileira ao catolicismo, pode-se depreender que filiar-se ao movimento correspondia a uma identificação com os valores e as tradições representadas por aquele grupo tanto no tocante à importância dos valores religiosos quanto aos valores da família, à pregação moral e ao nacionalismo, pressupostos comuns de uma cultura política conservadora, evidenciada já há algum tempo no Brasil.

Essa reflexão baseia-se no conceito de cultura política desenvolvido por Rodrigo Patto de Sá Motta (2009, p. 28), para quem “as pessoas aderem a certas representações da realidade capazes de oferecer compreensão ao mundo, ao mesmo tempo fornecendo identidade a que se filiar”, tais como a força dos sentimentos (paixões, medos), a fidelidade a tradições (família, religião) e a adesão a valores (moral, honra, patriotismo).

A hipótese de que as pessoas aderiram ao Integralismo menos pela concordância com a sua doutrina do que pela identificação com os valores e as tradições representadas pelo grupo ganha força quando se observam as camadas mais populares que aderiram ao Sigma: nesses estratos sociais a maior parte dos indivíduos tinha acesso restrito ao saber sistematizado – fato evidenciado pelo percentual de 65% de analfabetismo entre a população em 1930 – o que dificultava a assimilação dos aspectos peculiares e específicos da ideologia integralista.

O entendimento de que os associados ao integralismo não tinham amplo conhecimento da doutrina pode ser evidenciado na entrevista⁶¹ concedida, em 2002, a Ivair Augusto Ribeiro (2004) pelo integralista Ruy do Amaral, remanescente do período da fundação do movimento:

I.A.R. E como essa população em geral recebia as ideias integralistas? Ela assimilava, entendia a proposta?

R – A assimilação das ideias integralistas por parte das pessoas que estavam curiosamente interessadas era relativamente pequena, porque o integralismo sendo uma doutrina que implicava em conceitos filosóficos, políticos e sociológicos era muito difícil de ser transmitido a uma massa de pessoas maior, então os estudos eram restritos à própria Ação Integralista, no mais a propagando era no sentido mais genérico, ou seja, a defesa da pátria, dos princípios maiores da nossa civilização, da nossa história, enfim, consubstanciava-se numa trilogia que se dizia que o integralismo era uma luta por Deus, pela Pátria e pela Família, que sintetiza com este dístico a nossa pregação. (RIBEIRO, 2004, ANEXO, p. XIX).

⁶¹Ivair Augusto Ribeiro, em sua dissertação de mestrado, transcreve entrevistas com dois integralistas remanescentes do período da fundação do movimento. “Entrevista com o integralista Ruy do Amaral: nasceu em 28 de maio de 1917, em Jacareí. Foi advogado, professor do Colégio Dr. Neves e Ginásio do Estado em Olímpia, radialista, escritor de novelas radiofônicas transmitidas pela Rádio São Paulo, animador de programas de auditório de rádio, publicitário, escreveu para a TV Rio, editor e professor universitário no Rio de Janeiro (PUC e UFRJ). Morou em Olímpia de 1920 a 1942, tendo fundado o núcleo municipal da Ação Integralista em 1934. Reside no Rio de Janeiro desde 1952. Concedeu entrevista ao autor em 27 de setembro de 2002, no Rio de Janeiro”. (RIBEIRO, 2004, ANEXO, p. XIX)

No caso de Minas Gerais, a grande penetração do catolicismo, evidenciada na exacerbada religiosidade da sociedade, pode ser creditada como um dos fatores que facilitaram a vascularização do integralismo na região. Como argumentaram Alexandra Schueler e Ana Maria Magaldi (2008), a força da Igreja no estado é confirmada pelo fato de Minas ter sido o primeiro estado a adotar o retorno do ensino religioso nas escolas, no ano de 1928.

Associada à religiosidade e ao nacionalismo, tem-se também a prevalência da função do Estado, personificado na figura de um chefe carismático. Como afirma Serge Berstein (1998, p. 354), “a cultura política nacionalista preconiza a criação de um Estado autoritário”, tal dimensão também aparece no *Manifesto de Outubro de 1932* (SALGADO, 1932), que estabelecia a necessidade da consciência do “princípio da autoridade”, da “hierarquia”, da “disciplina” e da “ordem”.

No entanto, a perspectiva do autoritarismo não se restringia às teorias integralistas. Ela era corrente em outras proposições da direita nacionalista do período, em grande medida devido à descrença no sistema liberal de governo e à necessidade de contenção das massas que iniciaram movimentos de contestação nas décadas anteriores. Nos termos de José Luis Beired (1999), os elementos nos quais se baseava a direita nacionalista brasileira para a proposição de um Estado autoritário eram:

Crença no liberalismo como ideologia responsável pela subversão da ordem no mundo contemporâneo; tese de que o comunismo e o socialismo derivam do liberalismo; crítica radical do sistema liberal-democrático, tido como artificial e perigoso; necessidade da substituição da ordem política liberal por outra de natureza corporativa e autoritária; compreensão paternalista e autoritária do conflito social; restauração de valores afirmativos da autoridade – hierarquia, ordem, obediência – em detrimento da noção de igualdade e de liberdade; hipertrofia do aparelho de Estado e sobretudo do poder executivo; demanda por certa intervenção do Estado na economia; e reivindicação da independência econômica da nação (BEIRED, 1999, p. 279).

A cultura política autoritária que se afirmava no período, dando centralidade ao papel do Estado, deveria ser capitaneada por um líder messiânico, personalista. Deve-se a percepção de tal aspecto a Rodrigo Patto Sá Motta (2009), para quem os partidos políticos só ganhavam corpo na figura do chefe, a exemplo de Getúlio Vargas, Júlio Prestes e do próprio Plínio Salgado. Todavia, Thaís Nívia da Fonseca (2001) avalia que uma cultura política de caráter autoritário e personalista já se encontrava mais enraizada, “derivada de práticas perceptíveis na longa duração, desde os tempos dos mandos dos potentados locais das áreas de mineração e dos sertões da Capitania das Minas Gerais” (FONSECA, 2001, p.17-18).

A importância da figura do Chefe na constituição da AIB, seu caráter salvacionista e sua capacidade para a redenção dos problemas nacionais eram recorrentemente reafirmados nos discursos dos integralistas e em suas publicações. Isso se verifica no relato publicado sobre campanha doutrinária desenvolvida em Ubá/MG: “Durante os seus vibrantes discursos, o nome de Plínio Salgado foi aclamado como o futuro chefe e salvador da nação”⁶².

A mesma perspectiva que pode ser conferida nos regulamentos discriminados nos *Protocolos e Rituais*⁶³ (1937), documento que tinha “por fim codificar os dispositivos gerais [...] e estabelecer normas, fórmulas e usos que regulem os atos públicos e os cerimoniais integralistas e bem assim fixar honras, regalias, direitos e deveres relativos a todas as autoridades do Sigma”⁶⁴. Nele constam como regras que⁶⁵:

- Para os integralistas a pessoa do Chefe Nacional é intangível (Art.9º dos Est.)
- É proibido, sob pena de exclusão automática, a qualquer Integralista, comentar os atos do Chefe Nacional (Art. 7º dos Est.)
- É vedado aos Integralistas interpelar o Chefe Nacional sobre qualquer assunto, relativo ao exercício de suas funções, assim como dar opinião sem haver para isso a necessária solicitação (Art. 8º dos Est.).

Nos aspectos que se referem à educação, nota-se a enunciação do autoritarismo também presente nas proposições do Sigma. Plínio Salgado, ao declarar o posicionamento do integralismo no tocante à instrução, afirma que almeja o estímulo

[...]às pesquisas científicas, às belas artes e à literatura, em suas diferentes modalidades, respeitados sempre os limites impostos pelos imperativos de ordem moral, social e nacional; liberdade e estímulo à iniciativa particular em todos os ramos do ensino, *sujeitando-a, porém, à indispensável fiscalização por parte do Estado. O Integralismo, mantendo justa liberdade científica e didática, condena formalmente a liberdade descontrolada da cátedra* (SALGADO, 1955, p. 119, grifo nosso).

⁶²Arquivo Público Mineiro. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4557, rolo 066, imagem 609, 16 out.1937.

⁶³ Arquivo Público Mineiro. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 2035, rolo 035, imagem 2103,1937.

⁶⁴ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 2035, rolo 035, imagem 2104, 1937.

⁶⁵ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 2035, rolo 035, imagem 2106, 1937.

No que tange à cultura, previa-se a mesma conduta de controle e censura: “serão proibidos os livros imorais, o cinema imoral, os jornais imorais. Ninguém terá liberdade para fazer o mal”⁶⁶. Ou ainda:

Fiscalização direta do Estado sobre o cinema, o teatro, a imprensa, o rádio, todos os veículos do pensamento que estão hoje atentando contra a liberdade, forçando o povo a submeter-se aos caprichos de capitalistas internacionais, de burgueses materialistas, de espíritos anárquicos, de agentes de Moscou (SALGADO, 1955, p. 120).

Mesmo as publicações do Sigma, como livros, jornais e revistas, eram subordinadas a órgãos específicos⁶⁷ e passavam por controle. No caso dos jornais, verifica-se nos *Protocolos e Rituais* (1937) o intuito de controle das publicações: “estarão sujeitos, sempre que necessário, à observação direta da Secretaria Nacional de Imprensa que poderá cassar-lhes a qualidade de órgãos integralistas” (1937). Os livros, subordinados à Secretaria Nacional de Doutrina e Estudos (S.N.D.E.), passavam pela chancela do órgão antes de serem publicados. Esse tipo de controle tinha ainda a intenção de garantir a uniformidade e a padronização doutrinárias (CAVALARI, 1999).

Todavia, a prática da repressão não era incomum em um período de instabilidade em que se alternavam ditadura e regime democrático (CARVALHO, 2014). Mesmo os filmes exibidos pelos integralistas passavam pelo crivo do Governo Vargas, como se verifica no documento a seguir: “A Ação Integralista Brasileira vem mui respeitosamente solicitar [...] ao Sr. Delegado [...] consentir que os integralistas daquela localidade exibam na sede do Núcleo, hoje, filmes de propaganda integralista *já visados pelo Ministério da Educação*”⁶⁸.

2.2 A estrutura de organização como suporte às ações integralistas no âmbito da educação

Do ano inicial da AIB, em 1932, até 1936, o movimento ganha corpo, espalhando-se por várias regiões do país, ao mesmo tempo que estabelece e aprimora sua estrutura de funcionamento. Em 1934, acontece o 1º Congresso Integralista de Vitória (Espírito Santo), ocasião em que se elaboram os estatutos nos quais estão determinadas as estruturas de

⁶⁶ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4483, rolo 064, imagem 316, jul./1937.

⁶⁷Mais à frente, serão especificadas as divisões organizacionais da AIB e suas respectivas funções.

⁶⁸ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4769, rolo 070, imagem 739, 1937. (Grifo nosso)

organização da AIB que, na competência do executivo, contavam com os Departamentos Nacionais⁶⁹. Nesse período as escolas encontravam-se a cargo do Departamento Nacional de Organização Política, na Divisão de Assistência Social⁷⁰.

Essa configuração só se altera em 1935, quando ocorre o 2º Congresso Integralista em Petrópolis (Rio de Janeiro), aumentando a quantidade de órgãos executivos e ampliando suas funções. Na ocasião, os Departamentos desdobram-se em Secretarias⁷¹ (TRINDADE, 1974).

Em 1936 é instituída a Secretaria Nacional de Arregimentação Feminina e dos Plinianos (S.N.A.F.P.), órgão criado com a finalidade de “orientar, dirigir, controlar e arregimentar todo o trabalho da mulher e da juventude integralista” (ENCICLOPÉDIA..., 1959, v. 9, p. 168) e ao qual passam a ser submetidas as escolas integralistas. As escolas de alfabetização para adultos estavam a cargo do Departamento Feminino e as escolas primárias submetidas ao Departamento dos Plinianos. Ambos os departamentos eram subdivisões daquela Secretaria.

Tanto o Departamento dos Plinianos, quanto o Departamento Feminino eram hierarquicamente comandados por líderes específicos nos âmbitos nacional, provincial, municipal e distrital⁷². A Figura 1 detalha a S.N.A.F.P., por meio de um organograma.

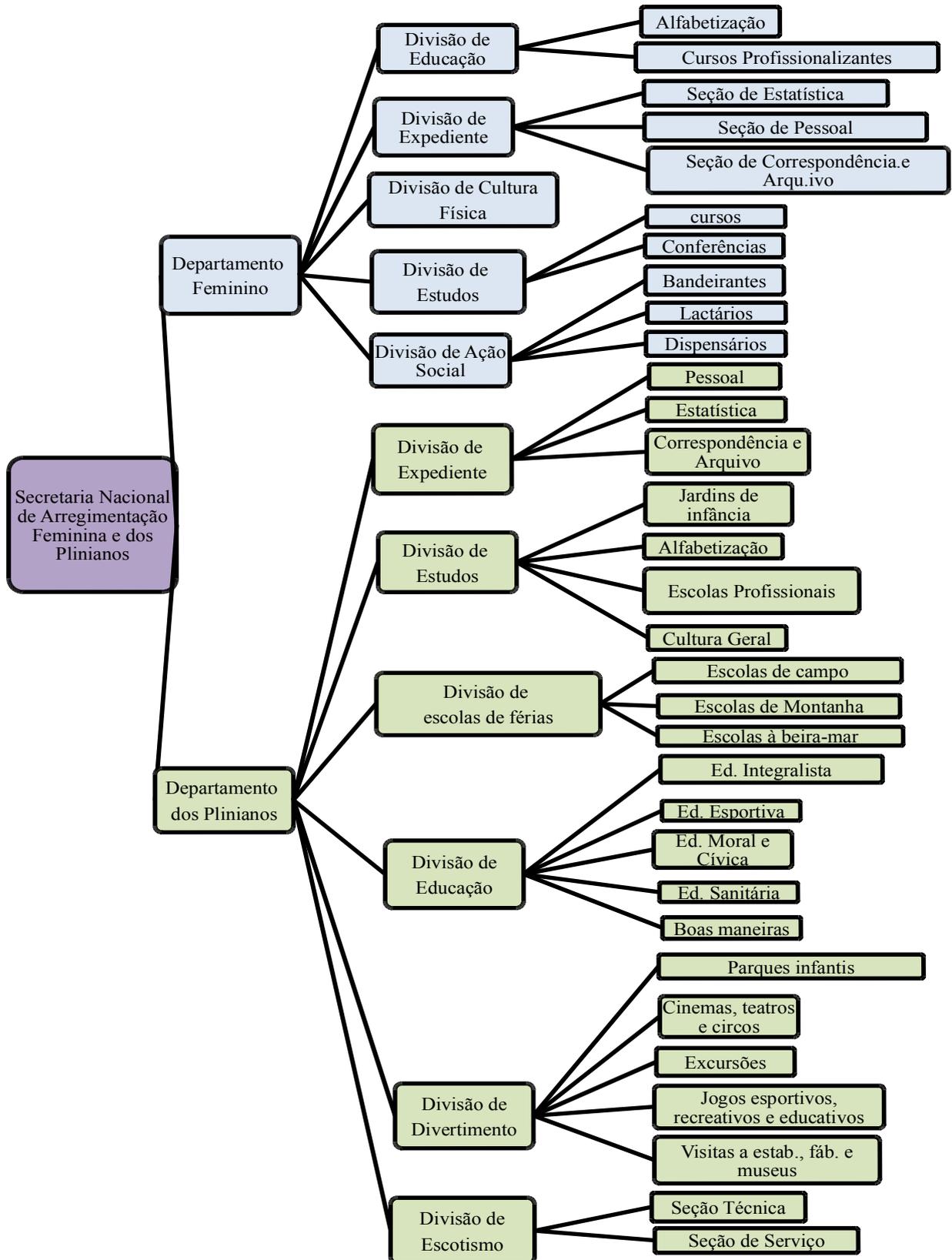
⁶⁹São seis os Departamentos: Organização Política, Doutrina, Propaganda, Cultura Artística, Milícia, Finanças e Justiça (TRINDADE, 1974, p. 181).

⁷⁰ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4774, rolo 070, imagem 1036 e 1037, 8 de ago. 1935.

⁷¹As novas e poderosas secretarias são: Secretaria Nacional de Corporações e Serviços Eleitorais, de Doutrina e Estudos, de Educação Moral e Cívica, de Finanças, de Propaganda, de Cultura Artística. Em 1936, Plínio Salgado institui ainda a Secretaria da Assistência Social, da Imprensa, das Relações Exteriores e a Secretaria de Arregimentação Feminina e dos Plinianos (TRINDADE, 1974, p. 184).

⁷²“A divisão administrativa atual do movimento integralista, na ordem superficial crescente, é a seguinte: a) distritos que constituem os municípios; b) municípios que constituem as regiões; c) regiões, que constituem as províncias; d) províncias, que constituem as circunscrições; e) circunscrições, que, reunidas, abrangem todo o território da Pátria, constituindo o Estado Integral, pessoa jurídica de direito público” ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4819, rolo 071, imagem 2322, S/D.

Figura 1 – Organograma estrutural da Secretaria Nacional de Arregimentação Feminina e dos Plinianos (S.N.A.F.P.)



A Secretaria Nacional de Arregimentação Feminina e de Plinianos ganha importância e, desde 13 de setembro de 1936, foi-lhe dispensada uma folha semanal no jornal *A Offensiva*, intitulada “Folha da Blusa Verde”. A publicação tinha o “intuito de melhor orientar as blusas verdes do Brasil sobre o papel da mulher no movimento e sua posição no advento do Estado Integral” (*A Offensiva*, p. 14). Pelo jornal, tem-se notícia também do Primeiro Congresso Nacional Feminino, a realizar-se nos dias 16, 17 e 18 de outubro daquele ano, promovido pela S.N.A.F.P.

Apesar de autores como Rosa Maria Cavallari (1995) considerarem a criação da Secretaria mais como um esforço para alfabetizar e, assim, arregimentar eleitores com vistas à candidatura de Plínio Salgado à Presidência da República em 1937 – uma vez que aos analfabetos era negado o direito ao voto, desde 1881⁷³ –, tem-se por bem compreendê-la em suas várias atribuições. Entre elas, a de alfabetizar crianças, jovens e adultos, dar formação profissionalizante àqueles que se interessassem e de criar formas de atender a comunidade em suas necessidades mais prementes, mesmo que de forma exígua.

O Departamento dos Plinianos tinha a missão de “reunir, disciplinar e educar, através da escola ativa, todos os brasileiros, de ambos os sexos, até quinze anos de idade, de modo a realizar o seu aperfeiçoamento moral, cívico, intelectual e físico”⁷⁴. Contava com uma biblioteca, um responsável por ela e mais seis seções distintas: Divisão de Expediente, Divisão de Escolas de Férias, Divisão de Divertimentos, Divisão de Escotismo, Divisão de Educação e de Estudos.

Na Divisão de Expediente encontravam-se alocadas as seguintes Seções: de Pessoal, incumbida da organização de fichários efetivos de grupos e prontos-para-uso; de Estatísticas, responsável pela organização de mapas, esquemas, gráficos, cartas topográficas e outros materiais informativos; e a de Correspondência e Arquivo, incumbida de registrar e expedir toda a correspondência, publicar boletins e ordens da direção e ter sob sua guarda e em boa ordem o arquivo.

A Divisão de Escolas de Férias deveria angariar recursos para a criação dessa modalidade, subdivididas em seções de campo, montanha e beira-mar⁷⁵.

A Divisão de Divertimentos tinha por finalidade promover a interação das crianças

⁷³Lei Saraiva, Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881.

⁷⁴ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagem 2166, 18 ago.1937.

⁷⁵ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagem 2167, 18 ago.1937.

com o meio exterior, na forma de atividades culturais (como cinema, teatro, circo), visitas a estabelecimentos comerciais, fábricas, feiras e exposições e excursões a parques infantis.

A Divisão de Escotismo compreendia uma seção técnica e uma de serviço. A primeira era responsável pelo provisionamento e pela confecção do material padrão, sua guarda e distribuição para as tropas escoteira. A seção de serviço tinha a função de programar, formar e organizar as atividades gerais das tropas escoteiras, além de cuidar da instauração de um “campo escola e um grupo-padrão, destinados ao aprendizado dos chefes, instrutores e monitores, escoteiros, só podendo ser nomeado chefe ou instrutores dos grupos os diplomados pela referida escola” (ENCICLOPÉDIA..., 1959, v. 9, p. 178/179).

A Divisão de Estudos constituía-se das seções de (ENCICLOPÉDIA..., 1959, v. 9, p. 176):

- a) Jardim de Infância, destinada às crianças de quatro a seis anos de idade;
- b) Alfabetização, por meio de escolas fixas ou ambulantes, com permanência não inferior a três meses nos lugares em que se pudesse ministrar permanentemente a *instrução primária* (ENCICLOPÉDIA..., 1959, v. 9, p. 176, grifo nosso).
- c) Escolas Profissionais, para o aproveitamento das aptidões vocacionais das crianças e dos jovens.
- d) Cultura Geral, com estudo sobre História do Brasil e noções de história geral, ciências, artes e letras.

A Divisão de Educação compunha-se das seções de (ENCICLOPÉDIA..., 1959, v. 9, p. 176-177):

- a) Educação Integralista, que previa o ensino da cartilha do Pliniano, noções de direito integralista, Sociologia e Economia. Deve-se ressaltar que todas as temáticas deveriam estar em acordo com a orientação da Diretoria Nacional dos Plinianos;
- b) Educação Desportiva, que difundia o esporte como meio “eugênico” para a preparação física da criança, e também como forma de socialização e aproximação dos plinianos;
- c) Educação Moral e Cívica, que se destinava a formar o caráter e despertar no jovem o amor aos valores integralistas e à pátria;
- d) Educação Sanitária, cujo objetivo era despertar os hábitos de higiene, tanto individuais quanto coletivos, estendendo-os às famílias – a quem seria também “ministrado rápidos conhecimentos de eugenia, puericultura, a necessidade do exame pré-nupcial, vantagens da helioterapia, etc.”;
- e) Boas Maneiras, que visava ensinar hábitos corteses e educados, como se comportar em público e os cuidados que se deviam ter com os idosos.

Ainda de acordo com os regulamentos da S.N.A.F.P, no que se refere à organização dos plinianos, previa-se seu agrupamento por faixa etária, constituindo estas as etapas específicas do aprendizado: para as crianças de quatro a seis anos (denominados Infantis), a instrução do jardim de infância por meio de jogos e de diversões, a Educação Física de segundo grau elementar. Para as crianças de sete a nove anos (Curupiras), era prevista a instrução elementar e a Educação Física, além de educação escoteira. Para os infantes, de 10 a 12 anos (Vanguardeiros), e os de 13 e 14 anos (Pioneiros), era prevista a Educação Física de primeiro e segundo graus secundária.

A ritualização e a hierarquização da doutrina dos Camisas-Verdes tinha seu início com os jovens e as crianças, logo que ingressavam na Juventude Integralista e prestavam juramento à bandeira nacional. Esse procedimento era previsto para os Vanguardeiros e Pioneiros. De acordo com os documentos consultados, declamava-se uma “fórmula” como ato inaugural de iniciação:

Bandeira de minha pátria: prometo servir ao Brasil, na hora da alegria, e na hora do sofrimento, no dia da glória, e no dia do sacrifício. Prometo respeitar a liberdade, a justiça e a lei. Prometo defender, na sua pureza o legado moral, e na sua integridade o patrimônio territorial, que recebi de meus antepassados. Salve Bandeira do Brasil! (ENCICLOPÉDIA..., 1959, v. 9, p. 183).

Após dois meses de ingresso no grupo, os neófitos passavam por um exame e, se aprovados, prestavam juramento também à bandeira do Sigma e ao Chefe Nacional. Nem as crianças menores se furtavam aos rituais, pois os Infantis realizavam o ritual dos escoteiros, e os Curupiras juravam o seguinte compromisso:

Prometo ser um soldadinho de Deus, da Pátria e da Família; prometo ser obediente a meus pais, a meus mestres e aos meus chefes; prometo ser amigo dos meus irmãos, colegas e companheiros, prestando-lhes serviços, defendendo-os e amando-os; prometo ser aplicado nos estudos para tornar-me útil a Deus, à Pátria e a Família; prometo ser fiel ao Código do Escoteiro Integralista (ENCICLOPÉDIA..., 1959, v. 9, p. 184).

As sedes dos grupos funcionavam junto aos núcleos integralistas e em horários diferentes das atividades desses núcleos. O Departamento dos Plinianos deveria prover cada agrupamento de equipamento individual, composto por: bernal de pano verde, bolsa-mochila tipo integralista, bastão, cantil, canivete, enxadinha, pá, apito de dois sons, seis metros de corda/fio, cobertor e saco. Previa-se, ainda, o uso no braço direito do distintivo de sua especialidade e, no esquerdo, o Sigma com o distintivo dos postos ocupados, que poderiam ser: sub-decurião, decurião, sub-monitor e monitor.

Já o Departamento Feminino tinha como fim “arregimentar, orientar e controlar as

atividades femininas no Movimento” e, entre suas atribuições, a organização e a manutenção das escolas de alfabetização. (ENCICLOPÉDIA..., 1959, v. 9, p. 170).

Para compreender essa subdivisão, tomar-se-á como exemplo o balanço da cidade de Diamantina, datado de 24 de julho de 1937, no qual se faz uma avaliação das ações empreendidas pelas Blusas-Verdes. Nele, notam-se as divisões que constituíam a organização estrutural do Departamento Feminino, eram elas: Divisões de Expediente, Divisão de Ação Social, Divisão de Estudos, Divisão de Educação e Divisão de Cultura Física⁷⁶.

A Divisão de Expediente se subdividia nos setores de Pessoal e Estatística e Correspondência e Arquivo, aos quais cabia “manter e dirigir todo o serviço de Expediente do Departamento” (ENCICLOPÉDIA..., 1959, v. 9, p. 171) – o que se confirma quando observado o conteúdo do relatório de Diamantina que elenca as correspondências expedidas e recebidas, assim como o conteúdo de cada carta. Abordava, ainda, as nomeações e exonerações para os cargos de chefia e a discriminação do número de Blusas-Verdes no município e sua situação dentro do movimento.

O mesmo relatório permite inferir o controle sobre o crescimento do movimento na cidade e o grau de comprometimento das inscritas com o Núcleo, visto que relata detalhadamente a situação da militante junto no movimento: se era aspirante ou integralista estagiária, se já havia feito o “juramento” e, ainda, a relação geral de participantes da região, elencada pelo número de Blusas-Verdes de cada distrito pertencente àquele município.

A Divisão de Ação Social tinha como atribuição “aplicar no terreno social as atividades das integralistas, contribuindo assim de maneira eficiente e constante para o melhoramento material e moral das condições da família brasileira” (ENCICLOPÉDIA..., 1959, v. 9, p. 173). Era composta pelas áreas de Lactários, Bandeirantes e Dispensários. O citado relatório pormenoriza atividades benemerentes, como visitas a necessitados, distribuição de gêneros alimentícios aos pobres e parceria com a igreja local, a fim de auxiliar nos empreendimentos do arcebispo de Diamantina.

São notórias a aproximação dos Núcleos locais com as Igrejas e a mútua colaboração existente entre eles, assim como a utilização das visitas para desenvolver nos alunos uma interação maior com os Núcleos e, conseqüentemente, com o Integralismo. Entre as atividades previstas para os Plinianos, pode-se constatar a participação nas atividades de assistência social. Foi o caso das Blusas-Verdes em visitas às populações menos favorecidas, como

⁷⁶ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagem 1948, 1949, 1950 e 1951, 24 de jul. 1937.

observado no relatório da Secretaria Municipal de Assistência Social de Diamantina: “Para serviços da A.S. foram requisitados os Plinianos: Lauro Araújo, Carlos Nunes Lopes, Nelson Antônio Fernandes e Antônio Meirelles”⁷⁷.

A Divisão de Cultura Física da AIB tinha a atribuição de corrigir os corpos, de maneira a torná-los mais saudáveis fisicamente, atribuindo confiança e firmeza ao indivíduo, fossem esses do sexo feminino ou masculino, desde que resguardadas as devidas especificidades de gênero. A “manutenção de aulas de ginástica e a prática de esportes” (ENCICLOPÉDIA..., 1959, p. 172) era de sua alçada, sendo observadas, no caso do sexo feminino, as atividades esportivas a elas apropriadas. O relatório versa, de forma sintética, sobre o número de vezes e o local onde se realizaram os exercícios físicos naquele período.

A Divisão de Estudos, compreendida pelos setores de Cursos e de Conferência, tinha como função estimular “a cultura e o aprimoramento do espírito da mulher” e objetivava “promover e orientar cursos especializados em Sociologia, Filosofia e Pedagogia”, assim como “promover sistematicamente conferências sobre Economia Social, Geografia Humana, Literatura, Arte e Formação Moral e Cívica” (ENCICLOPÉDIA..., 1959, v. 9, p. 172-3). Ficava a cargo dessa divisão a organização e execução das conferências realizadas nos Núcleos para leitura e discussão de textos doutrinários. Além dessas reuniões, cuidava também das aulas de pedagogia destinadas às jovens integralistas, assim como da organização dos horários, local e periodicidade com que seriam realizados os cursos.

A Divisão de Educação deveria “orientar e controlar as atividades femininas no tocante à alfabetização, enfermagem, puericultura, datilografia, culinária, corte e costura, boas maneiras, contabilidade caseira e economia doméstica” (ENCICLOPÉDIA..., 1959, p. 172). Sob sua competência estavam a criação e a manutenção das escolas integralistas, não só de alfabetização, como também de ensino profissionalizante.

A discriminação e a explicação das atribuições de cada setor da S.N.A.F.P. tiveram como finalidade caracterizá-la como organismo instituído e organizado, de modo a dar suporte estrutural às ações no âmbito da educação dentro do movimento integralista. Dessa forma, compreende-se que a composição de um conjunto expressivo de escolas não se deu fortuitamente, mas amparada por mecanismos pensados para atingir determinado fim, ou seja, a educação a serviço de um projeto civilizador da sociedade para a constituição do estado integral.

Grosso modo, já se pode afiançar que o esforço educativo das divisões da AIB

⁷⁷ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagens 2161, de 25 set.1936.

encontrava consonância no projeto da escola primária republicana, por exemplo, “na formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina da criança [...]” (MAGALDI; SCHUELER, 2008, p. 45), acreditando ainda que, “através das crianças, um conjunto de valores chegasse aos adultos, para que assim se estabelecesse uma nova sociabilidade, uma nova civilidade” (GOMES, 2002, p. 399).

Observa-se que as proposições integralistas para suas escolas ou para as atividades educativas previstas para os plinianos estiveram em consonância com as teses discutidas no *Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas*, de 9 de maio de 1927, na disposição 1ª de sua Tese 1ª da “Organização geral do ensino”. Esse evento define que os “objetivos gerais da escola primária são os seguintes: - extinguir o analfabetismo; ministrar noções de higiene; ensinar trabalhos manuais com finalidades educativas; formar o caráter dos alunos; dar-lhes educação cívica” (PRIMEIRO..., 1927, p. 477).

2.3 Das características: o cenário institucional do ensino básico e as escolas integralistas

Ângela de Castro Gomes (2002) indicou para a presença de elevada desigualdade e diversidade historicamente construídas no ensino brasileiro, onde cada estado da federação apresentava expressivas singularidades nos processos de edificação dos sistemas, normas e redes de ensino primário e secundário. Desse modo, serão elencados brevemente alguns aspectos da escolarização em Minas Gerais, considerando as características e a participação das escolas integralistas no quadro educacional.

Segundo Lopes (2002), o número global das escolas no Estado de Minas Gerais, nos anos iniciais da década de 1930, sofreu uma queda relevante e, no ano de 1934, voltou a crescer ligeiramente com o acréscimo de 683 escolas rurais e de escolas municipais, que passaram de 314 para 1749 unidades de ensino. Entretanto, em levantamento feito nos jornais da época, a mesma autora concluiu que o ensino primário não correspondia às necessidades dos municípios. Essa situação pode ainda ser verificada através das palavras do então governador do Estado, Benedito Valadares Ribeiro (1892/1973), em discurso na 1ª Sessão Ordinária da Assembleia Legislativa Mineira, de 1935, no qual reconhece a necessidade de ampliação do ensino primário:

Temos procurado situar devidamente o ensino primário, que considero fundamental em uma população escolar que orça por mais de um milhão de indivíduos, disseminados em territórios vasto como o de Minas Gerais. Penso mesmo que a execução da reforma do ensino, execução que como bem imaginaram seus autores,

só pode ser plena ao cabo de alguns quadriênios governamentais, o que deve, antes de tudo preocupar a administração é o ensino primário, cujo impulsionamento se inscreve entre os fundamentais deveres de quantos tenham a responsabilidade do poder. *O ensino primário em Minas é ministrado em grupos escolares, municipais e distritais; escolas reunidas e combinadas; escolas isoladas, noturnas e diurnas, sendo umas e outras urbanas, suburbanas e rurais [...]*. (RIBEIRO, 1935 apud SOUZA, 2008, p. XX, grifo nosso).

No grifo da citação, Benedito Valadares elenca as várias modalidades de escola presentes no estado e, ao relacionar primeiro o grupo escolar, confirma ser essa instituição modelo educacional vigente. Embora fosse modelo, o grupo escolar era minoria no conjunto de escolas do estado, no ano de 1922, Minas Gerais possuía 1.566 escolas isoladas e apenas 171 grupos escolares. O cenário pouco se modifica na década seguinte e, em 1933, o Brasil como um todo contava com 26.950 primárias, das quais apenas 1.635 eram grupos escolares, sendo 968 escolas reunidas e 22.630 escolas isoladas (GOUVÊA; SCHUELER, 2012).

Pode-se dizer, juntamente com Alessandra Schueler e Ana Maria Magaldi (2008), que o grupo escolar esteve longe de atender às necessidades educacionais brasileiras, e que conviveram com escolas reunidas e isoladas – estas sim, majoritárias durante todo o período republicano.

Em Minas Gerais, os grupos escolares surgiram a partir de 1906 e significaram uma grande mudança na organização e na forma de estruturação do sistema de ensino público no estado, pois demandavam maiores investimentos para a construção de edificações próprias e ajustadas ao seu funcionamento, adequação de mobiliário e material didático, assim como a habilitação de professores para o desenvolvimento de uma didática moderna. Neles, previa-se ainda a reunião de classes mais homogêneas com alunos em um mesmo nível de conhecimento, “consolidando a noção de classe e série, o estabelecimento de programas de ensino (distribuição ordenada das atividades e dos saberes escolares)” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 28).

As escolas reunidas se configuravam pela reunião, em um só espaço físico de ensino, de três ou mais escolas isoladas. Apesar de apresentadas como escolas graduadas, dispensavam a presença da figura do diretor (requisito previsto nos grupos escolares), o que acabava por baratear os custos de funcionamento e, por exibirem a mesma organização dos grupos escolares, materializaram-se como um modelo mais simplificado, uma adequação dos grupos escolares a um padrão de escola de baixo custo (SANTOS, 2013).

As escolas isoladas (ou singulares) caracterizavam-se por alocar, em uma mesma sala, alunos em diferentes níveis de aprendizagem e de diferentes idades, sob a responsabilidade de um único professor. As condições de ensino eram precárias, tanto nos

aspectos materiais – material didático, mobiliário e salubridade –, quanto em relação à debilidade na formação desses educadores, cujo exercício profissional acontecia, na maioria das vezes, na sua própria casa ou em outra residência alugada.

A historiografia da educação apresenta uma lacuna no que se refere à organização das escolas primárias mantidas pela iniciativa particular no Brasil (SOUZA, 2013). No caso específico das escolas do Sigma, não se sabe ao certo o número de escolas que a agremiação fundou no período de sua existência. Os jornais do movimento divulgavam recorrentemente a fundação de suas escolas em números que, mesmo que tenham sido exagerados para fins propagandísticos, levam a crer na existência de uma quantidade relevante de instituições.

Na primeira página do jornal *A Offensiva* do dia 17 de julho de 1936, lê-se a notícia: “uma escola mais vem juntar-se às milhares que já se disseminam pelo solo pátrio, fundadas e mantidas pela A.I.B. com a instalação da do distrito do Divino do Carangola, na Província de Minas Gerais”. No dia seguinte, na página dois, o mesmo jornal proclama: “O Integralismo, este mês, em todas as províncias, fundou mais de 52 escolas de alfabetização”. Contudo, no jornal *A Razão*, do dia 16 de setembro de 1937, tem-se referência ao maior número de escolas até então divulgado, ao qual esta pesquisa teve acesso. Segundo a publicação, “no Brasil todo, mais de três mil e quinhentas escolas” foram fundadas pelos adeptos do Movimento Integralista.

Tomada a expressiva quantidade de escolas, tem-se por bem perguntar: como organizavam os recursos para manter as escolas integralistas? De acordo com o regulamento do S.N.A.F.P., as escolas integralistas estavam abertas à população de forma geral e não só aos militantes e seus filhos. Quanto ao pagamento de mensalidade, a cobrança ficava reservada apenas àqueles que pudessem pagar, os menos favorecidos eram isentos. Os proventos arrecadados deveriam ser utilizados na compra de material necessário à manutenção do estabelecimento, como estas escolas atendiam basicamente à população carente, intui-se que os recursos arrecadados eram insuficientes.

Pode-se discutir, então, se essas escolas seriam financiadas com a “taxa do Sigma⁷⁸”, pagamento obrigatório a todo indivíduo que se filiasse ao movimento. Todavia, tal possibilidade é descartada quando se lê a circular enviada pelo Secretário Nacional de

⁷⁸Cota mensal cobrada a todo integralista como meio de angariar recursos financeiros para as atividades da AIB (TRINDADE, 1974). Corroborando a afirmativa de Trindade, tem-se o Jornal *A Offensiva* do dia 01 de julho de 1936, que em sua página 09, afirma: “A taxa do Sigma é a viga mestra da economia do Movimento Integralista”.

Finanças ao chefe da Província⁷⁹ de Minas Gerais, em que alerta: “toda a arrecadação feita durante o mês anterior”, referente à taxa do Sigma, deveria ser enviada à Secretara Nacional de Finanças, não sendo “permitido deduzir quaisquer despesas”⁸⁰, dando indício de que a taxa do Sigma não financiaria as escolas do movimento.

Outra possibilidade que se aventa como fonte de recursos para a manutenção das escolas seria a contribuição mensal que todo militante deveria fazer ao núcleo a que era filiado. De acordo com o artigo 80⁸¹ dos *Protocolos e Rituais* (1937) do integralismo, “todo integralista tem o dever de pagar pontualmente ao Núcleo a que pertence a importância de sua contribuição mensal, por ele mesmo fixada” (pelo indivíduo). Assim, além da taxa do Sigma, o militante era impelido a contribuir com um valor mínimo para a manutenção da sede. Como as escolas, em sua maioria, funcionavam nesses próprios estabelecimentos, tem-se por bem acreditar que parte dos recursos para o seu custeamento vinha da contribuição dos participantes integralistas.

Outros indicativos levam a crer que as escolas, em grande medida, funcionavam subsidiadas por donativos. Entre eles, tem-se o exemplo da empreitada promovida pelo Núcleo Integralista do município de Carangola/MG, na forma de formulário impresso, no qual pede ajuda à comunidade em geral:

O Integralismo precisa ser ajudado por todos os bons brasileiros e pelos amigos do Brasil. A nossa grande campanha de alfabetização do povo brasileiro, os nossos grandes propósitos de realização de assistência social, só poderão ser conseguidos com o concurso generoso dos que possuem alguns recursos. [...] Vimos, assim, pedir a todos os simpatizantes da nossa Ideia o auxílio para a campanha de salvação da Pátria⁸².

O formulário, que também funcionava como um recibo, tinha a assinatura do secretário municipal de finanças e do chefe municipal do Núcleo e, logo abaixo, um espaço reservado para que o doador pudesse registrar o valor doado e assinar de modo a dar legitimidade à campanha de arrecadação.

O mesmo aspecto se verifica no relatório produzido pela Secretaria Municipal de Arregimentação Feminina e de Plinianos (S.M.A.F. P) de Diamantina, em que se faz relato da “Caixa Escolar ‘Nicola Rosica’”, e no qual se constata as entradas em dinheiro (créditos)

⁷⁹“São consideradas Províncias Integralistas as áreas territoriais do Brasil, designadas pelos nomes de Estados e o território do Acre”. ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº2035, rolo 035, imagem 2106, 1937.

⁸⁰ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4774, rolo 070, imagem 1058, 02 de abr. 1937.

⁸¹ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 2035, rolo 035, imagem 2115, 1937.

⁸²ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4711, rolo 069, imagem 830, 1936.

elencadas como “donativos”⁸³.

A referência à “Caixa Escolar” leva a crer que os integralistas utilizavam-se dessa mesma estratégia do Estado para manutenção de suas escolas. Segundo Veiga (2015), nos fins do século XIX, a fundação das caixas escolares esteve atrelada às dificuldades enfrentadas pelo Estado em fazer cumprir a lei da gratuidade escolar e, nos anos subsequentes, ao esforço de expansão dos grupos escolares. Nesse intuito, o governo fazia apelo às “pessoas gradas das localidades” (VEIGA, 2015, p. 10) para que contribuíssem com a manutenção da escola, atitude muitas vezes tomada como um ato de patriotismo em face à necessidade de combate aos altos índices de analfabetismo e à crença na educação como alavanca para o progresso.

Outro tipo de arrecadação identificada nos documentos do Arquivo Público Mineiro, por meio do relatório da cidade de São João Del Rei, produzido pela Secretaria Municipal de Propaganda, descreve a realização de “cartões de tómbola” (uma espécie de loteria com fins filantrópicos) em benefício da Escola Bárbara Heliodora daquela cidade. Nos mesmos apontamentos, expõem-se as “aperturas financeiras” pelas quais passa o Núcleo, citando entre as muitas despesas as relativas às “dívidas de material escolar”⁸⁴.

Considerando que AIB não havia estabelecido uma política econômica que viabilizasse a instituição e a manutenção dessas escolas, e que estas se valiam da boa vontade dos militantes e dos donativos alcançados para sua manutenção, pode-se acreditar que, assim como na malha de escolas públicas, as condições de funcionamento dessas escolas eram precárias. Em alguns casos, como o informado pelo relato da S.M.A.F.P., “continua a funcionar regularmente as aulas da companheira Alexandrina Mendes, chefe da D.E., durante o dia, em sua residência”⁸⁵ (curso de alfabetização), tem-se a materialização das exíguas condições de funcionamento das escolas assemelhando-se às escolas isoladas, que também se caracterizavam pela precariedade de suas instalações.

Na maioria das vezes, as escolas do Sigma funcionavam nas próprias sedes dos Núcleos, restringindo-se a uma sala. Nelas, de acordo com Cavalari (1995), havia armários com livros, lousa e carteiras, horários preestabelecidos para leitura, recreio, etc. Outras, porém, funcionavam em sede própria “ou até junto a escolas regulares, como foi o caso do Núcleo Municipal de Presidente Prudente- SP, que funcionava junto a uma escola particular, o

⁸³ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagens1949, de24 jul.1937.

⁸⁴ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4965, rolo 074, imagens1112, 1113, de22 de agosto 1936.

⁸⁵ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagens1950, de24 jul.1937.

Ginásio São Paulo” (CAVALARI, 1995, p. 51).

Tem-se, ainda, referência de escolas integralistas funcionando em fazendas, dando suporte à alfabetização da população rural, como visto no documento enviado à Delegacia de Polícia de Carangola/MG, onde corria investigação sobre o movimento integralista na cidade.

Posso informar sobre a professora Adail Frossard, filha do Cel. Marinho Carlos de Souza, que também com toda sua família, e colônia, fazem parte da referida doutrina, ou são até chefes do integralismo neste distrito, já estando quase concluído um prédio na fazenda do referido Sr., somente e especialmente para as pregações e escolas do sigma [...].⁸⁶

A educação na zona rural é tema recorrente nos jornais do Sigma, tanto nas falas de Plínio Salgado quanto dos intelectuais que produziam textos para aqueles periódicos. No jornal *A Razão*, do dia 3 de agosto de 1936, lê-se: “iniciamos, em julho de 1935 o nosso trabalho com o povo humilde e esquecido das roças. Fomos buscar aqueles que os políticos e o povo da cidade abandonaram e esqueceram”. No Núcleo de Areado/MG, foram distribuídos panfletos da Ação Integralista Brasileira direcionados “ao povo da roça”, nos quais se lê:

BRASILEIRO da roça, que trabalhas sem descanso ao sol e a chuva – tu vives desconte e com razão. Tudo que precisas, custa cada vez mais. Ganhas pouco. O fruto do teu trabalho não tem o valor que deveria ter [...] Queres que teus filhos aprendam a ler, a escrever e a contar, e as poucas escolas que existem ficam longe de tua morada [...].⁸⁷

Em outra passagem, em panfleto direcionado à cidade de Aimorés/MG, os integralistas apresentam sua proposta para educação das populações rurais: “o filho de trabalhador de enxada terá a mesma educação dos filhos dos ricos, as escolas serão gratuitas e obrigatórias”⁸⁸.

Um aspecto que pouco se observa na atuação das escolas do Sigma é a relação conflituosa com as escolas públicas numa mesma localidade. Têm-se dois raros exemplos, de fontes e estados distintos: o primeiro refere-se ao estado do Rio de Janeiro, divulgado em uma publicação de periódico; o segundo, em Minas Gerais, nos autos da polícia.

No jornal *A Offensiva* de 1 de agosto de 1936, na primeira página, expõe-se a intrigante narrativa sobre a Escola Integralista Plínio Salgado de Sumidouro/RJ, que estaria

⁸⁶ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4542, rolo 065, imagens1801, de 30 ago.1937.

⁸⁷ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº4499, rolo 064, imagem 2071, S/D.

⁸⁸ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4483, rolo 064, imagem 316, jul. 1936.

[...] sofrendo sórdida campanha por parte de elementos ligados à política local. A atitude desses elementos partiu do despeito que nos meios políticos produziu o extraordinário crescimento do integralismo que, pela sua disciplina e sadio ensinamento, conquistou a população escolar na sua maioria, *desfalcando a matrícula* da escola estadual (*A Offensiva*, grifo nosso).

A segunda fonte é um relatório de investigação policial sobre as atividades da AIB no município de Ouro Fino/MG, no qual se descreve a atuação da professora do grupo escolar local. O agente policial faz a seguinte descrição:

Maria Ignácia de Queiroz Miranda – professor-orientadora do Grupo. É uma propagandista extremada, discutindo em todas as oportunidades. Leciona também em uma escola noturna, NÃO registrada, que funciona na sede integralista desta cidade. *Desvia alunos do Grupo para a escola integralista*. E é elemento mais destacado do sigma⁸⁹ (grifo nosso).

A disputa de alunos entre as escolas públicas e as integralistas, a princípio, causa estranheza, dada a realidade da falta de escolas que grassava em todo o país naquele período. Entretanto, há de se considerar que, para a criação de uma escola isolada da rede pública, como argumentou Luciano Mendes de Faria Filho (2014) tomando por base a Reforma João Pinheiro, de 1906, havia a necessidade de que um grupo de pessoas de uma localidade, ou mesmo um professor, titulado ou não, a solicitasse aos órgãos competentes, comprovando a existência de um número mínimo de alunos para a sua abertura. Caso fosse autorizada, o professor era reconhecido como proprietário da cadeira em questão e se tornaria responsável por ela perante as autoridades do estado.

A partir daí, a continuidade ou não daquela escola passa a depender da matrícula de determinado número de alunos⁹⁰ e de uma frequência mínima estipulada pela legislação. Pode-se especular que esta seja a razão dos raríssimos casos de disputas de alunos entre integralistas e escola pública – a necessidade do cumprimento de certo *score* de frequência para a sua manutenção.

Na citação acima, observa-se que o agente policial sublinha e escreve em caixa alta algumas palavras para realçar o fato de que a escola integralista não se encontrava registrada nos organismos competentes da educação. Essa é outra questão que se apresenta: as escolas do movimento integralistas estavam inscritas nos órgãos públicos? Do que se sabia até então, nos estudos aos quais esta pesquisa teve acesso, não há referência à existência de escolas

⁸⁹ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4542, rolo 065, imagens1801, de 30 ago.1937.

⁹⁰ De acordo com Paulo Kruger Corrêa Mourão (1962), o Regulamento de Ensino Primário de 1924 estipula que “as escolas singulares seriam criadas, a critério do governo, em localidades onde houvesse cinquenta ou mais menores em idade escolar” (MOURÃO, 1962, p.342)

devidamente registradas nos órgãos responsáveis pela organização do ensino em Minas Gerais ou em outro estado da União, considerando ainda que sua existência só havia sido averiguada através dos jornais do Sigma.

Entretanto, indícios levam a crer na possível existência de escolas da AIB funcionando regularmente de acordo com as normas e requisitos legais estipulados pela Secretaria do Interior. O caso que ajuda a colocar luz na questão é o episódio da Escola Integralista Nicola Rosica em Diamantina/MG. De acordo com a missiva trocada entre dois integralistas daquele núcleo, acredita-se que a escola foi fundada no segundo semestre de 1935, visto que a data do documento é de junho de 1935. Consta: “Fiquei imensamente satisfeito com a notícia da fundação da Escola, grande empreendimento do Departamento Feminino, embora difícil. Creio que devem dar-lhe o nome do nosso primeiro herói⁹¹, que era também um operário⁹²”.

Nos laudos policias em que se descrevem as condições gerais do Núcleo⁹³ na ocasião de seu fechamento, tem-se a informação de que a instituição estava instalada em um “prédio” que não era de propriedade dos integralistas, mas alugado de um terceiro. Compunha-se de vários cômodos, o maior deles destinado à realização de sessões doutrinárias, palestras e até aulas, visto que ali se podia aglomerar quantidade maior de pessoas. Tal informação depreende-se dos documentos consultados que, em algumas ocasiões, fazem referência ao “salão da sede”⁹⁴. Também é possível perceber que o Núcleo era composto por várias salas, pois em um dia da semana as aulas de Corte e Costura e de Pedagogia aconteciam na mesma hora e no mesmo local: segunda feira às dezoito horas⁹⁵.

No primeiro parágrafo do relatório de 24 de julho de 1937, enviado à divisão da província, há referência à questão do registro da Escola Nicola Rosica,

⁹¹A figura do primeiro mártir integralista, Nicola Rosica, nasceu em uma passeata na cidade de Bauru (SP), no dia 3 de outubro de 1934. De acordo com Trindade (1974), a Ação Integralista Brasileira elegeu como seus inimigos preferenciais os liberais, os maçons, os judeus, os socialistas e os comunistas e, em alguns momentos, houve confrontos corporais e, por vezes, até armados entre os legionários integralistas e estes últimos. Foram eles que impetraram um ataque à manifestação que contava com a presença do chefe nacional Plínio Salgado, segundo noticiava o jornal *A Razão* do dia 7 de outubro de 1936, página 3: “os camisas-verdes são covardemente agredidos a tiros por um número de comunistas dez vezes maior do que eles, e tomba o primeiro mártir da Ideia, Nicola Rosica.” A partir de então, seu nome passou a ser cultuado em diversas partes do país, fosse como nome de rua no Paraná ou de escolas em Minas, no Rio de Janeiro e em estados do Nordeste.

⁹²ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagens1989, de24 jun.1935.

⁹³O Núcleo Integralista de Diamantina se localizava na Rua Doutor Sá, S/N (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagens 2211, 1937).

⁹⁴ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagem 2211, 02 de abr. 1937.

⁹⁵ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagem 1950, 24 de jul.1937.

Recebido – As circulares nº 7 e 8 da Secretaria P.A.F.P [...], as cartas de 21 de julho e a relação das novas companheiras inscritas. Do sub diretor da Secretaria da Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais, *o ofício nº67 e o Regulamento de Instrução Primária, determinando que a Escola 'Nicola Rosica' fosse registrada na Secretaria do Interior*⁹⁶(grifo nosso).

Posteriormente, no dia 18 de agosto de 1937, novo relatório acusa

o recebimento da circular número 11, da carta 1 da Chefe da Diretoria P. F., do programa das Escolas de Alfabetização e Regulamento das Escolas Primárias, para o registro da Escola 'Nicola Rosica'. E muito agradeço. *Comunico que, de ordem do sr. Chefe Municipal, já foram enviadas à chefia Provincial, os documentos exigidos para o registro da escola 'Nicola Rosica'*⁹⁷ (grifo nosso).

Sobre o funcionamento da Escola Nicola Rosica, de modo geral, ela estabelecia como foco o nível “primário” de aprendizado, cujo objetivo era alfabetizar, visto que existiam ainda as iniciativas de cunho profissionalizante. Nos diários de presença⁹⁸, notam-se estudantes divididos em salas nomeadas como “Primeira Classe”, “Classe Média” e “Terceira Classe”. No decorrer do ano de 1937, a Primeira Classe sempre apresentou uma maior quantidade de alunos, oscilando entre vinte e cinco e trinta estudantes. Já a Classe Média e a Terceira Classe mantinham entre quinze e vinte alunos.

Tomando como referência relatórios de outras escolas, como por exemplo, o do núcleo municipal da cidade de Ouro Fino/MG, observa-se que as escolas da AIB obedeciam a critérios de funcionamento semelhantes aos das escolas regulares do ensino público e demais particulares. O documento ainda reporta que “os trabalhos empreendidos na Escola de Alfabetização ‘Euclides da Cunha’ por cinco professores estão suspensos em período de férias⁹⁹ obedecendo aos regulamentos escolares”¹⁰⁰.

As escolas do Sigma também se empenharam, em certa medida, no incremento de um processo de nacionalização do ensino¹⁰¹, a exemplo das políticas públicas desenvolvidas das primeiras décadas republicanas e na Era Vargas, visando nacionalizar as populações de origem étnica estrangeira. Os integralistas realçam a ação de suas escolas em relação à

⁹⁶ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagens1948, 24 de jul.1937.

⁹⁷ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagens1952, de18 ago.1937.

⁹⁸As fontes utilizadas para essas informações são os livros de registros de frequência da Escola Nicola Rosica, do ano de 1937, que, apesar de não estarem completos (faltam alguns meses), podem ser analisados em vários aspectos. Constan no Arquivo Público Mineiro, pasta 4596, rolo 066, imagens 2110 a 2153, com datas iniciais em Nov. de 1936 até Nov. 1937.

⁹⁹Segundo Souza (1999), no dado período, o recesso de férias escolares era de 20 dias no inverno e 60 dias no verão.

¹⁰⁰ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 2608, rolo 071, imagem 1235, 1936.

¹⁰¹Ver GOMES, 2002.

questão dos imigrantes, como no artigo do Jornal *A Offensiva* do dia 7 de julho de 1936, página seis,

[...] não obstante a fundação de centenas de escolas de alfabetização pelo Movimento do Sigma instaladas, e que se acham em franco funcionamento, na região em que o colonização alemã é mais intensa – e como acontece por todo o Brasil – embora os camisas-verdes não tenham medido sacrifícios para tornar a Doutrina Integralista conhecida de todos os brasileiros, filhos de alemães, que infelizmente não falam a nossa língua – (isto graças ao desamparo, ao abandono em que sempre os deixaram os governos liberais!) – há milhares deles que ainda não a conhecem e que, portanto, continuam na situação tristíssima de quem é considerado “estrangeiro” na própria terra em que nasceu, porque os responsáveis pelos destinos da Pátria não lhes deram meios de poder aprender a língua, estudar História, conhecer as tradições, comungar dos mesmos ideais e aspirações, irmanando-se pelas mesmas dores e alegrias a todos os brasileiros. (grifo nosso).

No segundo semestre de 1936, por ocasião da comemoração dos quatro anos da AIB, o movimento publica um breve histórico de sua atuação. Nele, faz o balanço das atividades já desenvolvidas. Sobre os estrangeiros, se lê o seguinte:

Contamos, atualmente, mais de 3.000 Núcleos municipais e distritais. O número de Integralistas inscritos só poderemos dar depois de 7 de outubro. É fácil, porém a todos os brasileiros calcular o numero dos integralistas, tendo em conta que alistamos patrícios analfabetos que estão aprendendo a ler em nossas escolas, outros que só sabiam as línguas alemã ou italiana, por abandono dos passados governos e que também estão aprendendo o português em nossas escolas [...] ¹⁰².

Sobre os professores, pode-se se afirmar que muitos deles eram profissionais da área da educação que, na maioria das vezes, atuavam também nas instituições públicas ou privadas da rede de ensino regular. O trabalho desenvolvido no Movimento era compreendido como benemerência, de acordo com Rosa Maria Cavallari, “trabalhavam sem vencimentos, ‘*por puro patriotismo e amor ao Brasil*’” (CAVALARI, 1995, p. 52, grifos da autora).

Há que se fazer menção à quantidade de pessoas ligadas à área da educação trabalhando nas hostes do Sigma. É frequente o inventário de professoras, diretores de escola e até mesmo inspetores de ensino nos relatórios policiais: por exemplo, no relatório nº 288 da Delegacia de Polícia de Itajubá ¹⁰³, no qual se contam nove professoras. Nos documentos produzidos pelos próprios integralistas, como o balanço do núcleo de Divinópolis ¹⁰⁴, são treze professoras relacionadas ¹⁰⁵, episódios como esses são recorrentes ¹⁰⁶.

¹⁰²ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4819, rolo 037, imagem 2317, 30 nov. 1937.

¹⁰³ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4683, rolo 068, imagem 623, de 03 set. 1937.

¹⁰⁴ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4602, rolo 067, imagem 264, S/

¹⁰⁵ Tomando por base o cenário de carência de escolas e docentes no dado período, acredita-se serem expressivos os números de professores integralistas nessas localidades.

No episódio específico da S.M.A.F.P., é comum a existência de professoras no comando da secretaria ou se responsabilizando pelo Departamento Feminino dos Plinianos ou mesmo encarregadas das escolas de alfabetização e cursos profissionalizantes. Contudo, o que chama a atenção é o fato de que, em pequenos municípios como Itajubá, encontrem-se casos de seis ou mais professoras defendendo a doutrina em discursos acalorados que as faziam, por vezes, perder o cargo de docência nas escolas públicas.

É o caso da professora Maria Orminda da Mata Machado¹⁰⁷, do Núcleo Integralista de Diamantina. A docente despontava como fundadora da Escola Nicola Rosica e assinava vários documentos como Secretária Municipal de Arregimentação Feminina e de Plinianos. No dia 27 de junho de 1936, fazia parte da comitiva que recebeu Gustavo Barroso em Diamantina. O evento foi documentado tanto pela polícia, que acompanhava os movimentos dos Integralistas, como pelo jornal *A Offensiva*, de 1 de julho de 1936, que deu destaque ao evento em suas páginas.

O periódico relatava o valoroso envolvimento da professora Maria Orminda com a educação dos filhos de operários e garimpeiros locais. Docente da rede pública de ensino, havia sido sumariamente demitida do cargo por um diretor “agarrado ao carro da política liberal”, por fazer proselitismo aos jovens, crianças e corpo docente da escola municipal. O fato, segundo a publicação, causou grande comoção na cidade. Maria Orminda, a partir da demissão, passou a ser vista como “heroína Blusa-Verde” dedicada à causa e às crianças pobres e analfabetas do município. O jornal relata a transformação ocorrida entre as crianças diamantinenses: se antes eram célebres os casos dos “moleques” que perturbavam a cidade, a partir da atuação da professora, eles haviam se transformado em crianças ordeiras e interessadas na doutrina.

Entretanto, nos relatórios policiais, a personagem é retratada de forma diferente. Descrita como uma das principais organizadoras do Movimento em Diamantina, é definida como pessoa “perigosa”, em razão de seu ardoroso envolvimento com a causa, aproveitando-se de todas as oportunidades para apregoar o credo verde. Por ocasião da visita de Gustavo Barroso a Diamantina, “compareceu na estação com todos os alunos da sua classe envergando

¹⁰⁶Segue relação de alguns documentos em que se verifica a questão. ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo: pasta 4602, imagem 274, rolo 067/ pasta 4596, imagem 2200, rolo 066/ pasta 4596, imagem 2221, rolo 066/ pasta 4602, imagem 287, rolo 067/ pasta 4560, imagem 710, rolo 066/ pasta 4504, imagem 2386, rolo 064/ pasta 5044, imagem 810, rolo 076/ pasta 4660, imagem 2126, rolo 067/ pasta 4790, imagem 1023, rolo 071/ pasta 4520, imagem 779, rolo 065/ pasta 4606, imagem 410, rolo 067/ pasta 4773, imagem 1016, rolo 070, etc.

¹⁰⁷Maria Orminda da Mata Machado é oriunda da proeminente família “Mata Machado” de Diamantina, tia de Aires da Mata Machado Filho, catedrático da Faculdade de Filosofia de UFMG e de Edgar Godoy da Mata Machado, Jornalista, professor, jurista, filósofo e catedrático da Faculdade de Direito da UFMG.

camisa verde”¹⁰⁸.

Observam-se, em várias ocasiões, tanto nos jornais integralistas quanto na documentação do APM, referências às escolas funcionando em todos os turnos – pela manhã, à tarde e à noite. Tem-se por bem citar dois exemplos de modo a ilustrar o fato. No boletim de ordens do núcleo de Carangola/MG, consta que: “Foi criada no Núcleo de Faria Lemos uma escola primária, funcionando pela manhã e à tarde. Muito louvamos pela bela iniciativa do Chefe do Núcleo. Pedimos remeter os nomes das professoras que ministram nessa escola”¹⁰⁹.

Também no jornal *A Offensiva* do dia 20 de agosto de 1936, página três, é veiculada notícia sobre a escola de alfabetização criada no Núcleo de Engenho Novo, Província da Guanabara: “Na terça-feira próxima passada foi ministrada a primeira aula aos alunos matriculados, notando-se que muitos deles não são integralistas. [...] a escola funciona na sede do Núcleo à rua Licínio Cardoso, nº 286, e seu horário é de 20 às 22 horas”. Nessa última passagem, comprova-se ainda que era seguida nos Núcleos a determinação estipulada pela Secretaria Nacional de Arregimentação Feminina e dos Plinianos para que as escolas do Sigma atendessem não só suas hostes, mas à sociedade como um todo.

De modo geral, nota-se que as escolas diurnas atendiam às crianças e as noturnas aos adultos. Todavia, foi verificada a existência de escolas funcionando no período da noite para a educação de crianças¹¹⁰.

Como visto nos protocolos da S.N.A.F.P., o movimento integralista se dispunha não só à alfabetização de jovens e adultos, mas à formação profissionalizante também. Seguiam, portanto, uma tendência do período, visto que, de acordo com Cynthia Greive Veiga (2007, p. 252), “no final dos anos 20 e início dos anos 30 o ensino profissionalizante esteve presente na maioria das legislações estaduais com oferta de cursos públicos ou particulares para o comércio e a indústria e escolas profissionais secundárias”.

Foi citado que os regimentos da Secretaria Nacional de Arregimentação Feminina e dos Plinianos previam cursos de enfermagem, puericultura, datilografia culinária e corte e costura. Mas também foi identificada outra modalidade de ensino profissional no Núcleo de Diamantina, que oferecia:

[...] aulas de *pedagogia, especialmente de metodologia geral e especial* por Maria Orminda da Matta Machado, as segundas, quartas e sextas das 18 às 19 horas, no

¹⁰⁸ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagens2224, S/D.

¹⁰⁹ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4711, rolo 066, imagens 771, 26 abr.1936.

¹¹⁰Jornal *A Offensiva*, 16 de julho de 1936, primeira página.

salão da Escola ‘Nicola Rosica’. As aulas serão gratuitas para as Integralistas que queiram assistir e para moças pobres. Outras pessoas contribuirão com 10# mensais para a Assistência Social¹¹¹ (grifo nosso).

Assim, nota-se que a educação integralista se alinhava às inovações metodológicas de ensino do momento, uma vez que a disciplina didática geral e especial foi incluída nos cursos de formação de professores, em Minas Gerais, no final da década de 1930 (VEIGA, 2007).

No Núcleo de Curvelo, tem-se notícia da Escola de Comércio Levindo A. Pereira, com cursos de “admissão, preparatório e Guarda-Livros¹¹²”. Acredita-se que a iniciativa do núcleo daquela cidade foi estimulada pela Reforma Francisco Campos, de 1931, que instituiu os estabelecimentos de ensino técnico-comercial pelo decreto nº20158, de 30 de junho de 1931, com os cursos de secretariado, guarda-livros e administrador-vendedor (BRITO, 2001).

Outros casos de ensino profissionalizante são encontrados no jornal *A Offensiva*, com os casos do núcleo de Gamboa/RJ, onde eram “ministrados altos conhecimentos técnicos e práticos para a confecção de chapéus”¹¹³; e do núcleo da cidade de Campos/RJ, que oferecia “curso de pintura e artes aplicadas”¹¹⁴ – além de um Club Agrícola¹¹⁵.

O Club Agrícola Escolar Integralista, instalado na Bahia, em uma região denominada Villa de São Miguel, apresenta algumas especificidades. Entre elas está o fato de ser composto por alunos de quatro escolas do município, nenhuma delas do Sigma, pois o Núcleo Integralista havia sido fechado pelas autoridades do município e, juntamente com ele, sua escola de alfabetização. Todavia, foi organizado por um camisa-verde que achou por bem fundar o campo de experimentação agrícola “para proveito de inúmeros alunos, como exemplo de patriotismo, de amor ao Brasil”¹¹⁶, o que demonstra que mesmo em localidades onde não havia núcleos integralistas poderia existir iniciativas educativas, como essa instituída por um seguidor do Credo Verde.

Cabe registrar ainda o caso da Escola Integralista Barbara Heliadora, da cidade São João Del Rey que, em relatório à secretaria da província, indica ter “iniciado há dias um curso secundário com 6 alunos”¹¹⁷. Apesar de não poder afirmar a existência de outras escolas secundárias, uma vez que até o presente momento só se tem relato desta ocorrência, não se

¹¹¹ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagens1950/1951, 24 de jul. 1937.

¹¹²ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 2789, rolo 037, imagens2348, 31 de mar. 1937.

¹¹³ *A Offensiva*, 19 de agosto de 1936, primeira página.

¹¹⁴ *A Offensiva*, 18 de julho de 1936, primeira página.

¹¹⁵ *A Razão*, 02 de julho de 1936, página 2.

¹¹⁶ *A Razão*, 02 de julho de 1936, página 2.

¹¹⁷ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4965, rolo 074, imagens1112, 22 ago. 1936.

pode deixar de evidenciá-la, pois denota o esforço educacional do movimento para além das primeiras letras.

Como a maioria das escolas integralistas funcionava em seus próprios núcleos, tudo leva a crer que seu fim foi decretado com a implantação do Estado Novo, em 1937, ocasião em que o movimento já havia abandonado seu caráter de movimento cultural e tornara-se partido político – proibidos no regime autoritário de Vargas. Alguns dos documentos utilizados como fontes de análise neste capítulo foram produzidos no período de fechamento dos núcleos pela polícia. Na ocasião da interdição do local, os agentes da lei faziam um inventário de todo material apreendido no lugar, tal qual o documento que se observa a seguir, datado de fevereiro de 1938:

Com a dissolução dos partidos políticos existentes no país, lá se foi também a Ação Integralista. Todos os núcleos foram fechados ou interditados. Não sei se aconteceu o mesmo em toda parte, mas em Barbacena foram apreendidos não só o arquivo, bandeiras, escudos, como também inofensivos móveis como bancos, cadeiras, estantes e armários, carteiras escolares, etc.¹¹⁸

No entanto, um memorando da Delegacia de Ordem Pública de Minas Gerais indica a possível existência de escolas integralistas atuando ainda no ano de 1938. Segundo consta no documento, datado de 12 de agosto daquele ano, o diretor do grupo escolar de Capim Branco pede providências contra uma determinada escola particular, fazendo alusão à “falta de preparo técnico da professora dessa escola e afirma que a mesma ‘é adepta convicta do credo verde’”¹¹⁹. Desta feita, a despeito da ação da polícia no sentido de reprimir o movimento e, por consequência, suas escolas, aventa-se a possibilidade de que esses educandários tenham permanecido atuantes mesmo depois do ano de 1937.

Não obstante autores como Rosa Cavaleri (1995) e Hélió Trindade (1974) estabelecerem a alfabetização como uma ação que visava essencialmente a fins eleitorais no movimento integralista, pode-se entender através dos exemplos citados – como as escolas de alfabetização de adultos, escolas primárias para crianças e as escolas profissionalizantes – que, mesmo havendo aspirações no plano político-partidário, elas não se restringiam apenas a esse aspecto. Em que pese o apelo eleitoral de parte das iniciativas educacionais do movimento, há que se considerar que a Ação Integralista Brasileira mobilizava suas hostes no esforço de educar uma parcela da sociedade, fosse por motivos eleitorais, fosse pela crença na

¹¹⁸ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4504, rolo 064, imagem 2414, 28 de fev. 1938.

¹¹⁹ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4836, rolo 072, imagem 786, 12 de ago. 1938.

educação como redenção nacional, fosse pela convicção ideológica que anunciava a campanha integralista como um movimento “cultural, moral, educacional [...]” (SALGADO, 1982).

CAPÍTULO 3 – O FUNCIONAMENTO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS INTEGRALISTAS

Neste capítulo, o objetivo é discutir as diversas ações educativas desenvolvidas pelo movimento integralista, bem como a cultura escolar presente na experiência das escolas, de acordo com conceito desenvolvido por Dominique Julia (2001). Deste modo, serão abordados os sujeitos, os espaços destinados à educação, os tempos escolares, os saberes e as práticas e, para além da ação estritamente escolar, far-se-á o exame das atividades integralistas desenvolvidas nos Núcleos como forma de produção de uma identidade coletiva e de engajamento social, quais sejam, outras ações educativas, como desfiles, bandas de música, festas comemorativas e cívicas, escotismo, adesão às bibliotecas, sessões de cinema e ações de benemerência para a população carente, ações estas entendidas como forma de engajamento e pertencimento social.

No âmbito das propostas educacionais dos integralistas, pretende-se refletir sobre a adesão a elas, levando em consideração as demandas sociais por educação e as lacunas deixadas pelo Estado. Assim como em outras ações educacionais realizadas por diferentes grupos (católicos, maçons, etc.), também a precariedade da oferta educacional pelo Estado teve influência no desenvolvimento das ações integralistas.

3.1 Pedagogia para a alfabetização: alguns aspectos da cultura escolar integralista

Olhar os aspectos internos da escola. O interesse em desvelar a ordenação do tempo e dos espaços, as práticas da avaliação e de classificação dos alunos, a divisão, hierarquização e controle dos professores, a composição dos programas, a inovação dos métodos de ensino, a cultura material da escola, as práticas educativas adotadas no ensino das matérias, os dispositivos disciplinares (normas de conduta, prêmios e punições), a transmissão dos valores e as práticas simbólicas como as festas e comemorações cívicas [...] (SOUZA, 2013, p. 29-30).

Mesmo que se disponha de um excelente roteiro de investigação como o descrito por Rosa Fátima de Souza (2013), há que se considerar a dificuldade para tratar de aspectos delicados como a cultura escolar¹²⁰ em razão dos escassos e dispersos indícios do cotidiano

¹²⁰ De acordo com Dominique Julia (2001), pode-se entender cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) ”.

das escolas, acrescido do distanciamento temporal do objeto em questão.

Rosa Cavalari (1995), em sua tese sobre a educação integralista, destaca não ter conseguido localizar nenhum documento que pudesse fornecer dados a respeito do funcionamento ou do cotidiano das escolas. Ela levanta duas hipóteses para a desaparecimento dos documentos: na primeira, levanta a hipótese de que os “documentos relativos ao funcionamento e ao cotidiano dessas escolas teriam existido, mas teriam sido suprimidos devido à repressão sofrida, em alguns momentos, pelas escolas integralistas” (CAVALARI, 1995, p. 49). Cita como exemplo as inúmeras denúncias publicadas nos jornais integralistas de perseguições sofridas pelo movimento que culminaram no fechamento de suas escolas.

Na segunda hipótese, a autora indica que:

Eles não teriam sido conservados devido à pouca importância atribuída a essas escolas no interior dos Núcleos. Na perspectiva aberta por essa hipótese, para o Movimento, seria muito mais importante a educação promovida através das ‘sessões doutrinárias’ que ocorriam duas vezes por semana nos Núcleos, sob a responsabilidade dos doutrinadores habilitados pelos ‘*Estudos Integralistas*, além de outras práticas educativas adotadas pelo movimento’ [...] (CAVALARI, 1995, p. 50, grifo da autora).

Este estudo pactua com a primeira hipótese da autora no que se refere à escassez dos documentos, visto que se verificou, nos impressos integralistas, um número expressivo de casos de fechamento das escolas do Sigma como forma de repressão à Ação Integralista Brasileira.

Como exemplo tem-se matéria publicada no jornal *A Offensiva*, 28 de julho de 1936, página 5, sob a manchete “A alma do Brasil através de um desfile telegráfico”, que noticia sobre os telegramas dos diversos Núcleos de várias regiões do Brasil comunicando ao Chefe Nacional da AIB terem enviado, ao Presidente da República e ao Governo do Paraná, mensagens de protesto contra o fechamento de escolas naquele estado. Alguns desses telegramas enviados a Getúlio Vargas são reproduzidos na íntegra. O procedimento de publicar as manifestações de protesto externadas pelos diversos núcleos é mantido durante toda a semana com várias páginas destinadas a esse fim.

No que se refere à segunda hipótese de Cavalari (1995), sobre a pouca relevância das escolas para o movimento, tem-se por bem discordar. Já nas primeiras formulações de Plínio Salgado, veiculadas no Manifesto Integralista, podem-se entrever indícios da intenção de instituir estabelecimentos de ensino em âmbito nacional. Nele, o autor afirma: “pretendemos

Todavia, na mesma página, o autor lembra que ela “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (JULIA, 2001, p. 10, grifos do autor).

lançar as bases de um *sistema educacional* para garantia da subsistência da Nação no futuro” (SALGADO, 1982 grifo nosso). Vale lembrar que, como afiança Magaldi (2002), naquele período a institucionalização progressiva da escola era entendida como agente por excelência de disseminação da civilização.

Consta também nos regulamentos da Ação Integralista Brasileira, veiculados nos *Protocolos e Rituais* (1937), artigo 89, o seguinte preceito: “as sedes Municipais e Distritais deverão instalar, *antes de qualquer outra organização de assistência social, uma Escola de Alfabetização* e um Posto Médico, destinado a todos os brasileiros”¹²¹. Apesar das razões para o empreendimento das escolas, fossem elas eleitorais ou visando à formação doutrinária, ou mesmo para instruir, nota-se que, desde o nascimento do movimento em 1932, e nos anos que se seguiram (a publicação do referido manual foi em 1937), a empreitada da escolarização foi abraçada pelos militantes, o que indica relevância dentro da AIB.

Exemplo expressivo foi a inauguração da Escola Integralista Caetano Spinelli, festividade noticiada no jornal *A Offensiva* de 26 de julho de 1936, página 14. A ocasião contava com a presença do Major Cosme de Faria, “vulto proeminente da Liga Baiana Contra o Analfabetismo” e seu representante no evento. Entre os que discursaram, constava o Chefe Provincial Integralista, que, em sua fala, enalteceu o requerimento feito pelo referido Major à Assembleia Estadual da Bahia, no sentido de reconhecer como “de utilidade pública” as escolas integralistas de alfabetização que a AIB vinha “semeando por toda a província”. Dessa forma, observa-se o envolvimento dos integralistas com outras iniciativas de combate ao analfabetismo que atestavam, elas mesmas, a relevância das escolas do Sigma para a região.

O caso da Escola Caetano Spinelli é exemplo expressivo dado o alarde que sua inauguração fez brotar na localidade: festejos com a presença de autoridades e personalidades do próprio município e de outros lugares. De acordo com a reportagem, a celebração,

[...] ao mesmo tempo grandiosa e comovedora, teve a presença do Chefe Provincial, do Chefe Municipal da capital, de muitas outras autoridades Integralistas e de numerosa e distinta assistência que saiu otimamente impressionada. Às 10 horas da manhã de domingo, 21 de junho, num ambiente de civismo e alegria, com música e flores, realizou-se a inauguração da escola [...]. (*A Offensiva*)

Acredita-se que tais festejos não tinham como finalidade apenas demarcar o número de instituições criadas pelos integralistas, de modo a engrossar suas estatísticas ou dar visibilidade às ações educacionais do movimento tanto na comunidade em que se instalavam quanto nas muitas reportagens veiculadas em seus impressos. Tinham também a intenção de

¹²¹ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 2035, rolo 035, imagem 2118, 1937 (Grifo nosso).

datar, criar memória do movimento e, sobremaneira, expressavam a “importância cada vez maior que a escola, enquanto instituição vai adquirindo como força na construção e na legitimação de signos e símbolos políticos e culturais” (FARIA FILHO, 2014, p. 89). Tal importância pode ser dimensionada na implantação paulatina do sistema escolar no país através das várias reformas educacionais que pulularam em alguns estados, principalmente a partir da década de 1920.

Pelo estudo feito na documentação das escolas integralistas, identificou-se que o processo de sua organização didática e pedagógica, em alguns aspectos, era similar ao de outras escolas da rede pública no tocante à motivação nacionalista que envolvia os professores, os exames, as disciplinas escolares ou mesmo a organização das classes.

Tem-se que as mudanças na organização das escolas públicas se fizeram nos anos iniciais da república através de várias reformas educacionais e, entre elas, se destaca, principalmente, a distribuição dos alunos em classes homogêneas e a graduação progressiva em séries. Em Minas Gerais, o processo de homogeneização das classes foi introduzido aos poucos, assumindo seus contornos desde a Reforma João Pinheiro (1906) e de maneira explícita na Reforma Francisco Campos¹²². (1928)

A formação de grupos homogêneos levava em consideração idade, conhecimentos escolares e desenvolvimento mental, mensurados por meio da certidão de nascimento para a matrícula nas escolas, provas e testes aplicados aos alunos. Contudo, de acordo com Ana Maria Casasanta Peixoto (2003), a referência à homogeneização só aparece nos textos legislativos no Decreto 11.411/30 e, a partir de sua implantação, as turmas passam a ser nomeadas como fortes, médias e fracas, ou turmas A, B, C, D, E. (PEIXOTO, 2003, p. 96).

Na documentação consultada, encontraram-se provas realizadas pelos alunos que atestam sua distribuição em classes homogêneas, como é o caso das provas¹²³ de História do Brasil, Português e Aritmética, referentes à escola integralista da cidade de Monte Belo/MG. Nessas provas há identificação de idade e gênero além do tipo da classe e a presença de alunos de 12 a 20 anos de idade de ambos os sexos. Além desses dados, no cabeçalho constavam: nome da escola, município, disciplina a que se referia, nome do aluno, série a que pertencia e a classificação da classe – A, B, C ou D.

¹²² O processo de homogeneização das classes buscava separar os alunos em grupos mais ou menos iguais, na capacidade de aprendizado e em determinada faixa etária. Contudo, “imbuído do espírito da escola única, Campos não assume abertamente a ideia de diferenciação, embora insista na necessidade de adequar o ensino às características da criança” (PEIXOTO, 2003, p. 96).

¹²³ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4775, rolo 070, imagens 1214 até 1239, 1937.

Os documentos analisados confirmam que a homogeneização dos alunos nas escolas integralistas se fazia também de acordo com seu desempenho, ou seja, as provas em que se nota uma maior familiaridade do aluno com a escrita, no caso, maior firmeza no traçado, contornos mais bem realizados, quase completa ausência de rasuras e borrões, distribuição mais simétrica dos conteúdos na folha, são as da série A. De outro modo, as que apresentaram linhas de traçado mais inconstantes, palavras riscadas e rasuradas, inobservância da margem e maior número de observações da professora, são as provas da série D.

Cabe aqui fazer referência aos exames escolares anuais como ferramenta de ordenação da instituição de ensino, utilizados pela escola integralista em questão. Segundo Elizabeth Miranda de Lima e Maria Auxiliadora Macedo (2013), os exames anuais já estavam presentes nas primeiras décadas da República como instrumento de classificação dos alunos que frequentavam as mesmas cadeiras, anos, classes ou séries escolares, viabilizando a “organização e promoção dos mesmos em classes/séries de acordo com o aprofundamento nos conhecimentos escolares” (LIMA; MACEDO, 2013, p. 191). A aprovação ou reprovação dava credibilidade ao processo de avaliação, uma vez que somente poderiam avançar para o ano seguinte aqueles que fossem aprovados no ano anterior. Na legislação mineira as provas (ou exames escolares), de acordo com o estabelecido pelo Decreto n. 7.970-A, de 15 de outubro de 1927, deveriam se constituir em “provas escritas” (um ditado, redações fáceis) e problemas de aritmética (MOURÃO, 1962).

Já no que se refere ao currículo da escola primária em Minas Gerais, o programa de ensino da Reforma Antônio Carlos do Ensino Primário¹²⁴ (1927) estabelecia as seguintes disciplinas: “Leitura e Escrita; Língua Pátria; Aritmética e Cálculo Mental; generalidades relativas ao mundo e rudimentos de Corografia do Brasil; História de Minas Gerais (sumário) e noções de Educação Moral e Cívica; noções de Higiene e de Urbanidade; Desenho; Canto” (MOURÃO, 1962, p. 379).

Na documentação encontrada das escolas integralistas, não é possível afirmar se seguiam rigorosamente o currículo do Estado, uma vez que se encontraram provas apenas três disciplinas, Português, Aritmética e História, além da prática de Educação Física. Mas de qualquer modo é possível reconhecer como eram estruturadas pelo tipo de conteúdo cobrado.

As de Português eram compostas por um ditado, redação de uma carta, conjugação de verbos em tempos verbais, separação de palavras em sílabas classificando-as quanto à quantidade silábica e, em outra, cobrou-se ainda a análise sintática de determinada oração. Em todas, entretanto, pode-se notar uma especial atenção a essa disciplina: elas são maiores e

¹²⁴ Decreto n. 7.970-A, de 15 de outubro de 1927 (MOURÃO, 1962, p. 372).

abrangem vários aspectos, diferentemente das provas de Aritmética e História do Brasil. No Integralismo, ao estudo da língua vernácula atrelava-se também o propósito de “ensinar a nacionalidade pela originalidade da língua, [...] resgatar a origem do Brasil através do estudo idiomático” (SACARDO, 2011, p. 140).

As características das provas de língua pátria podem encontrar explicação na importância reservada ao ensino do Português já nos anos iniciais do processo de implantação da escolarização no Brasil. Luciano Mendes Faria Filho (2014) explica a questão:

O ensino da língua materna ou língua pátria, conforme era a denominação da época, ao lado do ensino da escrita, é um dos elementos estruturadores da própria atividade escolar e, nesse sentido, um dos elementos identificadores da cultura escolar. Para os legisladores e profissionais da educação escolar, seja na escola, na rua ou na família, será um dos elementos distintivos daquele (a) que frequentou/frequenta a escola. [...] Essa preocupação (com o ensino do português), reiteradamente anunciada pelas autoridades do ensino, pelos inspetores, pelas diretoras, e praticada pelas professoras que reservam a maior parte do seu tempo dedicado ao ensino, é parte, de um lado, da crescente necessidade social em escolarizar as camadas mais pobres da população, mediante as tentativas de modificação e substituição sistemáticas de suas práticas culturais – dentre elas, a linguagem – e, de outro lado, de contribuir, através desse agenciamento, para a formação do sentimento de nacionalidade por meio da afirmação da autenticidade e beleza de nossa língua (FARIA FILHO, 2014, p. 254).

Já as provas de Aritmética eram curtas, compostas em média por cinco questões de raciocínio lógico envolvendo as quatro operações (adição, subtração, divisão e multiplicação), o domínio de algumas unidades de medida e o cálculo com frações. Como já visto, ao estudo da Aritmética atribuía-se a função de desenvolver o raciocínio lógico para a compreensão da Doutrina Integralista.

As provas de História do Brasil analisadas, duas no total, versavam sobre o navegador espanhol Vicente Pizón. Devido à indicação, feita pelos alunos, no cabeçalho da prova, do número do “ponto sorteado”, presume-se que o conteúdo a ser estudado era composto por vários tópicos, e apenas um deles seria avaliado. Ao que tudo indica, os alunos decoravam tais “pontos”, pois as mesmas palavras e expressões foram utilizadas nas duas provas, a única diferença que se nota é a quantidade de informação memorizada pelos alunos.

Acredita-se que a “memorização” era realmente valorizada no processo de aprendizado das escolas integralistas, pois aparece nas orientações pedagógicas. No Departamento dos Plinianos, entre as atividades previstas para crianças e adolescentes, estavam as excursões e os jogos esportivos, recreativos e educativos. Sobre essas excursões, destaca-se o seguinte trecho: “[buscava-se nos passeios ministrar às crianças] conhecimentos sobre a natureza, fazendo-se estudos sobre as plantas, flores, frutos, pedras, animais, sendo que dessas excursões às crianças farão uma pequena descrição não só para desenvolvimento

de sua inteligência, como servirão de “test” de observação, de *memória* e outros” (ENCICLOPÉDIA..., 1959, v. 9, p. 178, grifo nosso).

A segunda atividade reafirma o propósito de “decorar” as informações: os jogos esportivos, recreativos e educativos, tinham como fim o “desenvolvimento da *memória*, acuidade visual e auditiva, olfato, tato, jogos de pistas e demais jogos escoteiros” (ENCICLOPÉDIA, 1959, v. 9, p. 178, grifo nosso).

Em que pese a importância da memorização no processo de aprendizado, cabe salientar que o caso integralista parece indicar a memorização como forma de repetição para cumprimento das obrigações escolares, sem se ater ao objetivo principal de compreender e relacionar a informação memorizada de modo a transformá-la em conhecimento. Por isso havia a necessidade de se decorar “os pontos” para a reprodução na prova. Em pleno movimento de expansão do movimento escolanovista, com valorização da experimentação, da reflexão e do ensino pelas coisas e pelo fazer, observa-se na pedagogia integralista a permanência da orientação para a aprendizagem pela memorização.

Noutra perspectiva, as disciplinas de História e Geografia, na proposta integralista, tinham como propósito “o ensinamento da grandeza natural e a unidade territorial e social, bem como o enaltecimento dos heróis, dos acontecimentos e da exaltação do convívio harmonioso entre as classes” (SACARDO, 2011, p. 139). Evidentemente, não era diferente da proposição da escola estatal, de acordo com Maria Helena Capelato (1998, p. 220-221), o “ensino da História Pátria atrelava-se a uma concepção nacionalista que enfatizava a necessidade de formação da consciência nacional” com a “função de criar nos adolescentes e jovens estudantes uma paixão e um saber, um sentimento e o conhecimento acerca das tradições do país”.

Não foi encontrada a disciplina Educação Religiosa como parte do currículo integralista, apesar de os integralistas se posicionarem em desacordo com a laicização do ensino, mas isso não significava a ausência de práticas cristãs. É o que se pode constatar no registro do relatório de 24 de julho de 1937, referente a Escola Nicola Rosica, segundo o qual “no dia 26 de junho, houve a Páscoa dos alunos da Escola em uma Missa celebrada pelo companheiro Reverendo Padre Moacir Starling. – Desse dia, até 15 de julho, a Escola esteve de férias – No início das aulas foi aberta nova matrícula”¹²⁵.

Outra disciplina a ser considerada é a Educação Física especialmente pela filiação dos integralistas aos ideais eugenistas em curso no contexto. A importância da Educação

¹²⁵ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagem 1949, 24 jul. 1937.

Física já se fazia notar nos pronunciamentos de Rui Barbosa, em 1882, e de Jorge Morais, em 1905, como forma de assegurar a homogeneidade étnica em face à miscigenação das raças branca, negra e indígena (PEIXOTO, 2003). O discurso ganha força nas décadas seguintes em razão da expansão, não restrita ao integralismo, das concepções eugênicas que propagandeavam sobre necessidade de fortalecimento da raça do povo brasileiro pelo branqueamento e pela disseminação da Educação Física. De acordo com Ana M. Casasanta Peixoto (2003), esse era um “modelo de sociedade onde não [havia] possibilidade de existência de desvios sociais e questionamentos da ordem e moral dominantes”, uma vez que a “disciplina da vontade” seria “consequência da disciplina do corpo” e “elemento produtor e especialmente transmissor de moralidade” (PEIXOTO, 2003, p. 121).

Nos jornais do Sigma, o discurso da militância afirmava que “a indiferença centenária pelos problemas da cultura no Brasil se refletiu, de maneira muito particular, na Educação Física. Nada se fez para preservar e revigorar a saúde da raça”¹²⁶. Os integralistas consideravam que através das atividades esportivas seria possível construir uma “nação forte e respeitada”¹²⁷, educar o povo e fortalecer a raça, além de propiciar a “formação cívica da mocidade pátria”¹²⁸.

Ressalta-se ainda o aspecto da militarização embutido na dinâmica da disciplina. Apesar de Plínio Salgado defender uma revolução desarmada para o Brasil, vez por outra trazia à baila que, havendo necessidade, os militantes integralistas precisariam estar dispostos física e mentalmente para a luta armada em defesa do Estado Integral. Também com essa intenção trabalhava-se o corpo na Educação Física – para a formação do soldado integralista (SIMÕES; GOELLNER, 2012). Nos discursos dos oradores do Sigma, a referência implícita à luta armada também estava presente em frases incitando os adeptos Camisas-Verdes a “derramarem o seu sangue na primeira oportunidade, pois era necessário fazer o enterro do cadáver da liberal democracia”¹²⁹. No jornal *A Offensiva*, tem-se referência a Escolas Técnicas de Instrutores de Educação Física em municípios do Rio de Janeiro¹³⁰ e do Espírito Santo, nas quais os alunos eram convocados a participar de exercícios semelhantes a movimentos militares, em que se desenvolviam marchas perfiladas e movimentos ritmados como em uma parada militar.

Pelo que os documentos indicam, as atividades físicas poderiam ser realizadas

¹²⁶ *A Offensiva*, 4 de julho 1936, página 8.

¹²⁷ *A Offensiva*, 23 de setembro 1936, página 7.

¹²⁸ *A Offensiva*, 19 de julho 1936, página 7.

¹²⁹ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 5017, rolo 075, imagens 1217, 20 out.1935.

¹³⁰ *A Offensiva*, 06 de setembro 1936, página 9.

também nas sedes do Movimento – como observado na passagem: “são convocados todos os Camisas-Verdes da Tijuca, para comparecerem hoje, sexta feita, devidamente uniformizados, à sede do Núcleo, para os exercícios habituais de Educação Física”¹³¹ – ou ainda em ambientes externos. É o que sugere o relatório do dia 24 de julho de 1937, destinado à Secretaria da província, no qual a Divisão de Cultura Física informa que “Foram dados exercícios físicos duas vezes durante o mês para as Blusas Verdes, no campo do Sigma”¹³².

A Educação Física era imprescindível a todos os que ingressavam nas fileiras verdes. Os moços, moças e crianças que participavam do movimento eram incentivados a praticar e, em algumas ocasiões, nota-se que eram mesmo obrigados a participar das atividades físicas. Na documentação da cidade de Entre Rios/MG, lê-se extensa relação de “integralistas que se acham *obrigados* a tomarem parte nos exercícios da *Escola de Educação Física*”¹³³. Em outra passagem, vê-se a conclamação dos dirigentes à participação dos pequeninos: “a Secretaria de Arregimentação Feminina e da Juventude, faz um apelo aos companheiros que tenham filhos, de os levar à próxima reunião de 4^a ou 6^a feira, para serem fichados e começarem a frequentar as aulas de Educação Física”¹³⁴.

Além disso, a importância da Educação Física pode ser constatada através da existência de “Escolas” de Educação Física. Averiguou-se a existência de escolas e cursos de preparação de instrutores da disciplina, a exemplo da Escola Técnica de Instrutores de Educação Física integralista dirigida por Loyola Brandão¹³⁵, conhecido nacionalmente por seus livros e artigos sobre a matéria, mestre de campo da Milícia no Distrito Federal. Outros cursos eram destinados especificamente ao público feminino, como é o caso do Curso de Preparação de Instrutores de Educação Física Feminina da Guanabara, que se propunha a *preparar* a mulher integralista para o desempenho da missão que o CHEFE NACIONAL lhe confiou – a do preparo das gerações vindouras” (BRASIL FEMENINO, nº36, p.43, apud VIANA, 2012, p. 106, grifo nosso).

Nota-se que o Movimento preocupava-se em preparar seus professores para a função

¹³¹ *A Offensiva*, 25 de setembro 1936, página 9.

¹³² ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagem 1951, 24 jul. 1937.

¹³³ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4701, rolo 068, imagem 1312, S/D. (grifo nosso).

¹³⁴ *A Offensiva*, 8 de agosto 1936, página 4.

¹³⁵ “Ao ingressar para os quadros da AIB, Loyola redigiu vários artigos e crônicas sobre Educação Física e esportes para os jornais integralistas os quais circulavam durante todo o período de legalidade do movimento. Além de sua participação na *Revista Educação Physica* (primeiro periódico específico da área) e nos quadros da AIB, Loyola atuou como inspetor de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde (MEC), foi presidente do Departamento de Educação Física Superior da Associação Brasileira de Educação Física (ABEF) e diretor do Departamento de Educação Física da Universidade da Capital Federal” (SIMOES; GOELLNER, 2012, p. 264).

educativa. Não só para a Educação Física, mas com aulas de Pedagogia, como visto no Núcleo de Diamantina, abordando “Metodologia Geral” e “Especial”¹³⁶, ministradas pela bem reputada professora diamantinense Maria Orminda Da Matta Machado, uma vez que o professor é componente básico na organização escolar.

De modo geral, a notabilidade positiva dos(as) professores(as) deve-se, em grande medida, à crença instituída durante o Período Republicano de que a formação da nação brasileira passava inexoravelmente pelos bancos escolares – o que trouxe para o centro da questão a figura do professor. Nesse aspecto, Ana Maria Casasanta Peixoto (2003, p. 208) considera que o magistério se estabelecia muito mais do que como mera profissão, mas como um modelo de virtude, “um estado de espírito, um modo de vida”. Através da análise do poema “O Decálogo do Professor” (REBELO, 1934 apud PEIXOTO, 2003)¹³⁷, uma louvação ao magistério como sacerdócio e à conduta do professor como modelo de virtude, a autora identifica regras implícitas que norteavam a docência.

A autora chega a estabelecer algumas influências que orientaram as normas do exercício do magistério, entre elas, cita os princípios escolanovistas de amor e respeito pela criança, “no reconhecimento das suas necessidades e interesses”, e faz referência até mesmo à influência do integralismo, segundo ela, “presente no humanismo espiritualista que o inspira na exigência de que o magistério, enquanto profissão, atinja o cidadão na sua forma total”, e no “nacionalismo difuso que o informa” (PEIXOTO, 2003, p. 209). Assim, o docente integralista, chamado a atuar nas hostes do Sigma, pautava-se, como bem salientou Ana Maria Casasanta Peixoto (2013), em grande medida pelo “humanismo espiritualista” e o “nacionalismo difuso”, aspectos recorrentemente veiculados nas proposições da intelectualidade da AIB.

O livro *Compêndio de Instrução Moral e Cívica* (SALGADO, 1972) obra de apelo didático que versa sobre aspectos da formação do caráter e alguns temas da história do Brasil (dirigido ao professor, visto que apresenta ao final de cada capítulo um questionário a ser respondido pelo aluno), é exemplo do nacionalismo e do humanismo espiritualista que perpassavam a orientação do militante e consequentemente daqueles que se habilitavam a educar as novas gerações. Nele, Plínio recomenda ao professor: “[torna] as aulas leves e atraentes. Serve-te dos pretextos que a matéria oferece, para incutir nos teus discípulos, nobres e elevados sentimentos de amor a Deus e à pátria” (SALGADO, 1972, p. 48).

¹³⁶ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagem 1950 e 1951, 24 jul. 1937.

¹³⁷ “O Decálogo do Professor”, de Mario Rebelo, Dir. do Grupo Escolar de Bambuí (PEIXOTO, 2003, p. 208-209).

Na mesma medida têm-se as palavras do padre integralista Leopoldo Aires dirigindo-se aos “abnegados espíritos, que tomaram sobre si o encargo nobilíssimo de instruir e formar os plinianos e cuja pedagogia lhes é sugerida pela compreensão do Ideal e temperada pelas ardências do coração” (ENCICLOPÉDIA, 1959, v. 9, p. 73-74). Com elas, o religioso explicita o sentido político da educação integralista, firmado no intuito nacionalista e patriótico da atuação do professor:

E vós, generosos corações, que vos destes a essa missão grandiosa de formar o espírito de bronze dos homens do amanhã, vós estais, com vossas mãos dedicadas, a cooperar para o Brasil que vem madrugando na frente iluminada dessas crianças (ENCICLOPÉDIA, 1959, v. 9, p. 77).

Esses “abnegados espíritos” e “generosos corações” eram, em sua grande maioria, mulheres. À Secretaria Nacional de Arregimentação Feminina e dos Plinianos (S.N.A.F. P), como visto, cabia a função de “orientar, dirigir, controlar e arregimentar todo o trabalho da mulher” no Movimento, e a elas cabia a organização das escolas de alfabetização e das atividades profissionalizantes. Cavalari (1995) indica que as aulas ficavam a cargo das Blusas-Verdes, contudo, em alguns Núcleos, eram ministradas por homens, ocorrendo casos de atuação de simpatizantes ou mesmo de não integralistas e cita exemplo:

[...] prontificaram-se a lecionar, gratuitamente, em nossa escola, dois professores que gozam de grande conceito entre a população local demonstrando, assim, compreenderem o alto espírito de patriotismo que norteia a campanha integralista em todo o Brasil. Convém salientar que esses professores não são integralistas (AÇÇÃO, 17 mai. 1937, p. 2, apud CAVALARI, 1995, p. 52).

Contudo, a atuação da mulher no movimento integralista, apesar de ser pautada por um mesmo estatuto para sua arregimentação e disciplina, não era uniforme na militância, como afirma Lídia Vianna Possas (2004). Para a autora, em razão de sua “condição de classe, de etnia e de raça [as Blusas-Verdes] exerceram distintos papéis e demonstraram comportamentos diversos, muito além da idealidade de uma mulher dócil, feminina e maternal” (POSSAS, 2004, p. 113), predicados atribuídos e esperados para o comportamento feminino das integralistas.

Considerando os argumentos da autora, não se pretende uma generalização do comportamento das professoras integralista em Minas Gerais, porém cabe evidenciar o ardor da atuação da professora Blusa-Verde em prol da causa. Acredita-se que o entusiasmo das docentes em defender e apregoar o integralismo poderia estar atrelado à ênfase dada por Plínio Salgado, e por grande parte da intelectualidade brasileira, à educação como forma de regeneração social, entremeada ainda pelo intenso nacionalismo que prevalecia no período –

fatores que levavam o ato de “educar” a ganhar *status* de ação patriótica.

Além disso, cabe considerar que a AIB se estabeleceu como alternativa, “sobretudo para as mulheres que adentravam o espaço público [...] em uma conjuntura de crise e mobilizadas pela ideia de ascensão social e de acesso a direitos, civis e políticos” (POSSAS, 2004, p. 119). Essa percepção é corroborada por Ângela de Castro Gomes (2002, p. 407), quando se refere ao professorado feminino de forma geral ao afirmar que “essas mulheres foram provavelmente as primeiras que, por qualificação profissional, ocuparam posições sociais e políticas de certa importância”.

Algumas professoras Blusas-Verdes, além de ministrarem nas escolas do Sigma sem exigir remuneração, eram divulgadoras obstinadas da doutrina, não só nas escolas integralistas¹³⁸ e nas sessões semanais nos Núcleos¹³⁹, como também nas escolas públicas onde atuavam regularmente. São recorrentes nos relatórios policiais denúncias sobre sua forma de atuação: “comunico-vos que a professora do Grupo Escolar ‘Bias Fortes’, desta cidade, INÊS PIACESI, ao em vez de ensinar aos alunos o que o programa escolar manda, ensina-lhes a doutrina integralista”¹⁴⁰.

No relatório da Delegacia de Ituiutaba, o agente policial expõe a lista dos nomes das professoras atuantes na cidade e descreve seus comportamentos: “as pessoas acima referidas fazem abertamente propaganda a favor do integralismo, nas escolas, na sede do Núcleo Integralista e na zona rural, atacando os nossos homens públicos e o nosso regime”¹⁴¹. Aliás, exemplo de conduta extrema por parte da docente integralista tem-se no distrito de Saúde/MG:

Maria Nunes Grijó, integralista juramentada, trabalhou para o crescimento do “Sigma” nesta localidade, moral e materialmente. *Maltratou alunos no “Grupo Escolar de Saúde” filhos de pessoas contrarias às ideias verdes e fez preleção sobre os acontecimentos de Campos, estado do Rio de Janeiro, taxando a polícia fluminense de comunista*¹⁴².

No entanto, a defesa e a divulgação da doutrina, por parte dos professores, nem sempre se davam de maneira clara e objetiva. Houve casos de integralistas que se infiltraram entre os alunos da rede pública de ensino com vistas a conseguir adeptos para o Movimento,

¹³⁸ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4683, rolo 068, imagens 626, 24 nov.1937.

¹³⁹ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4793, rolo 071, imagens 1220, 30 out.1937.

¹⁴⁰ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4504, rolo 064, imagens 2386, 22 nov.1937.

¹⁴¹ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4683, rolo 068, imagens 625, 3 set.1937.

¹⁴² ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 5044, rolo 076, imagens 811, 5 set.1937 (grifo nosso).

fossem eles adultos ou crianças. No Núcleo municipal de São João Del Rei, em relatório ao Secretário Provincial de Propaganda, o Secretário integralista da localidade (também um professor) informa:

Iniciei a tempos uma propaganda num dos grupos escolares d'aqui, o grupo 'Maria Thereza' de uma maneira interessante, que passo a relatar: os pequenos de todas *as classes desse grupo mantêm um jornalzinho cuja colaboração é também feita por todas as classes, calcadas em cousas nossas*. Pois bem, encadernei grande número de artigos do Chefe Nacional publicados, na 'A Offensiva' e entreguei-os a um aluno do quarto ano, que nunca lera nada de integralismo e que sabia da nossa existência por ouvir dizer ou então pelos nossos anuês. Pedi-lhe que lesse e que passasse para os outros coleguinhas para que também lessem e escrevessem qualquer coisa no jornal 'O Garoto', calcados nas leituras dos artigos do Chefê. Resultado: escolheram dois artigos, 'O Mattos' e 'Convocação' e no próximo número de 'O Garoto' escreverão alguma coisa. *Muitos dos pequenos desse grupo, também estão ingressando nas nossas fileiras*¹⁴³.

A citação anterior foi marcada com dois grifos que merecem atenção. O primeiro refere-se ao “jornalzinho”¹⁴⁴ cuja colaboração é também feita por todas as classes”. Neste caso a divulgação deu-se de forma implícita, visto que o jornal se constituía como “excelente meio de se registrar a vida escolar e de se estabelecer contato entre o lar e a escola, facultando aos pais acompanhar de perto as atividades dos filhos”. (PEIXOTO, 2003, p. 118). Através dele, a propaganda do Movimento atingia vários segmentos em uma mesma iniciativa: os alunos, que introjetavam a leitura, as famílias dos estudantes, que partilhavam de suas leituras, e os demais participantes da comunidade escolar.

O segundo grifo, em que se lê: “muitos dos pequenos desse grupo, também estão ingressando nas nossas fileiras”, faz menção ao Departamento dos Plinianos. O Departamento tinha a missão de “reunir, disciplinar e educar, através da escola ativa, todos os brasileiros, de ambos os sexos, até quinze anos de idade, de modo a realizar o seu aperfeiçoamento moral, cívico, intelectual e físico”¹⁴⁵. Assim, as crianças eram cooptadas a participar do Movimento também através da juventude integralista, os chamados plinianos. Outras, como dito, podiam se inserir no movimento através das escolas primárias, de alfabetização ou profissionalizantes (as escolas estavam abertas à população em geral e não apenas aos adeptos da AIB).

¹⁴³ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4965, rolo 074, imagens 1113 e 1114, 22 ago. 1936 (grifos nossos).

¹⁴⁴ Os jornais escolares, existentes ainda hoje em algumas escolas do país, eram considerados procedimentos pedagógicos importantes naquele período. De acordo com Peixoto (2003), em 1935 eram contabilizados mais de 400 títulos de jornais escolares em funcionamento no estado, fruto do trabalho em equipe de alunos que se viam desafiados a enfrentar obstáculos de toda natureza: escolha do nome, busca de recursos financeiros, organização interna e divisão de tarefas, distribuição, temas abordados, etc.

¹⁴⁵ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagem 2166, 18 ago. 1937.

Outro elemento importante para a análise da cultura escolar nas escolas do Sigma são os diários de presença, como os referentes à Escola Integralista Luiz Schoreder, em Cambuquira/MG e à Escola Integralista Nicola Rosica em Diamantina/MG. Da primeira escola, tem-se um diário que exerce a função não só de assinalar a presença, mas também a de guardar informações pessoais dos alunos. Da segunda escola, foram encontrados dois diários que denotam o aprimoramento do mecanismo de controle da frequência dos alunos e, acredita-se, o desenvolvimento da escola em questão, como se evidencia na descrição a seguir.

Um dos diários da Escola Integralista Nicola Rosica, que se acredita ser o primeiro¹⁴⁶ – pois não traz indicação do ano, somente o mês, agosto – tem aspecto mais rudimentar, aparentando um caderno pautado comum do tipo brochura, no qual se listam os nomes dos alunos sem obedecer a uma ordem alfabética. À frente do nome do aluno, na página seguinte, produzido à mão, são feitos traçados verticais que separam os dias e neles são anotadas as letras “P” (presente) ou “A” (ausente).

Os nomes, tanto femininos quanto masculinos, indicam o princípio da coeducação. Outro aspecto interessante é a inscrição do símbolo do Zigma (Σ) à frente de alguns nomes e em outros o registro de valores precedidos de um cifrão. Supõe-se que tais marcações indiquem os alunos integralistas, portanto dispensados de contribuir monetariamente com a escola, e os que não participavam do Movimento e deveriam fazer a contribuição em dinheiro.

Dos mais de 50 inscritos, doze eram pouco frequentes ou completamente ausentes, os demais apresentaram frequência média de 60% no período de vinte dias compreendido pelo diário e, apesar de estarem numa mesma sala, não foi possível notar a separação desses alunos em níveis diferentes de aprendizado, prática comum na época.

O outro diário¹⁴⁷, também da Escola Integralista Nicola Rosica, deixa transparecer maior grau de organização: é um livro impresso, cujo título de cada página – “Ponto diário dos alunos” – vem seguido de espaço em branco para que se preenchesse a classe/série, mês e ano. Nele, registravam-se o número de alunos, o nome e a presença ou ausência em espaço adequado, referente a cada dia daquele específico mês. Havia ainda lugares para a anotação da frequência diária, mensal e total da turma, além de colunas destinadas a “aproveitamento” e “procedimento”. Em nota impressa no rodapé, indica-se que “nas colunas aproveitamento e

¹⁴⁶ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagens 2103 a 2108, S/D.

¹⁴⁷Toda a análise do segundo diário de frequência toma por base os documentos: Arquivo Público Mineiro. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagem 2108 a 2153, 1936/1937.

procedimento se lançarão, mensalmente, as notas 1 a 10, conforme o merecimento”. Essas duas colunas, contudo, não foram preenchidas em nenhum dos dois diários encontrados, nem foram encontradas referências quanto ao nome do professor que ministrava as aulas.

Neles, observou-se a existência de três classes: primeira, segunda ou média e terceira. Como nesse diário foram anotadas as datas às quais ele se referia, foi possível acompanhar o registro diário dos alunos nos meses de julho, agosto e setembro do ano de 1937. Por meio desse exame, verificou-se que a Escola Integralista Nicola Rosica, da mesma maneira que em muitas escolas isoladas, atendia numa mesma sala de aula os três níveis de ensino. Isso porque no diário de presença da terceira classe era anotado o levantamento do número total de alunos frequentes ao final de cada aula. A soma dos alunos presentes diariamente em cada uma das classes perfaz a frequência total da sala no determinado dia¹⁴⁸.

O terceiro diário de classe analisado foi o da Escola Integralista Luiz Schoreder¹⁴⁹, da cidade de Cambuquira/MG. Trata-se de um impresso tal qual o da Escola Integralista Nicola Rosica, todavia, nota-se que o número de alunos é bem menor e apresenta índice elevado de ausências e desistências. No corpo da página, a professora anotou: “nesta data (1º de julho de 1936) iniciaram as aulas da Escola deste (?). ‘Escola Luiz Schoreder’”, e seguiu lançando o endereço e a profissão de alguns alunos: lavradores, padeiros, empregados do hotel local, etc. As características levam a crer que se tratava de uma escola de alfabetização de adultos.

Ainda no tocante aos elementos de composição da cultura escolar nas escolas integralistas, no que diz respeito aos espaços instituídos para o ensino, cabe destacar as bibliotecas do Movimento. Dentro da organização do Departamento do Plinianos previa-se a manutenção de uma biblioteca “para colecionamento de tudo quanto possa interessar à infância, à juventude e aos chefes de Departamentos em matéria de educação sob todos os seus aspectos [...]”¹⁵⁰. O Núcleo de Ouro Fino, em circular destinada à Secretaria Provincial de Estudos, apresenta uma noção de como o empreendimento acontecia.

ORGANIZAÇÃO:

A biblioteca tem como bibliotecária a secretaria municipal de estudos. Tenho

¹⁴⁸ Exemplo: no dia 02/09/1937 foi anotado o comparecimento total de 28 alunos. Somando-se os 11 alunos presentes da 1ª classe, mais os 11 presentes na 2ª classe e os 06 presentes na 3ª classe, tem-se o total de 28 alunos presentes em sala. Repetindo-se o cálculo nos demais dias do mês, tem-se resultado equivalente.

¹⁴⁹ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4531, rolo 065, imagens 1370 a 1379, 1936.

¹⁵⁰ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagem 2166, 18 ago. 1937.

restaurado na medida do possível o patrimônio da mesma. Diversos volumes estão perdidos, é de todo impossível reavê-los e os quais venho substituindo com donativos dos integralistas. Tem havido fiscalização e controle de todo o movimento da biblioteca emprestando os volumes que mais benefícios trazem aos leitores. De acordo com a diretiva para a escolha de seu nome, recebeu o de “ALBERTO TORRES”. Desde o recebimento da diretiva, tem sido cobrada a taxa de empréstimo, iniciando o fundo de reserva para a aquisição de novos volumes.

FUNCIONAMENTO:

Funciona no mesmo horário do expediente da Chefia Municipal. Possui catálogo onde estão anotadas todas as obras. No mesmo catálogo, que é dividido em duas partes; há o registro do nome do leitor, nome da obra, data de retirada e de entrega. Procurarei enriquecer a biblioteca na medida do possível ¹⁵¹.

Entretanto, a abrangência da iniciativa tinha seus limites impostos pela observância da ideologia. No quesito “ORIENTAÇÃO” lê-se: “A biblioteca municipal deste núcleo tem sido orientada por um sentimento profundamente doutrinário”¹⁵². A intenção doutrinária pode ser evidenciada nos documentos que trazem a lista do conteúdo das bibliotecas nas quais os livros, em sua grande maioria, são obras de Plínio Salgado, Gustavo Barroso, Miguel Reale e de outros proeminentes integralistas. Observam-se algumas poucas obras de expoentes de ideologias de extrema direita ou de governos totalitários, como é o caso da obra *Minha Luta* de Adolf Hitler e/ou *As Bases do Nacional Socialismo* de Gottfried Feder¹⁵³. Não obstante, não se encontram livros de literatura, dicionários ou mesmo livros didáticos na relação de títulos das bibliotecas¹⁵⁴.

A iniciativa da biblioteca nos núcleos da AIB, ao que tudo indica, não foi em vão. Na sede integralista de Cambuquira/MG, o livro de controle de empréstimo das obras, no qual constam as datas de saída e entrada dos volumes, observa-se um movimento quase diário de circulação dos livros em quase dois anos de existência¹⁵⁵. Entretanto, a concepção das bibliotecas do Sigma ainda estava atrelada ao conceito de mero “espaço colecionador e organizador de ‘bons livros’”, muito distante dos princípios da nova pedagogia que tinha por

¹⁵¹ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 2608, rolo 037, imagem 1234, 30 nov. 1937.

¹⁵² Idem.

¹⁵³ Foi através dos discursos de Gottfried Feder que Hitler buscou inspiração para a ideologia Nazista. Sua primeira publicação, o *Manifesto sobre a abolição dos juros*, realizada em 1918, impactou sobremaneira o jovem ditador, levando-o a convidá-lo posteriormente a atuar como Secretário de Estado da Economia do Reich.

¹⁵⁴ Tem-se por bem evidenciar algumas das poucas obras não dirigidas ao integralismo: “A Genealogia da Moral” (F. Nietzsche), “Maquiavel e o Brasil” (Otávio de Faria), “Minha Luta” (Adolf Hitler), “As Bases do Nacional Socialismo” (Gottfried Feder), “Formação Brasileira” (Oliveira Viana), “Organização do Estado Novo italiano” (G. Roux). Fonte: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4531, rolo 065, imagem 1364, S/D. E ainda: “Jornada Democrática” (Armando de Salles Oliveira), “Da Educação nos Estados Unidos” (Isaias Alves), “As raias de Mato Grosso” (Virgílio Correa Filho), “Frases e Curiosidades Latinas” (Arthur Azevedo), “A Revolução Vitoriosa” (Silva Duarte). Fonte: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4557, rolo 066, imagem 598, S/D.

¹⁵⁵ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4531, rolo 065, imagens 1360, 1361, 1362, 1363, 1364.

meta convertê-las “em ambientes estimuladores do gosto pela leitura” (VEIGA, 2007, p. 230).

Guardado o devido distanciamento entre a doutrina integralista, que atuava abertamente para a introjeção de sua ideologia nas suas várias frentes de ação, inclusive por meio de suas escolas, e o Governo Vargas, que lançava sua mensagem na rede de ensino público de forma subliminar para estabelecer e justificar seu governo, não se deve perder de vista que em ambos os casos o embate que travavam, entre outros aspectos e observadas as devidas proporções da malha educacional em questão, dava-se via educação popular.

Ademais, seguindo a análise de Capelato (1998, p. 211) sobre a propaganda política varguista, ela operava no “sentido de inculcar na sociedade uma nova forma de identidade: a identidade nacional coletiva” e, para “além do uso dos meios de comunicação e da produção cultural com sentido educativo, a educação em si era vista como um veículo privilegiado no que se refere à introdução de novos valores e modelagens de conduta”. Pode-se entender como similar a atuação da propaganda política integralista e seus usos via escolas do Sigma. Valia-se da instrução para consolidar seu ideal de sociedade, Estado e indivíduo.

3.2 As atividades integralistas como forma de engajamento social e sentimento de pertença

A orientação doutrinária presente nas atividades propostas pelo Movimento nos Núcleos integralistas norteava também as ações direcionadas aos jovens e crianças integralistas. Fossem eles alunos das escolas ou somente integrantes das divisas dos plinianos, eram chamados a participar dos festejos cívicos, desfiles e cortejos da AIB – o que Héglio Trindade (1974) denominou “socialização ideológica”. O autor afirma que a “série de mecanismos e atividades destinadas à transmissão de valores, símbolos e estilos de comportamento”, visava criar comportamentos “compatíveis com a concepção de sociedade e Estado integralistas” (TRINDADE, 1974, p. 196).

Nessa perspectiva, cabe indagar: as pessoas que aderiram ao movimento buscavam nele sua representatividade política ou se tratava de uma oportunidade de engajamento social baseado no sentimento de pertença nacional, uma vez que o acesso à escola e às formas de sociabilidade na comunidade aconteciam de modo restrito? Que tipo de relação se estabelecia entre as populações locais e a escola? A ideia de uma socialização ideológica proposta por Trindade (1974) enseja a tentativa de responder a essas questões.

Partindo-se da suposição de uma socialização ideológica por meio das festas de

comemoração das datas significativas para a AIB ou das cívicas nacionais, que muitas vezes eram celebradas também pelos Camisas-Verdes, ou mesmo da ritualização do comportamento de seus membros, infere-se que tais mecanismos serviam como elementos para a afirmação de uma memória. Ou seja, o objetivo era dar credibilidade às suas “tradições inventadas”¹⁵⁶, tomando-se por base que “a invenção da tradição é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição” (HOBSBAWM, 2006, p. 12).

As práticas repetitivas de atitudes e comportamentos e a participação em desfiles, passeatas, festas cívicas e religiosas eram utilizadas como instrumento para se criar memória, para dar aparência de confiabilidade e solidez ao movimento, para selar o compromisso dos aderentes e, sobremaneira, para confirmar o sentido de pertencimento ao grupo. Elas podiam ser observadas em aspectos sutis como a forma de cumprimento dos militantes, vestimentas e adornos (botons, casquetes, insígnias, etc.) ou mesmo na materialidade das sedes integralistas.

A afirmação encontra respaldo em Rodrigo Patto Sá Motta (2009), para quem as vivências e experiências travadas em conjunto e a “realização de práticas reiterativas, como a repetição de rituais e cerimônias e a participação em eventos e manifestações” serviam “para selar o compromisso dos aderentes, confirmando o sentido de pertencimento a um grupo”. (MOTTA, 2009, p. 23).

Nesse aspecto, os Núcleos podem ser compreendidos como a corporificação das práticas reiterativas. Segundo consta nos *Protocolos e Rituais* do Movimento: “as sedes Provinciais, Municipais e Distritais, bem como, as sedes das Secretarias Nacionais e outros órgãos da AIB, deverão obedecer a um *critério uniforme de instalação* [...]”¹⁵⁷ (grifo nosso), o documento segue orientando a disposição dos objetos tais como fotografias, mapas, mesas, avisos, bandeiras, etc., dentro daqueles espaços.

Os vários regulamentos e protocolos integralistas podem ser compreendidos também no viés empregado por Eliana Dutra (1997) quando analisa as organizações de cunho totalitário, isto é, como forma de assegurar uma identidade social e afirmar uma unidade coesa. Nesse aspecto, “dão aos indivíduos a segurança da definição de seu papel, de seu estatuto, e a referência das normas e das interdições. Enfim, vão lhes dar elementos de

¹⁵⁶ “Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. [...] sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado” (HOBSBAWM, 2006, p. 9).

¹⁵⁷ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 2035, rolo 035, imagens 2116, 1937.

identidade social e princípios para uma conduta coletiva” (DUTRA, 1997, p. 23).

Os rituais eram parte igualmente importante na configuração da agremiação. Desde a saudação característica com braço em riste e grito de “Anauê!” ao batismo nos moldes da AIB e os ritos de iniciação em cada fase da vida da criança (pliniano), seguindo até o casamento e a morte, reafirmavam o compromisso dos militantes, promoviam a consolidação de uma identidade coletiva e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento desde a mais tenra idade. As várias etapas pelas quais passava a juventude integralista, inserida em grupos de acordo com a idade para o aperfeiçoamento, segundo suas diretivas, moral, cívico, intelectual e físico, atuavam ainda como meio de promover as trocas sociais entre os integrantes.

O aspecto da socialização como suporte para o ensino, a formação de uma identidade coletiva e o desenvolvimento do sentimento de pertença são evidenciados em algumas atividades previstas pela Divisão de Estudos. Esse foi o caso da educação esportiva, “como meio de aproximação de todos os plinianos”; a educação moral e cívica, “ensinando-lhes a amar a pátria” (ENCICLOPÉDIA, 1959, v.9, p.177) e a doutrina.

Além disso, visitas a parques infantis, cinemas, teatros, circos e excursões “ao campo, à montanha ou às praias durante as quais [seriam] ministradas às crianças conhecimentos sobre a natureza [...]” (ENCICLOPÉDIA, 1959, v.9, p.178) compunham a programação, assim como visitas a estabelecimentos, fábricas e museus “para desenvolver na criança, não só o amor ao trabalho, como também o gosto artístico” (ENCICLOPÉDIA, 1959, v.9, p.178). Portanto, as atividades de socialização se apresentavam como ocasião para instrução de conteúdo, introjeção da disciplina, amor à pátria e fidelidade ao movimento.

As práticas educativas envolvendo atividades de socialização dos estudantes não eram prerrogativa dos integralistas, estavam inseridas numa tendência que se afinava com os pressupostos da Escola Nova¹⁵⁸. Peixoto (2003) afirma que, no período, essas iniciativas ganharam destaque no currículo escolar em razão da importância que a escola adquiria como instituição capaz de atuar no processo de disciplinarização da sociedade. A autora indica que a socialização exerceria

não apenas um papel preventivo, colaborando na formação de hábitos sociais que envolvam saúde, alimentação, disciplina no cumprimento de horários etc., mas tem uma importante função no sentido de criar no indivíduo o desejo de colaborar na construção de uma pátria uma, que tem no homem brasileiro, produtivo, disciplinado, a base de sua grandeza (PEIXOTO, 2003, p. 112).

No integralismo, como os Núcleos era onde quase sempre aconteciam as atividades

¹⁵⁸Em Minas Gerais, as atividades de socialização (auditório, excursões, clubes, etc.) foram introduzidas no currículo por Francisco Campos, com a denominação de “Instituições Escolares” (CASASANTA, 2003).

escolares e grande parte dos demais eventos da AIB, eles assumiram um papel de centro aglutinador para a socialização. A existência de um espaço físico como ponto de encontros favorecia o estreitamento dos laços entre os militantes e o fortalecimento do sentimento de pertença ao grupo, como exemplificado a seguir:

A Secretaria Municipal de Arregimentação Feminina e Juventude participa as companheiras deste núcleo que designou as quintas-feiras para realização das aulas de trabalhos manuais, as quais terão início no próximo dia 30, às 16 ½ horas. Participa mais que aos domingos, às 17 horas, são administradas aulas de educação física e recreativa à juventude, havendo diversão e distribuição de balas e doces (*A OFFENSIVA*, 28 jul.1936, p. 11).

O chamado às relações e intercâmbios nas sedes era constante e visava à criação de vínculos de afetividade, uma vez que, estabelecidas as ligações emocionais, maior seria a solidificação do sentimento de unidade. Os dirigentes dos Núcleos tinham a clareza da importância daquele espaço, haja vista a correspondência enviada pelo chefe do Núcleo Municipal de Itaúna ao superior imediato na província: “no próximo dia 8 de dezembro pretendemos inaugurar na sede jogos de ping-pong, ludo, damas e xadrez, além de bibliotecas para servirem de atrativo e darem movimento diário e satisfatório à sede”¹⁵⁹. Na medida em que se desenvolviam os laços de amizade por meio das redes de sociabilidade, estariam sendo garantidas tradição, história e, conseqüentemente, uma identidade coletiva.

Dessa forma também funcionavam as atividades desenvolvidas em grupos, como corais e bandas de música. No livro *Protocolos e Rituais*, o artigo 90 prevê que “todas as sedes deverão esforçar-se por possuir, com a sua caixa própria, uma banda de música ou uma simples fanfarras”¹⁶⁰. Acredita-se que os integralistas, tal qual o secretário de Educação de Minas Gerais, Noraldino de Lima (1885-1951), viam a música como instrumento privilegiado para fins educativos e fator de agregação entre os indivíduos.

Além de desenvolver a memória auditiva e o senso rítmico, é de influência precípua e decisiva na formação do caráter e dos sentimentos... Cultivando e melhorando as vozes no canto de um hino ou de uma canção, esquecendo-se das desigualdades de condição e, vibrando à mesma emoção da alegria e de entusiasmo, sentem-se irmanados no mesmo afeto e no mesmo ideal. (LIMA, 1934 apud PEIXOTO, 2003, p. 120).

Outro chamariz eram as exibições cinematográficas, meio sabidamente privilegiado de comunicação e integração social, que também ocorriam nas sedes: “A Ação Integralista Brasileira vem mui respeitosamente solicitar [...] ao Sr. Delegado [...] consentir que os

¹⁵⁹ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4677, rolo 068, imagem 478, 02 dez. 1937.

¹⁶⁰ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 2035, rolo 035, imagem 2118, 1937.

integralistas daquela localidade exibam na sede do Núcleo, hoje, *filmes* de propaganda integralista já visados pelo Ministério da Educação”¹⁶¹. Noutra passagem, em circular à chefia provincial, o Núcleo de Diamantina informava que haviam sido “exibidos nesta cidade com a presença de grande número de integralistas e simpatizantes, vários números de um filme onde se viam desfiles, concentrações, reuniões, etc.”¹⁶².

De acordo com Taciana da Silva Bulhões (2012), desde 1933 a AIB já produzia e exibia filmes sobre as atividades do movimento em desfiles, passeatas ou discursos de seus proeminentes. A partir de 1936, o jornal *A Offensiva* passa a anunciar a criação da Sociedade Cinematográfica Sigma-Film. Sua produção estaria voltada para a “propaganda e documentação histórica para o futuro. Além de filmar vários congressos, concentrações e eventos integralistas, a Sigma-Film percorreu o Brasil exibindo seus filmes em núcleos do interior, assim como em comemorações integralistas [...]” (BULHÕES, 2012, p. 110).

Não se pode esquecer que, na década de 1930, o cinema já não era visto só como entretenimento, mas como importante instrumento de difusão de conhecimentos e forma de disseminar o nacionalismo entre as massas. De acordo com Sônia Cristina Lino (2007, p. 165), “a importância do cinema como elemento de unidade nacional e símbolo de progresso não passou despercebida pelo governo Vargas” e, ao que tudo indica, nem pelos líderes integralistas, que também faziam uso da ferramenta em suas sedes. Cabe lembrar que as sessões de cinema eram acessíveis a uma parcela restrita da sociedade e sua transmissão nos Núcleos funcionava como atrativo para o contato com a nova tecnologia.

Na cidade de Itajubá/MG, a sede chamava a atenção da comunidade, para literalmente uma fonte irradiadora do credo verde: “tendo sido instalado, a custo dos integralistas deste núcleo, um ampliador com 2 alto-falantes, já funcionando, na fachada do edifício da sede local, alto-falantes estes destinados única e exclusivamente a irradiação de assuntos de propagando do movimento [...]”¹⁶³.

O rádio também era um instrumento utilizado pela AIB. No relatório enviado ao chefe da província de Minas Gerais, informa-se que em determinada localidade não há “nenhuma estação de rádio que irradie nossa propaganda”¹⁶⁴, ou seja, em outras cidades havia. A iniciativa integralista seguia a tendência do período no uso das transmissões

¹⁶¹ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4769, rolo 070, imagem 739, 07 out. 1937. (Grifo nosso)

¹⁶²ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4596, rolo 066, imagem 2158, 26 ago. 1937.

¹⁶³ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4667, rolo 068, imagem 277, 27 set. 1937.

¹⁶⁴ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4694, rolo 068, imagem 1108, 07 jul. 1937.

radiofônicas e o governo de Getúlio Vargas foi marcado pela ampla utilização do rádio. Via-se naquele veículo de comunicação um instrumento mais eficiente do que o cinema, pois atingia um público maior sem que este precisasse sair de casa. Não sem razão, em 1936, Vargas instituiu a “Hora do Brasil, programa radiofônico diário que informa a agenda presidencial e, através do qual o presidente se dirigia diretamente à população” (LINO, 2007, p. 172).

Além de exibições cinematográficas, outra ação integralista visando à formação e a novas adesões foi a assistencialista. Como visto nos *Protocolos e Rituais*, as sedes Municipais e Distritais deveriam “instalar, antes de qualquer outra organização de assistência social, uma Escola de Alfabetização e um Posto Médico, destinado a todos os brasileiros”¹⁶⁵. As iniciativas de ajuda aos necessitados incluíam visitas a doentes e famílias pobres, distribuição de alimentos e roupas, bazares beneficentes e assistência odontológica. O Núcleo de Juiz de Fora produziu um interessante relatório destinado à instância superior da província, no qual traz o balanço do movimento no mês de novembro de 1936, relativo à Secretaria Municipal de assistência Social, no qual se lê:

Em 14 de novembro fomos forçados, pela grande procura do ambulatório, a criar um serviço noturno, funcionando às segundas, quartas e sextas, das 19 às 21 hs., sob a direção dos Drs. Paulo Japyassu (Clínica e cirurgia de adultos) e Dr. Antônio Procópio Teixeira (otorrinolaringologista e olhos).
Substituindo o Dr. Paulo Japyassu no Serviço Diurno, foi nomeado o companheiro Ignácio Loiola Villela, que assumiu as suas funções no dia da nomeação. (14 de novembro).
Durante o mês de novembro foram devidamente fichados 154 doentes, sendo que 127 não eram integralistas e 57 integralistas, todos necessitados.¹⁶⁶

Como se vê, a empreitada era realizada sem observar vínculo partidário do indivíduo necessitado. Acredita-se que as questões assistencialistas eram tomadas como missão nas hostes integralistas e, assim como o posto médico, as escolas do Sigma se conformavam no mesmo aspecto de obrigatoriedade na obra de benemerência, uma vez que se devia instalar, antes de qualquer outra *organização de assistência social*, uma Escola de Alfabetização e um Posto Médico. Ainda há exemplos extremos, nos quais se observa o ímpeto salvacionista dos militantes, como quando o próprio núcleo é cedido a uma família “em lastimáveis condições de miserabilidade e cujos membros se acham acometidos de impaludismo grave”¹⁶⁷.

Pode-se compreender que o sentimento de ação conjunta em prol da sociedade trazia

¹⁶⁵ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 2035, rolo 035, imagem 2118, 1937 (Grifo nosso).

¹⁶⁶ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4885, rolo 073, imagem 747, S/D.

¹⁶⁷ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4707, rolo 068, imagem 2131, 06 dez. 1936.

ao integralista a percepção de integrante pleno, alinhado às ideias e aos valores do grupo. A iniciativa de ajudar os necessitados atuaria ainda de maneira distinta no imaginário do Integralismo: criava nos militantes o espírito de solidariedade e cooperação entre si e com a comunidade. Distinguia-os dos demais grupos sociais como pessoas bondosas e ligadas a Deus, aspecto importante para a militância que se guiava pela máxima “Deus, Pátria e Família”, que se verificava nas recorrentes chamativas publicadas nos jornais integralistas, conclamando a atuação dos “soldados de Deus”.

Outra atividade de socialização destacada nos Núcleos foi o escotismo. A Divisão do Escotismo do Departamento de Plinianos, cuja criação, em 1936, estava atrelada à crença na atividade física como possibilidade para educar o povo e fortalecer a raça¹⁶⁸, além de propiciar a “formação cívica da mocidade pátria”¹⁶⁹, visto que suas premissas básicas se assentavam na formação do caráter e na saúde do corpo.

O Escotismo tem suas origens na Inglaterra, no final do século XIX, na figura de Robert Stephenson Smith Baden-Powell (1857-1941). Baden-Powell era militar e serviu em vários países sob o domínio inglês. Já na reserva, desenvolveu técnicas para a educação escoteira e, em 1908, publicou um manual contendo os princípios do Movimento, intitulado *Scouting for boys*. As influências de Baden-Powell chegaram ao Brasil em 1910, após o retorno de militares da Marinha Brasileira da Inglaterra, fundadores do “Centro de Boys Scouts do Brasil”. Em 1924, foi criada a União dos Escoteiros do Brasil (UEB), entidade que dirigia o escotismo em âmbito nacional (NASCIMENTO, 2009).

Adalson de Oliveira Nascimento (2009, p. 43) indica que, nos anos iniciais da República, o escotismo foi “um vetor da cultura política nacionalista; ou seja, tornou-se um dos espaços de reprodução do nacionalismo”, uma vez que objetivava formar “indivíduos imbuídos de valores cívico-patrióticos e, conseqüentemente, integrados na ordem social vigente” (NASCIMENTO, 2009, p. 43). Segundo o autor, na década de 1920, o escotismo se arraigou no Brasil em decorrência da introdução da “doutrina badeniana” nos sistemas públicos escolares através das reformas educacionais acertadas em vários estados.

Em Minas Gerais, o desenvolvimento do escotismo se observou depois da Reforma do Ensino Primário de 1927, a qual propunha “incentivar e orientar a organização do escoteirismo nas escolas públicas, formando e preparando o necessário corpo de instrutores” (MOURÃO, 1962, p. 375). A associação foi alvo de grande interesse do governo do estado ainda nos anos de 1930, a ponto do Secretário da Educação, Noraldino de Lima, visitar o

¹⁶⁸ *A Offensiva*, 23 de setembro 1936, página 7.

¹⁶⁹ *A Offensiva*, 19 de julho 1936, página 7.

acampamento da Associação Fernão Dias. Na ocasião, o secretário expressa sua convicção “de que o Brasil, com esta matéria-prima de incontestável grandeza, poderá construir o seu progresso material, moral e espiritual, de que serão responsáveis os brasileiros de futuro [...]” (PEIXOTO, 2003, p. 89).

É de se compreender a interação entre o Movimento Escoteiro e a AIB, uma vez que ambos almejavam a construção de uma ordem hierarquizada, voltada para o civismo, o nacionalismo e a religiosidade. O método desenvolvido na pedagogia do escotismo se dava a partir da vivência ao ar livre, do aprendizado de técnicas de sobrevivência na natureza e do incremento do senso de responsabilidade. Nessa medida, como “a doutrina escoteira objetivava formar crianças e jovens num ideário que valorizava, de forma acentuada, o sentimento de pertencimento à Nação” (NASCIMENTO, 2009, p. 39), ela encontrou ressonância nas hostes da AIB, facultando ao militante, desde a infância, desenvolver o sentimento de pertencimento nacional e conectar-se à identidade do grupo.

Contudo, o envolvimento entre integralistas e a União dos Escoteiros do Brasil não se deu em relação harmoniosa depois que UEB impediu a incorporação dos plinianos na agremiação. A argumentação para a recusa aos plinianos se baseou no fato de que o escotismo não admitia discussão política em seu meio, o episódio acabou criando cisões no Movimento Escoteiro com o desligamento do Movimento Escoteiro do então integralista e presidente da Comissão Reorganizadora do Escotismo Nacional, General Newton Cavalcanti. (NASCIMENTO, 2009).

3.3 As demandas sociais por escola e as lacunas deixadas pelo Estado

Tomando por base a atuação dos núcleos integralistas nos municípios, é válido compreender suas iniciativas como formas de suprir as necessidades da população onde a atuação do Estado se fazia insatisfatória, no caso específico da oferta de escolas? Quem ajuda a compreender a questão é Alexandre Pinheiro Ramos (2014).

Apoiando-se em intelectuais que teceram análises sobre os problemas que afligiam a nação nos anos iniciais da República, o autor elenca Oliveira Vianna, na obra *Populações Meridionais do Brasil*, para se referir ao “insolidarismo” da sociedade brasileira, e Alberto Torres, em *A organização nacional*, no que diz respeito ao abandono da população pelo Estado, para fazer suas assertivas. Por meio de suas ideias, eles teriam influenciado decisivamente a formação dos intelectuais da AIB, indicando alvos para a atuação do

movimento.

Ao analisar a perspectiva de Vianna, Ramos (2014) apresenta a percepção de que a implantação dos Núcleos integralistas, assim como o investimento “em uma série de outras atividades capazes de aproximar as pessoas”, animados “pela missão do movimento, a transformação do Brasil como interesse comum máximo” (RAMOS, 2014, p. 341), fazia parte do esforço em quebrar a falta de solidariedade entre o povo. O autor discute, ainda, o “espírito clânico” do país, conceito presente nas ideias de Oliveira Vianna como motivação para a criação dos núcleos, uma vez que tal espírito podia ser verificado na falta de coesão entre as várias regiões brasileiras.

[...] era um desafio que a AIB buscou superar pela criação de uma unidade de pensamento e sentimento (o Integralismo e seu universo simbólico) que visava uma identificação em nível nacional das diferentes regiões brasileiras, todas congregadas ao redor de elementos comuns (RAMOS, 2014, p. 341-342).

Nesse aspecto também pode ser compreendida a intenção de padronizar para todo o território nacional suas diretrizes através da publicação dos *Protocolos e Rituais*, a começar por questões práticas, como a disposição dos espaços e de materiais como fotos, mapas, bandeiras e slogans utilizados nas sedes, além das festividades e dos rituais estabelecidos como tradição, unindo-os num sentimento de coesão social.

De Alberto Torres, Ramos (2014) destaca seu entendimento de que grande parcela da sociedade “achava-se abandonada pelo Estado e carente de serviços fundamentais para a sobrevivência, como saúde e educação, os quais não teriam como se desenvolver a partir do jogo dos interesses locais, sendo necessária a ação de um Estado centralizador” (RAMOS, 2014, p. 341). Especificamente sobre a educação, Alberto Torres argumentava:

O brasileiro não encontra, em nosso meio, desde os primeiros dias da infância, a escola de virilidade, de autonomia e de iniciativa, que o devia preparar para o trabalho [...]. Há um duplo dever a cumprir, para com nossa população: um dever de educação e um dever de assistência econômica e social (TORRES, 1978 apud RAMOS, 2014, p. 341).

Os pensadores integralistas, influenciados pela perspectiva desses intelectuais, entre outros, buscaram estratégias no movimento para solucionar tais questões, criando ambulatórios e ações de assistência social voltados para as populações carentes, assim como escolas primárias e de alfabetização. Em que pese a coerência da análise do autor quanto à influência de intelectuais como Oliveira Viana, Alberto Torres, Jackson de Figueiredo e Farias Brito no desenvolvimento de vários aspectos do pensamento integralista, cabe aqui salientar a insuficiência do Estado em atender as demandas da população no que se refere à educação

escolar, instrumento fundamental para inserção social. Alberto Torres sinalizava o problema na década de 1910, e a situação pouco se alterou nos anos seguintes.

Passados mais de vinte anos, a Constituição de 1934 estabeleceu a nível nacional o princípio da obrigatoriedade escolar. Entretanto, a validade da legislação é questionável em razão da deficiência de vagas nas escolas. Rosa Fátima de Souza (1999), ao fazer análise sobre o assunto e referindo-se ao Estado de São Paulo especificamente, põe luz sobre a realidade que se configurava no território nacional como um todo. Segundo ela:

A falta de vagas e a inexistência de escolas para atender toda a demanda para o ensino primário desafiaram o preceito da obrigatoriedade escolar durante boa parte do século XX, no estado de São Paulo. A obrigação escolar tornava-se letra morta num sistema educativo que não lograra universalizar a oferta de ensino para o conjunto da população (SOUZA, 1999, p. 130).

A demanda para o ensino primário desafiou o preceito da obrigatoriedade escolar durante boa parte do século XX não só em São Paulo, mas em vários estados do país. Em Minas, segundo dados da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, já em 1987, havia 2.200.000 analfabetos e cerca de 700.000 permaneciam sem escolas por falta de vagas (PEIXOTO, 2003). Um dos aspectos que evidencia a falta de comprometimento do Estado com a oferta e a conservação do ensino público é observado no artigo 21 do decreto 7.970 de 1927 que dispensa a obrigatoriedade de o aluno frequentar a escola caso haja “falta de escola pública ou subvencionada num círculo de raio de dois quilômetros em relação às crianças do sexo feminino e três para crianças do sexo masculino” (PEIXOTO, 2003, p. 59). Isso porque tal legislação perde de vista a compromisso do Estado em tornar a “escola acessível à criança, facilitando-lhe seu acesso” (PEIXOTO, 2003, p. 59).

De outra feita, utilizando-se do propósito de alcançar maior qualidade no ensino, a legislação trazia limites à oferta de escolas e oferecia ao Estado a justificativa para sua inércia na aplicação da oferta de escolarização básica, como salienta Veiga (2007):

A frequência obrigatória passou a ser garantida constitucionalmente, mas a própria Constituição restringia sua aplicabilidade, pois limitava o número de matrículas à capacidade didática da escola (existência de professores, material, equipamentos), sendo os alunos selecionados pelo aproveitamento e por testes de inteligência (VEIGA, 2007, p. 259).

Outro dado que denota a dificuldade do Estado de atender às demandas sociais por instrução é a necessidade de criação da Caixa Escolar. Segundo Veiga (2015),

na história da instalação e desenvolvimento da escola pública no Brasil apesar das garantias em lei quanto à gratuidade escolar, o Estado teve dificuldades de cumprir, e fez apelos para as pessoas gradas das localidades contribuírem com manutenção da

escola ou mesmo impôs a contribuição financeira para as Caixas Escolares (VEIGA, 2015, p. 10).

Para a autora, “a existência desta instituição expõe a incompetência do Estado em financiar a educação pública” (VEIGA, 2015, p. 11).

As demandas sociais e as lacunas deixadas pelo Estado no que se refere à educação ganham clareza quando se retoma a citação já utilizada no primeiro capítulo na qual Lourenço Filho, tomando por base números estatísticos do ano de 1932, chega à conclusão da insuficiência das escolas, assim como da ineficiência da precária rede de ensino existente, em razão dos altos índices de reprovação:

Em 1932, tínhamos apenas uma unidade escolar para cada 325 km². Uma só escola para cada 1.421 habitantes. Para cada 100 alunos, de matrícula geral, apenas 69 frequentes. Para cada 100 frequentes, apenas 47 aprovados. E, o que mais impressiona ainda: para cada centena de aprovados apenas oito chegavam ao fim do curso. A queda da matrícula, do 1º ano para os demais do curso, apresenta-se como alarmante. Do 1º para o 2º, reduz-se a menos da metade. Do 1º para o 3º, a um quinto... A taxa geral de reprovações traz-nos o mesmo sobressalto. Apenas 35% dos alunos frequentes logram aprovação do 1º ano para o 2º ano; menos de 50%, do 2º para o 3º, ou do 3º para o 4º... De par com a deficiência, a ineficiência comprovada (LOURENÇO FILHO, 1998, p. 69-70).

Outra análise nesse sentido feita por Teixeira de Freitas (1940) no artigo “A evasão escolar no ensino primário brasileiro”, no qual são expostas as mazelas da insuficiência educacional em razão do baixo desempenho dos alunos e da pouca capacidade do Estado de ofertar educação de qualidade e reter os estudantes nas escolas. Freitas (1940) baseia-se no acompanhamento total da população que havia passado pela escola no período 1932-1937.

Aí está a expressão do contingente dos pequenos brasileiros pertencentes à geração escolar de 1932 que ultrapassaram a idade de tirocínio escolar sem haver recebido do Estado aquela assistência educativa que lhes era devida, a um só tempo por direito de cidadania e dever de humanidade, como lastro cultural mínimo em face das exigências da vida moderna (FREITAS, 1940, p. 711).

Em Minas Gerais, especificamente, a análise de Ana Amélia Lopes (2002) sobre os anos iniciais de 1930, apesar de associar o clientelismo¹⁷⁰ político ao movimento de expansão/contenção do sistema de ensino público primário no estado e de estabelecer que o desenvolvimento da rede de escolas era utilizado como forma de barganha política, conclui que o ensino primário não correspondia às necessidades dos municípios e aponta para a existência de uma “demanda reprimida pelo acesso às oportunidades de ensino” (LOPES, 2002, p. 601).

¹⁷⁰ De acordo com José Murilo de Carvalho (1997) clientelismo de “modo geral, indica um tipo de relação entre atores políticos que envolve concessão de benefícios públicos, na forma de empregos, benefícios fiscais, isenções, em troca de apoio político, sobretudo na forma de voto”(CARVALHO, 1997, p. 2).

Nessa perspectiva, de acordo com José Carlos Souza Araújo (2006), deve-se considerar que, ao lado das políticas públicas para a instalação e criação de escolas, também se realizava a “disseminação do ensino privado, confessional ou não, que concorre com a dimensão pública, seja auxiliando-a ou com ela estabelecendo parceria, seja socorrendo a nascente pressão pela escolarização no período em apreço” (ARAÚJO, 2006, p. 253). É nesse último caso que se acredita estarem inseridas as escolas integralistas sem perder de vista, todavia, os interesses eleitorais que também animavam a iniciativa.

No Movimento Integralista, o desempenho de atividades educacionais para amenizar a carência da sociedade de escolas, ou mesmo só por meio do ato de alfabetizar, pode ser evidenciado em aspectos implícitos e ordinários das sedes ou explicitado de forma clara nos periódicos.

Como exemplo, tem-se o boletim do Núcleo do município de Cláudio¹⁷¹, com dados estatísticos levantados no “distrito” de Ribeirão. Os distritos, regiões mais afastadas dos centros urbanos, via de regra caracterizam-se historicamente por reunir uma faixa social mais carente, não só de recursos financeiros, mas também da presença do Estado. No boletim em questão, são apresentados os “totais estatísticos” daquela localidade referentes à sua organização, elencando quais itens já haviam sido implementados pela agremiação. Chama atenção o fato de que, ao responder sobre ao número de ambulatórios médicos e dentários, lactários, jornais, centros de cultura física ou mesmo a receita arrecada, o número é sempre “zero”. Contudo, assinalam a existência de “duas” escolas de alfabetização.

Já na correspondência do Núcleo municipal de Dores do Indaiá, ao referir-se à educação, o secretário explica que não trata de escolas “pelo pequeno que somos e a cidade e o município contam com as escolas necessárias”¹⁷². Ou seja, a implantação das escolas levava em consideração a demanda para sua instalação. Nas localidades em que o Estado se fazia presente e cumpria o papel na oferta da instrução básica, os integralistas direcionavam suas ações assistencialistas a outros setores.

Os integralistas não só assinalavam o problema da ineficiência dos governos em atender as necessidades da população, como realçavam suas próprias ações direcionadas a suprir essa demanda, principalmente nas iniciativas direcionadas a levar instrução básica aos que a ela não tinham acesso. É o que se verifica no discurso proferido no núcleo de Diamantina, no qual se proclamam os benefícios trazidos pelo integralismo em face à

¹⁷¹ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4567, rolo 066, imagem 972, 31 jul.1937.

¹⁷² ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 4606, rolo 067, imagem 385, 23 ago.1937.

ausência das ações governamentais: “em três mil núcleos semanalmente funcionando em perfeita concordância com a doutrina, *é fundada uma e mais uma escola onde aos deserdados lhes é dado o direito de igualdade pedagógica, ardis para a infância*”¹⁷³.

Será interessante retomar uma citação já utilizada no segundo capítulo deste trabalho para concluir a questão. No Jornal *A Offensiva* do dia 7 de julho de 1936, página seis, lê-se:

[...] *não obstante a fundação de centenas de escolas de alfabetização pelo Movimento do Sigma instaladas, e que se acham em franco funcionamento, na região em que o colonização alemã é mais intensa – e como acontece por todo o Brasil – embora os camisas-verdes não tenham medido sacrifícios para tornar a Doutrina Integralista conhecida de todos os brasileiros, filhos de alemães, que infelizmente não falam a nossa língua – (isto graças ao desamparo, ao abandono em que sempre os deixaram os governos liberais!) – há milhares deles que ainda não a conhecem e que, portanto, continuam na situação tristíssima de quem é considerado “estrangeiro” na própria terra em que nasceu, porque os responsáveis pelos destinos da Pátria não lhes deram meios de poder aprender a língua, estudar História, conhecer as tradições, comungar dos mesmos ideais e aspirações, irmanando-se pelas mesmas dores e alegrias a todos os brasileiros. (A OFFENSIVA).*

A percepção de que uma parcela considerável da população não estava sendo atendida em suas necessidades educacionais, acrescida à imprescindibilidade de instruir, civilizar e desenvolver normas, não só para crianças e jovens, mas também para as famílias na intenção de promover progresso e desenvolvimento do Integralismo e da nação, levava Plínio Salgado a direcionar sua atenção à questão educacional: “um dos grandes planos, pois, que temos a executar no Brasil, não é simplesmente o da alfabetização: é o da elevação do nível cultural das massas” (SALGADO, 1955a, p. 149).

Concretamente, suas ações no âmbito da educação, tomada aqui como formação do indivíduo, e da instrução, compreendida como o desenvolvimento de conhecimentos práticos, materializaram-se na implantação das escolas de alfabetização, primárias, profissionalizantes e dos centros de sociabilidades – os Núcleos Integralistas – que atuavam não só como agremiações de cunho político, mas como centros de promoção da interação entre os militantes.

¹⁷³ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo do Departamento de Ordem Política e Social: Integralismo, pasta nº 2789, rolo 037, imagem 2340,1937 (grifo nosso).

CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou analisar as proposições pedagógicas e educacionais presentes no ideário integralista, por meio da investigação das experiências implementadas pela Ação Integralista Brasileira no sentido de instruir suas fileiras, com maior atenção à rede de escolas integralistas que se formou no estado de Minas Gerais, nos anos de 1932 a 1937 e, de forma destacada, às escolas: Escola Integralista Luiz Schoreder, em Cambuquira, Escola Integralista Nicola Rosica, em Diamantina e a escola integralista da cidade de Monte Belo.

A Ação Integralista Brasileira, movimento de extrema direita que se formou no Brasil na década de 1930, com feições fascistas e baseado numa doutrina de cunho autoritário, centralizador e cooperativista, arrebanhou milhares de militantes em quase todas as regiões do país. Apesar de muito estudada pela historiografia como ideologia política, foi pouco observada no cenário educacional do período, assim, o contato com documentos sobre escolas integralistas instaladas em Minas Gerais, possibilitou a discussão das problematizações desenvolvidas nesta dissertação.

Entre os documentos analisados, destacam-se os periódicos integralistas *A Offensiva* e *A Razão*, disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira; os escritos do chefe supremo da doutrina, Plínio Salgado, e de seus partidários, nos livros publicados pelo movimento; os dados produzidos pela Polícia Política e pelos integralistas, e a documentação relativa às escolas de Minas Gerais constantes no acervo do Arquivo Público Mineiro (APM).

De modo a ampliar a compreensão do contexto da proposta pedagógica integralista, realizou-se estudo relativo às tendências pedagógicas em disputa no cenário educacional do país. No debate entre ruralistas, positivistas, maçons, católicos, escolanovistas e integralistas, as questões centrais recaíam principalmente sobre o problema do alto índice de analfabetismo no Brasil, além de temas como laicização, universalização, obrigatoriedade, coeducação e gratuidade do ensino. Observou-se que, em determinados assuntos, os integralistas, conhecidos como tradicionalistas e conservadores, alinhavam-se às tendências progressistas. Como exemplo, tem-se o caso da coeducação: nas escolas da AIB, havia salas que eram compostas por alunos de ambos os sexos.

Os integralistas, bem como a maioria das outras tendências, com exceção dos positivistas, indicaram a escola como lugar apropriado ao aprendizado dos saberes elementares, morais e cívicos, mas enfatizavam a necessidade de desenvolver no aluno a capacidade de observar, deduzir e concluir, ou seja, o estudante deveria aprender por meio de

seu empenho – aproximando-se das premissas dos liberais. Contudo, de forma contraditória, a pedagogia integralista trazia a orientação da aprendizagem pela memorização nos aspectos pragmáticos de seus estatutos.

Os integralistas apoiavam ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, contudo, sua retórica era voltada à condenação da educação utilitária que diziam estar sendo veiculada no período, pois estaria centrada nos interesses do capitalismo e sem preocupação com a formação moral, cívica e intelectual do indivíduo (SALGADO, 1959).

Por se tratar de um movimento que se sobressaía pelo caráter religioso – haja vista o lema utilizado pelo grupo, “Deus, Pátria e Família” –, a reintrodução do ensino religioso obrigatório, no currículo das escolas públicas, reuniu representantes dos grupos católico e integralista. Na pedagogia da AIB, a instrução não se dissociava da formação espiritual e a religião era parte central do processo.

A educação moral também era fortemente pautada pela religiosidade e vinculada aos pressupostos do catolicismo. Ela consubstanciava o ensino e a educação integralistas, atendendo igualmente a preceitos patrióticos e nacionalistas. Estes são aspectos muito distantes da educação moral na perspectiva escolanovista, baseada na racionalidade, no cientificismo e na formação da cidadania para a participação democrática.

Quanto ao conteúdo a ser ensinado, três matérias eram consideradas essenciais para os Camisas-Verdes: a Aritmética, a Geografia e a Língua Vernácula. O estudo da língua vernácula buscava a formação da nacionalidade por meio da autenticidade da língua e a recuperação das origens do Brasil através do estudo do idioma. Quanto ao ensino da Geografia, era voltado para o enaltecimento da grandeza natural e da unidade do território, cabendo ainda a exaltação dos grandes vultos da História. Ao estudo da Aritmética, por sua vez, atribuía-se a função de desenvolver o raciocínio lógico para a compreensão da Doutrina Integralista.

No desenrolar da análise das tendências pedagógicas concluiu-se que, em que pese os vários pontos discordantes, em todas elas estava presente a crença na educação como fator de formação da nacionalidade, porque a principal finalidade que defendiam para a escola era a de desenvolver a construção da identidade nacional, pré-requisito na constituição do Estado. No Movimento do Sigma, a edificação do sentimento de nacionalidade perpassava a utilização de símbolos e rituais nacionais e integralistas, sendo que as comemorações cívicas atrelavam fatos históricos brasileiros aos acontecimentos da AIB, fundindo um passado comum que os irmanasse.

Nessa perspectiva, o Integralismo intencionou a produção de uma identidade coletiva

e um sentimento de pertencimento que engajavam o indivíduo no modo de ser e nos comportamentos do grupo e da comunidade, instando-o a se sentir e a agir como participante pleno. Não só as atividades sociais, mas também as iniciativas de alfabetização ofertadas nos núcleos integralistas, se apresentavam como oportunidades de engajamento social inspirador do sentimento de pertença nacional, devido à pouca presença do Estado nestas iniciativas.

Assim, considera-se nesta pesquisa que muitas das pessoas que aderiram ao Movimento não buscavam nele apenas uma representatividade política, mas a oportunidade de engajamento social, baseado no sentimento de pertença nacional, uma vez que o acesso à escola e às formas de sociabilidade patriótica nas comunidades acontecia de modo restrito.

O Núcleo Integralista era o local privilegiado para as trocas sociais de modo geral e para as atividades escolares em particular. A existência de um espaço físico como ponto de encontros favorecia o estreitamento dos laços entre os militantes e o fortalecimento do sentimento de pertença ao grupo. Os militantes foram exitosos em desenvolver várias formas de sociabilidade, como bandas de música, apresentações cinematográficas, jogos de diversas modalidades, bazares beneficentes, assistência médica e odontológica, distribuição de alimentos e roupas, cerimônias cívicas, desfiles, etc. Além disso, a orientação escoteira das fileiras dos plinianos também era incentivo para ingresso no Movimento.

Nessa perspectiva, compreendeu-se que as iniciativas dos Núcleos beneficiaram a inclusão de uma parcela da sociedade, alijadas em suas necessidades de inserção social, principalmente no aspecto específico da oferta de escolas. Ou seja, ao que tudo indica, a adesão ao projeto político-pedagógico integralista, da mesma forma que a adesão às ações sociais ofertadas nos núcleos, foi favorecida pelas lacunas deixadas pelo Estado no que se refere à expansão do acesso à alfabetização, à escola primária e à profissionalização.

A necessidade de produzir eleitores, segundo grande parte dos autores que estudam o Integralismo, foi o que animou a criação da Secretaria Nacional de Arregimentação Feminina e dos Plinianos (S.N.A.F.P.) – à qual as escolas estavam subordinadas. Entretanto, ao investigar a estrutura de organização dessa secretaria e o processo de implantação das escolas do Sigma, concluiu-se que sua atuação também levava em consideração as demandas sociais do contexto. Para a implantação de suas escolas, era avaliada a necessidade de sua instalação e, nas localidades em que o Estado se fazia presente e cumpria o papel na oferta da instrução básica, os integralistas direcionavam suas ações assistencialistas a outros setores.

A discriminação e a explicação das atribuições de cada setor da S.N.A.F.P. caracterizaram-na como organismo instituído e dimensionado para dar suporte estrutural às ações no âmbito da educação dentro do movimento integralista. Desta forma, compreendeu-se

que a composição de um conjunto expressivo de escolas não se deu fortuitamente, mas amparada por mecanismos pensados para atingir determinados fins.

Como a AIB não havia estabelecido uma política econômica que viabilizasse a instituição e a manutenção dessas escolas, elas se valiam da boa vontade dos militantes e dos donativos alcançados. Por essa razão, assim como na malha das escolas públicas, as condições de funcionamento dessas instituições eram frágeis, assemelhando-se às escolas isoladas que também se caracterizavam pela precariedade de suas instalações.

A despeito das precárias condições a que estavam submetidas as escolas do Sigma, as fontes levaram a crer na possível existência de escolas da AIB funcionando regularmente de acordo com as normas e os requisitos legais estipulados pela Secretaria do Interior e que obedeciam a critérios de funcionamento semelhantes às escolas regulares do ensino público e demais particulares.

As escolas podiam ser de alfabetização, primárias ou profissionalizantes e funcionavam em todos os turnos – pela manhã, à tarde e à noite, mas, de modo geral, nota-se que as escolas diurnas atendiam às crianças e as noturnas aos adultos. Todavia, verificou-se a existência de escolas funcionando no período da noite para a educação de crianças.

Nesta pesquisa analisou-se ainda o funcionamento e as práticas pedagógicas das instituições, ou seja, a cultura escolar das escolas integralistas. Identificou-se que o processo de sua organização didática e pedagógica, em alguns aspectos, era similar ao de outras escolas da rede pública no tocante à motivação nacionalista que envolvia os professores, os exames, as disciplinas escolares e mesmo a organização das classes. A observação das provas de História do Brasil, Português e Aritmética, aplicadas aos alunos da escola integralista de Monte Belo/MG, demonstra a preocupação em distribuir os estudantes em classes mais homogêneas e denotam a utilização do critério do desempenho do aluno nos exames para fazer a avaliação e composição das classes.

Apesar de a AIB se posicionar contrariamente à laicização do ensino, não foram encontrados documentos que indicassem a existência da disciplina de Religião, o que não significa a ausência de práticas cristãs, e os alunos eram incitados à participação nos cultos religiosos. Por sua vez, a disciplina Educação Física teve muita importância na AIB, especialmente pela filiação dos integralistas aos ideais eugenistas em curso no contexto. Era disciplina imprescindível a todos os que ingressavam nas fileiras verdes: os moços, as moças e as crianças que participavam do movimento eram incentivados à sua prática e, em algumas ocasiões, eram mesmo obrigados a participar das atividades físicas.

O Movimento preocupava-se em preparar seus professores para a função educativa,

tanto para a Educação Física, ao ministrar Cursos de Preparação de Instrutores de Educação Física, quanto abordando “Metodologia Geral” e “Especial” nas aulas de Pedagogia, visto que o professor é componente básico na organização escolar. As professoras integralistas, muitas vezes contratadas das instituições educacionais da rede pública, atuavam nas escolas do Sigma como forma de benemerência. Trabalhavam com entusiasmo em prol da causa e concebiam o ato de “educar” como ação patriótica, acredita-se, embaladas na ênfase dada por Plínio Salgado e por grande parte da intelectualidade brasileira à educação como forma de regeneração social, agregada ao acentuado nacionalismo que predominava no período.

Uma fonte importante que possibilitou a análise da cultura escolar das escolas Integralistas foram os diários de frequência das escolas estudadas. Neles, foram verificados os princípios da coeducação, a periodização diária das aulas e os índices de frequência dos alunos. Porém, o que mais chamou a atenção foi a comprovação de que aquelas escolas funcionavam tal qual as escolas isoladas, pois atendiam, numa mesma sala de aula, três níveis de ensino.

De maneira geral, pode-se afirmar que o esforço educativo das divisões da AIB estava alinhado aos objetivos gerais da instrução primária do Estado de Minas Gerais, no sentido de “extinguir o analfabetismo; ministrar noções de higiene; ensinar trabalhos manuais com finalidades educativas; formar o caráter dos alunos; dar-lhes educação cívica” (*Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas*, de 9 de maio de 1927). Da mesma forma, encontrava conformidade no projeto da escola primária republicana, como na “formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina da criança [...]” (MAGALDI; SCHUELER, 2008, p. 45).

Assim, na perspectiva da cultura política do integralismo, seu projeto pedagógico se estabeleceu em aspectos compartilhados com a cultura política do período, de caráter nacionalista, autoritário e conservador. E as investidas da Ação Integralista Brasileira na seara educacional daquele período, só foram possíveis em razão da deficiência do sistema democrático nacional que já prenunciava sua incapacidade em atender as demandas sociais em seus aspectos básicos como a instrução e a formação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

Jornais e Revistas:

PRIMEIRO CONGRESSO de Instrução Primária do Estado de Minas. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, n. 22, ago./set. 1927.

A RAZÃO. Pouso Alegre, Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: <<http://http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 25 setembro 2015.

A OFFENSIVA - Rio de Janeiro - Hemeroteca Digital Brasileira.

Outras Fontes:

AYRES, Leopoldo. O Sentido da Formação Pliniana. In: ENCICLOPÉDIA do integralismo. Rio de Janeiro: Clássica Bras., 1959. v. 9.

AMADO, Gilberto. Instituições políticas e o meio social no Brasil. In: CARDOSO, Vicente Licínio (Org.). **À Margem da História da República**. 3. ed. Recife, PE: Massangana, 1990. (Republica/Fundação Joaquim Nabuco, 12).

AMARAL, Giana Lange do. **Gymnasio pelotense**: a concretização do ideal maçônico no campo educacional. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 1997.

AMARO LANARI, In: DICIONÁRIO Histórico-Biográfico Brasileiro. [S. l.]: CPDOC, 2015. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/busca/Busca/BuscaConsultar.aspx>> Acesso em: 22 jun 2015.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Os Grupos Escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana (Org.) **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893- 1971)**. Campinas: Mercado das letras, 2006. p. 233-257.

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen. **Totalitarismo e revolução**: o integralismo de Plínio Salgado. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro, IBGE, 1958.

BACKEUSER, Everardo. A escola e o lar. In: ENCICLOPÉDIA do integralismo. Rio de Janeiro: Clássica Bras., 1959. v. 9.

BEIRED, José Luis Bendicho. **Sob o signo da nova ordem**: intelectuais autoritários no Brasil e na Argentina (1914-1945). São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. **Para uma História Cultural**. Lisboa: Estampa, 1998. p. 349-363.

BRANDÃO, Zaia. **Pascoal Lemme**. Coleção Educadores /MEC. Editora Massangana, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em: 19 set. 2015.

BRITO Silvia Helena Andrade de. **Educação e sociedade na fronteira Oeste do Brasil: Corumbá (1930- 1954)**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) –Unicamp, Campinas, 2001.

BULHÕES, Taciana da Silva. Imagens a serviço da propaganda política da Ação Integralista Brasileira. In: CRUZ, Natalia dos Reis (Org.) **Ideias e Práticas Fascistas no Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p.101-115.

CÂMARA, Hélder. A Escola e o Lar. In: ENCICLOPÉDIA do integralismo. Rio de Janeiro: Clássica Bras., 1959. v. 9.

CAPELATO, Maria Helena R. **Multidões em Cena: propaganda política no varguismo e no peronismo**. Campinas, SP: Papiros, 1998.

CARDOSO, Vicente Licínio. À margem da história da República. In: _____ (Org.). **À margem da história da República**. 3. ed. Recife, PE: Massangana, 1990. (Republica/Fundação Joaquim Nabuco, v. 12).

CARNEIRO, Regina da Silva Ramos. Pensamento Integralista: aportes e suportes para um movimento de direita. In: CRUZ, Natália dos Reis (Org.). **Ideias e práticas fascistas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2012. p.163-188.

CARONE, Edgard. **A República Nova (1930-1937)**. São Paulo: DIFEL, 1974.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **Pontos e Bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 de abril 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003>.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. O novo, o velho e o perigoso: relendo a cultura brasileira. **Cadernos de Pesquisa:**

Revista de Estudos e Pesquisas em Educação, São Paulo, n. 71, p. 29-35, nov. 1989.

_____. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, Marcos Cezar et al. (Org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

_____. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.

CASTELLANI, José. **A ação secreta da maçonaria na política mundial**. 2. ed. São Paulo: Landmark, 2007, p. 3 -16.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **Educação e integralismo**: um estudo sobre estratégias de organização da Ação Integralista Brasileira – AIB (1932-1937). 1995. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1995.

_____. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). Bauru: EDUSC, 1999.

CHASIN, José. **O integralismo de Plínio Salgado**. São Paulo: Livraria Ed. de Ciências Humanas, 1978.

CHAUÍ, Marilena de S. Apontamentos para uma crítica da ação Integralista. In: CHAUÍ, Marilena de Souza; FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. **Ideologia e mobilização popular**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CHRISTOFOLETTI, Rodrigo. **A enciclopédia do integralismo**: lugar de memória e apropriação do passado (1957-1961). 2010. – Fundação Getúlio Vargas, CPDOC, Rio de Janeiro, 2010.

CURY, Carlos Alberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez Associados, 1988.

HÉLDER CÂMARA. In: DICIONÁRIO Histórico-Biográfico Brasileiro. [S. l.]: CPDOC, 2015. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/busca/Busca/BuscaConsultar.aspx>> Acesso em: 22 jan.2016.

DUTRA, Eliana. **O Ardil Totalitário**: imaginário político no Brasil dos anos 1930. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Belo Horizonte: UFMG, 1997.

ENCICLOPÉDIA do integralismo. Rio de Janeiro: Clássica Bras., 1959. IX v.

FALCON, Francisco. História e Poder. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da história**. Rio de Janeiro: Campus, 2011. p. 55-82.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906-1918). 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2014.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **Da infâmia ao altar da pátria**: memória e representações da Inconfidência Mineira e de Tiradentes. 2001. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FONSECA, Henrique de Oliveira. **Em defesa da ruralização do ensino**: Sud Mennucci e o debate político e educacional entre 1920 e 1930. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9UKQG6>>. Acesso em: 19 set. 2015.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. **A invenção do 'Jeca Tatu'**: educação e instrução na primeira república. 1992. 171 f. Tese (Doutorado) – Programa Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

FREITAS, M. A. Teixeira de. **O que dizem os números sobre o ensino primário**. São Paulo: Melhoramentos, 1937. (Biblioteca de educação, 27).

FREITAS, M. A. Teixeira de. A evasão escolar no ensino primário brasileiro. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 697-722, out./dez. 1940.

GOMES, Ângela Maria de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Ângela Maria de Castro et al. **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002. p. 385-437.

GOUVÊA, Maria Cristina S.; SCHUELER, Alessandra F. M. Condições de instrução da infância: entre a universalização e a desigualdade. In: ARAÚJO, José Carlos; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola primária na Primeira República (1889-1930)**: subsídios para uma história comparada. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 329-361.

HOBBSAWN Eric. Introdução: A invenção das Tradições. HOBBSAWN Eric; RANGER Terence (orgs.) **A Invenção das tradições**. 4. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p.9-23.

_____. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Editora Schwarcz, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatística do século XX**: populacionais, sociais, políticas e culturais. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais>> Acesso em: 24 mar. 2015.

INEP. IN: SILVA, Arlette Pinto de Oliveira e (Org.). Páginas da história: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE (Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928) Disponível em: < <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/392>> Acesso em: 20 out. 2014.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. **Revista de História da Educação**. Campinas, v. 4, n. 1, p. 9-43. 2001.

LEÃO, A. Carneiro. Os deveres das novas gerações brasileiras. In: CARDOSO, Vicente Lício (Org.). **À margem da História da República**. 3. ed. Recife, PE: Massangana, 1990. (Republica/Fundação Joaquim Nabuco, 12).

LIMA, Elizabeth Miranda de Lima; MACEDO, Maria Auxiliadora Barbosa. A institucionalização do modelo de escola graduada. In: SOUZA, Rosa Fátima; SILVA, Vera Lúcia da; DE SÁ, Elizabeth Figueiredo (orgs.). **Por uma Teoria e uma História da Escola Primária no Brasil**. Cuiabá: EDUFMT, 2013.

LINO, Sonia Cristina. Projetando um Brasil moderno: cultura e cinema na década de 1930. **Locus: revista de história**, Juiz de Fora/MG, v. 13, n. 2, p. 161-178, 2007.

LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães. A expansão/contenção do ensino em Minas Gerais (1931-1934): um jogo político. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães (Org.). **História da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FUMEC/FCH, 2002. p. 595-604.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Estatística e Educação. **Revista Brasileira Est. Pedag.**, Brasília, v. 79, n. 192, p. 60-73, mai./ago. 1998.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Tendências da Educação Brasileira**. 2.ed. Brasília: MEC/Inep, 2002.

LUSTOSA, Oscar de Figueiredo. A Igreja Católica e o Integralismo no Brasil, 1932-1939. **Revista de História**, São Paulo, v. 54, n. 108, p. 503-532, 1976.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Cera a modelar ou riqueza a preservar: a infância nos debates educacionais brasileiros (anos 1920-1940). In: GONDRA, José Gonçalves (Org.) **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2002. p. 60-81

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2008.

MAIO, Marcos Chor; CYTRYNOWICZ, Roney. Ação Integralista Brasileira: um movimento fascista no Brasil (1932-1938). In: MAIO, Marcos Chor. **O Brasil Republicano**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 40-63.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana, 2010. 125p. (Coleção educadores MEC)

MÁXIMO, Círian Gouveia; CARVALHO, Carlos Henrique de. Da ordem educacional ao progresso social: a concepção de educação veiculada pela imprensa (Uberlândia, MG – 1920 – 1945). In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães (Org.). **História da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FUMEC/FCH, 2002.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá Motta. **Introdução à História dos Partidos Políticos Brasileiros**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Desafios e possibilidades na apropriação da cultura política pela historiografia. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). **Culturas políticas na História: novos estudos**. Belo Horizonte: Argvmentum, 2009.

MOURÃO, Paulo Kruger Corrêa. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República**. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: Pedagógica e Universitária, 1979.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. Movimento Escoteiro e cultura política nacionalista no Brasil na primeira metade do século XX. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). **Culturas políticas na História: novos estudos**. Belo Horizonte: Argvmentum, 2009.

OLBIANO DE MELO, In: DICIONÁRIO Histórico-Biográfico Brasileiro. [S. l.]: CPDOC, 2015. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/busca/Busca/BuscaConsultar.aspx>> Acesso em: 22 jan.2016.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Introdução. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria de Castro (Org.). **Estado Novo: Ideologia e Poder**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

OLIVEIRA, Rodrigo S. de. **Imprensa Integralista, imprensa militante (1932-1937)**. 2009.. Tese (Doutorado em História) –Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Cidade, 2009.

PASSOS, Mauro. Entre a fé e a lei: o pensamento educacional católico no período republicano (1889-1930). In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães (Org.). **História da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FUMEC/FCH, 2002. p. 183-196.

PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 35, jan./abr. 1999.

PENNA, Belisário. A Mulher, a família, o lar e a escola. In: ENCICLOPÉDIA do integralismo. Rio de Janeiro: Clássica Bras., 1959. v. 9.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Educação e Estado Novo em Minas Gerais**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PONCINS, Leon de. **As forças secretas da revolução: maçonaria e judaísmo**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1937.

POSSAS, Lídia Vianna. O Integralismo e a Mulher. In: DOTTA, Renato Alencar; POSSAS, Lídia Vianna; CAVALARI, Rosa Feiteiro, (Orgs.). **Integralismo: novos estudos e reinterpretações**. Rio Claro/SP: Arquivo Público, 2004.

RAMAL, Camila Timpani. O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural. In: JORNADA DO HISTEDBR, 2011, Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista: UESB, 2011.

RAMOS, Alexandre Pinheiro. O Integralismo de Héglio Trindade quarenta anos depois: uma crítica à sua recepção. **Antíteses**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 324-347, jul./ dez. 2014.

RAMOS, Alexandre Pinheiro. **Intelectuais e carisma: a Ação Integralista Brasileira na década 1930**. 2013. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2013.

RESENDE, Fernanda Mendes. O método intuitivo em Minas Gerais na Primeira República. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães et al (Org.). **História da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FUMEC/FCH, 2002.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

RIBEIRO, Ivair Augusto. **O Integralismo no Sertão de São Paulo: um “fascio de intelectuais”**. 2004. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca/SP, 2004.

SACARDO, Volnei Antônio. **O integralismo pliniano: autoritarismo e ordem na defesa da nação**. 2011. 181 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104308/sacardo_va_dr_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y 2011>. Acesso em: 03 mar. 2015.

SALGADO, Plínio. **Despertemos a noção!, Páginas de ontem e Discursos**. São Paulo: Editora das Américas, 1955a.

_____. **Obras completas de Plínio Salgado**. São Paulo: Editora das Américas, 1955b. IX v.

_____. Preparação para o coletivismo totalitário. In: ENCICLOPÉDIA do integralismo. Rio de Janeiro: Clássica Bras., 1959. v. 9.

_____. Educação. In: SALGADO, Plínio. **Reconstrução do homem**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Clássica Brasileira, 1983.

_____. **Compêndio de Instrução Moral e Cívica**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1972.

_____. **Manifesto de Outubro de 1932**. São Paulo: Editora Voz do Oeste, 1982.

SANTOS, Elton Castro Rodrigues dos. A escola rural Matogrossense como objeto de pesquisa: as escolas reunidas como modalidade escolar. **Revista Diálogos: linguagens em movimento**, Cuiabá, v. 1, n. 1, 2013.

SANTOS, Luiz Antônio de Castro; FIGUEIREDO, Regina Érica Domingos de. Belisário Penna, combatente: um capítulo da história da saúde pública brasileira. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 848-847, out./dez. 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVCENKO, Nicolau. Introdução. In: NOVAIS, Fernando A; SEVCENKO, Nicolau. **História da Vida Privada no Brasil 3: República – da Belle Époque à Era do Rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVA, João Carlos da. **O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim: as propostas do apostolado positivista para a educação brasileira (1870-1930)**. 2008. 227 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000436734>>. Acesso em: 20 set. 2015.

SIMÕES, Renata Duarte; GOELLNER, Silvana Vilodre. Educação física e esportes na Ação Integralista Brasileira: Hollanda Loyola e a educação do corpo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 263-272, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n2/09.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

SOUZA, Rita de Cássia. A revista do ensino e a disciplina escolar em Minas Gerais (1925-1930). In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães (Org.). **História da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FUMEC/FCH, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999.

_____; A Escola Modelar da república e a escolarização da infância no Brasil: reflexões sobre uma investigação comparada em âmbito nacional. In: SOUZA, Rosa Fátima; SILVA, Vera Lúcia G.; SÁ, Elizabeth Figueiredo de (Org.). **Por uma teoria e uma História da Escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. Cuiabá: EDUFMT, 2013. p.19-57.

SOUZA, Rosa Fátima de; ÁVILA, Virginia Pereira da Silva de. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). **Revista de História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 13-32, mai./ago. 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana (Org.) **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado das letras, 2006. p. 2-56.

SOUZA, Sirlene Cristina de. O processo de escolarização no Estado Moderno: singularidades do grupo escolar dom José Gaspar em Ibiá, MG (1930 – 1945). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5, 2008. Aracaju. **Anais...** Aracaju. 2008.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. As ideias eugênicas no Brasil: ciência, raça e projeto nacional no entre guerras. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 6, n. 11, p. 1-23, jan./jun. 2012.

TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo. Maçonaria e educação: poucos, mas bons. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2014. Curitiba. **Anais...**, 2014.

TRINDADE, Hélgio. **Integralismo: o fascismo brasileiro da década de 30**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro; Porto Alegre: UFRGS, 1974.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

_____; A materialidade das escolas nas primeiras décadas republicanas e desigualdades das condições de infância (Minas Gerais, 1906-1927). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 8, 2015. Maringá/PR. **Anais...** Marigá: 2015.

VIANA, Giovanni Noceti. **Orientar e disciplinar a liberdade: um estudo sobre a educação nas milícias juvenis integralistas - 1934-1937**. 2008.. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

XAVIER, Libânia Nacif. O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: COLÓQUIO NACIONAL “70 ANOS DO MANIFESTO DOS PIONEIROS: UM LEGADO EDUCACIONAL EM DEBATE”, Belo Horizonte. **Anais...**Local de Publicação: Editora, 2002a.

XAVIER, Libânia Nacif. Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova. Bragança Paulista: EDUSF, 2002b.

