

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA HELENA CICCI ROMERO

**UNIVERSIDADE DO AR: em foco a primeira iniciativa de formação de
professores secundaristas via rádio no Estado Novo (1941 – 1944)**

UBERLÂNDIA
2014

MARIA HELENA CICCI ROMERO

UNIVERSIDADE DO AR: em foco a primeira iniciativa de formação de professores secundaristas via rádio no Estado Novo (1941 – 1944)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Danelon.

UBERLÂNDIA
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- R763u Romero, Maria Helena Cicci, 1984-
2014 UNIVERSIDADE DO AR : em foco a primeira iniciativa de
formação de professores secundaristas via rádio no Estado Novo (1941 –
1944) / Maria Helena Cicci Romero. - 2014.
159 f. : il.
- Orientador: Márcio Danelon.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Professores - Formação - Teses. 3.
Educadores - Brasil - Teses. 4. Roquete-Pinto, E. (Edgard), \d 1884-1954
- Teses. 5. Rádio - Formação de professores - Teses. I. Danelon, Márcio.
II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

MARIA HELENA CICCI ROMERO

UNIVERSIDADE DO AR: em foco a primeira iniciativa de formação de professores secundaristas via rádio no Estado Novo (1941 – 1944)

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 25 de junho de 2014

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Márcio Danelon
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Marcos Cassin
Universidade de São Paulo – USP



Profa. Dra. Raquel Discini de Campos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

À meus pais Márcio Romero de Oliveira e Maria Elvira Cunha Cicci.

Meu marido Rodrigo.

Meus filhos João Elias, Marco Antônio e Maria Gabriela.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem a cobrança, o estímulo e o apoio do meu pai Márcio Romero de Olivera e marido Rodrigo Santos Gonçalves. Registro aqui o agradecimento mais sincero e afetuoso.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, e nele ao coordenador Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho, a Profa. Raquel Discini de Campos, Prof. Sauloéber Tarsio de Souza, dos quais sempre recebi apoio integral em todos os momentos do curso. Na oportunidade aproveito para agradecer o apoio e estímulo para o ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação, da Profa. Dra. Aldeci Cacique Calixto e da Profs. Ms. Marisa Pinheiro Mourão.

Agradeço a minhas queridas parceiras e amigas de mestrado Luciana Charão, Juscimar de Paula, Maria Aparecida Alves e Mariana Batista pelas agradáveis companhias, incentivo, trocas de conhecimento e amizade.

Agradeço a minhas amigas de longa data, Érika (Keka), Érika (Crisão), Camila, Letielle pela amizade e pela presença constante em todos os momentos importantes de minha vida.

Agradeço a minha querida sogra Simone Santos que sempre esteve disposta a ficar com meu filho João Elias nos momentos de precisão, de ausência para os estudos.

Agradeço aos meus queridos avôs, Dorival Luiz Cicci, Maria Helena Cunha Castro Cicci e Silvio Romero pelas orações.

Enfim, agradeço ao meu querido orientador, Prof. Dr. Márcio Danelon, pela paciência e incentivo durante as orientações. Pessoa muito humana. Um verdadeiro mestre que durante esse percurso que não foi nada fácil: trabalho, marido, filho, mestrado e família, sempre me incentivou e nunca me desorientou.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo aprofundar os estudos sobre o rádio como meio de educação à distância na história brasileira e as contribuições de Roquette-Pinto, primeiro a organizar essa experiência e a criar a primeira emissora de rádio no Brasil, levando adiante essa nova tecnologia que modificou profundamente a sociedade brasileira no século XX. Fábio Prado Pimentel, autor do livro “O rádio Educativo no Brasil”, analisou a educação pelo rádio no Brasil apresentando os principais projetos realizados nessa área. De acordo com o autor, simultaneamente à criação e ao desenvolvimento do Serviço de Radiodifusão Educativo/SRE, algumas experiências particulares destacaram-se na radiodifusão educativa, sendo alternativas ao sistema oficial. A primeira a ser realizada foi a da Universidade do Ar, da Rádio Nacional do Rio de Janeiro, criada no ano de 1941 pelo diretor da Emissora, Gilberto de Andrade, sob a supervisão da Divisão de Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura(MEC), dirigida pela professora Lúcia de Magalhães. O objetivo pedagógico era o de oferecer aos professores secundaristas uma nova metodologia de apresentação das disciplinas. A leitura desse trabalho suscitou a questão sobre qual era a intenção, abrangência territorial, isto é, quais regiões o programa conseguiu atingir e como se deu esse fenômeno educativo destinado aos professores secundaristas e que era ofertado na modalidade a distância via rádio, por meio do programa Universidade do Ar veiculado pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro. Os objetivos específicos são: trazer uma breve discussão sobre os principais estudos sobre a problemática dos meios de comunicação de massa, surgidos ao longo do século XX; uma breve introdução sobre o ideário da modernidade brasileira para melhor compreensão do contexto em que foi inserido o rádio como veículo de comunicação de massa; analisar a evolução da inserção do rádio no cotidiano da sociedade brasileira entre 1930 a 1950; apresentar a educação a distância enquanto modalidade educacional enfatizando sua história e as primeiras iniciativas do ensino via rádio no Brasil; avaliar como se deram as discussões políticas e econômicas relativas ao campo educacional durante o Estado Novo que influenciaram na iniciativa do Programa Universidade do Ar veiculado pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro; verificar as contribuições de Roquette Pinto para a inserção da rádio educativa em nosso país. A metodologia adotada fundamentou-se na pesquisa qualitativa e bibliográfica por meio da análise de livros e artigos do meio digital, além da análise crítica documental das fontes encontradas no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

Palavras-Chave: Modernidade Brasileira. Rádio. Roquette-Pinto. Universidade do Ar.

ABSTRACT

The present dissertation aims to further study the radio as a way of distance education in Brazilian history and contributions from Roquette-Pinto, first to organize this experience and create the first radio station in Brazil, carrying forward this new technology that profoundly changed Brazilian society in the twentieth century. Fabio Prado Pimentel author of The Educational Radio in Brazil examined education by radio in Brazil featuring the main projects undertaken in this area. According to the author, simultaneously the creation and development of the Educational Broadcasting Service / SRE, some particular stood out experiments in educational broadcasting being alternatives to the official system. The first was to be held at Air University, the National Radio of Rio de Janeiro, created in 1941 by the director of the Issuer, Gilberto Andrade, under the supervision of the Division of Secondary Education of the Ministry of Education and Culture (MEC), directed by Professor Lucia Magalhães. The pedagogical purpose was to provide high school teachers a new methodology for the submission of disciplines. The reading of this work raised the question about what the intent, territorial coverage, ie regions which the program has achieved and how was this educational phenomenon destined for high school teachers and that it was offered in distance mode via radio with the program University of the Air broadcast by Radio Nacional of Rio de Janeiro. The specific objectives are: to bring a brief discussion of the major studies on the problem of the means of mass communication, emerged during the twentieth century; a brief introduction to the ideas of Brazilian modernity to better understand the context in which the radio was inserted as a vehicle of mass communication; analyze the evolution of the insertion of radio in everyday Brazilian society between 1930-1950; provide distance education as an educational modality emphasizing its history and the first steps of teaching radio in Brazil; assess how have the political and economic discussions of the educational field during the Estado Novo influencing the initiative of Air University program broadcast by Radio Nacional Rio de Janeiro; analyze contributions Roquette Pinto for the insertion of educational radio in Brazil. The methodology was based on qualitative and bibliographic research through the analysis of books and articles of digital media, beyond the critical analysis of documentary sources found in the National Archives of Rio de Janeiro.

Keywords: Brazilian Modernity. Radio. Roquette-Pinto. University of Air.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I: O DESENVOLVIMENTO DO RÁDIO EDUCATIVO NA MODERNIDADE BRASILEIRA.....	16
1.1. Uma breve discussão sobre os estudos dos meios de comunicação de massa.....	16
1.2. Caminhos e Descaminhos da Modernidade.....	20
1.2.1. O desenvolvimento da modernidade conservadora no Brasil durante o Estado Novo	28
1.3. A inserção do rádio no cotidiano da sociedade brasileira (1930 – 1950)	33
1.4. As contribuições de Roquette-Pinto para a inserção da rádio educativa no Brasil....	41
1.5. História da Rádio Nacional	48
1.6. O Rádio como meio de Educação a Distância: O Programa Universidade do Ar em questão	51
1.7. Os ideais da Escola Nova em movimento	64
CAPÍTULO II: O ESTADO GETULISTA: A RENOVAÇÃO DO ENSINO DURANTE O ESTADO NOVO.....	73
2.1. Governo Provisório: Um breve ideário da Revolução de 1930	73
2.2. O nascimento do Estado Novo.....	79
2.3. Um breve ideário da educação no Brasil (1930 – 1945).....	84
2.3.1. As Forças Armadas como educadoras do povo	89
2.3.2. A influência da Igreja na educação: ensino religioso, educação moral e cívica	94
2.3.3. Capanema e a organização do ensino.....	98
2.4. Formação do magistério no ensino secundário.....	106
CAPÍTULO III: A UNIVERSIDADE DO AR E A INVESTIGAÇÃO DAS FONTES	112
3.1 Um breve olhar para a ampliação e investigação das fontes de pesquisas propostas pela Nova História e História Cultural	112
3.2 A materialidade e interpretação das fontes de pesquisa sobre a Universidade do Ar...117	117
3.3 A investigação das cartas em questão	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	139
ANEXO A.....	139
ANEXO B	140

ANEXO C	142
ANEXO D	143
ANEXO E	146
ANEXO F	147
ANEXO G	148
ANEXO H	149
ANEXO I	150
ANEXO J	151
ANEXO K	153
ANEXO L	154
ANEXO M	155
ANEXO N	156
ANEXO O	157
ANEXO P	163
ANEXO Q	164
ANEXO R	165
ANEXO S	166
ANEXO T	167

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo dessa dissertação é o programa Universidade do Ar, veiculado pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro, destinado a formação de professores secundaristas, nos anos de 1940, durante o Estado Novo. Insere-se no campo de pesquisa em Educação, na linha de pesquisa em História e Historiografia da Educação, especificamente voltado para a temática da História das Instituições, Educação e Imprensa.

Fábio Prado Pimentel, autor do livro “O rádio Educativo no Brasil” (2010), analisou a educação pelo rádio no Brasil apresentando os principais projetos realizados nessa área. De acordo com o autor, simultaneamente à criação e ao desenvolvimento do Serviço de Radiodifusão Educativo/SRE, algumas experiências particulares destacaram-se na radiodifusão educativa, sendo alternativas ao sistema oficial. A primeira experiência realizada foi a da Universidade do Ar, pelo, então, diretor da emissora, Gilberto de Andrade, sob a supervisão da Divisão de Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura (MEC), dirigida, na época, pela professora Lúcia de Magalhães. O objetivo pedagógico era o de oferecer aos professores secundaristas metodologias de ensino das disciplinas ofertadas no ensino secundário (PIMENTEL, 2010).

A leitura desse trabalho suscitou a questão sobre como se deu e qual era a intenção desse curso destinado aos professores secundaristas e que era ofertado na modalidade a distância via rádio, por meio do programa *Universidade do Ar* veiculado pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro.

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de aprofundar o estudo sobre a Universidade do Ar apontado por Pimentel (2010) como o primeiro programa educativo transmitido pela principal emissora de rádio do país naquele período e destinado à formação de professores secundaristas, a Rádio Nacional, que tinha um alcance extraordinário. Além disso, o trabalho pretende aprofundar os estudos sobre o rádio como meio de educação a distância na história brasileira e as contribuições de Roquette-Pinto, primeiro a organizar essa experiência e a criar a primeira emissora de rádio no Brasil, levando adiante essa nova tecnologia que modificou profundamente a sociedade brasileira no século XX (SOUZA, 2008).

Na segunda metade do século XX, a situação do ensino secundário no Brasil se alterou significativamente. Houve uma expansão expressiva se comparada às décadas anteriores, à

medida que se intensificava a demanda das camadas médias e de setores das classes populares e crescia a rede de escolas estaduais e particulares. Souza (2008), no estudo realizado por Jayme Abreu¹, em 1955, e apresentado no *Seminário Interamericano de Educação Secundária* em Santiago no Chile, revela que, no período de 1933 a 1953, o índice de expansão do ensino secundário no Brasil fora da ordem de 490%, índice muito superior ao crescimento das matrículas do ensino primário e superior no mesmo período.

Quanto aos métodos de ensino, Jayme Abreu registrou a indiferença do ensino secundário brasileiro pela renovação metodológica. Segundo ele, as práticas mais comuns eram a “exposição” e a “recitação”. A escola não buscava a participação ativa do aluno, limitava-se sistematicamente aos compêndios ou aos ditados de pontos, exigia exaustivo esforço memorizante, impondo a disciplina de forma autocrática e não considerava as diferenças individuais (ABREU, 1955). A indiferença pela inovação também foi verificada no uso precário das técnicas modernas de ensino. Nesse sentido, era notável a excepcionalidade do uso do estudo dirigido e dos recursos audiovisuais.

Jayme Abreu considerava a formação de professores um dos mais graves problemas do ensino secundário. Para ele, a expansão acelerada acarretou na organização de um magistério de emergência, “aliciado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma” (ABREU, 1955, p. 72). Segundo Souza (2008), a expansão e a institucionalização da escola secundária no período de 1930 a 1960 colocou na ordem do dia o problema da formação de professores. A expansão de vagas nesse nível de ensino propiciou a ampliação do mercado de trabalho na área de educação. O surgimento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, no início dos anos 30, caracterizou a profissionalização do magistério secundarista, delimitando saberes e competências específicas para a atuação profissional.

Entretanto, apesar do crescimento expressivo das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, o número de professores licenciados continuou pequeno em relação ao número total de

¹ Jayme de Abreu foi membro da equipe de Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), entre 1952 e 1964. Participou ativamente do projeto pedagógico renovador empreendido na gestão anisiana, além de produzir estudos e diagnósticos acerca do ensino secundário nacional. Bereta, C; Dallabrida, N; Clarino, J. M.S. A perspectiva de Jayme de Abreu sobre a Reforma do Ensino Secundário no contexto do CBPE entre 1955 e 1964. VIII Colóquio “Ensino Médio, História e Cidadania”. Florianópolis (SC) – 201. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&ved=0CFkQFjAI&url=http%3A%2F%2Fwww.periodicos.udesc.br%2Findex.php%2FEnsinoMedio%2Farticle%2Fdownload%2F3911%2F2724&ei=5wXUrTaNpS6kQeVtYHQDw&usg=AFQjCNE365k7lmLnkJQG1SPr7UwCvyBzdA>> Acesso em: 06 jan 2013.

docentes em exercício nos ginásios e nos colégios do país. Esses problemas do ensino secundário requereriam políticas educacionais mais abrangentes. Nessa época, a atuação do governo federal no campo da educação secundária pautou-se em iniciativas pontuais e paliativas, enquanto tramitava o projeto da Lei de Diretrizes e Bases de 1932 (SOUZA, 2008).

Entre essas iniciativas, pode-se destacar o objeto de investigação desta pesquisa: a experiência particular que ocorreu na Rádio Difusão Educativa com a Universidade do Ar. Esta era voltada aos professores secundaristas de todo o país, tendo como objetivo oferecer uma nova metodologia de apresentação das disciplinas ministradas nos cursos: Português, Francês, Latim, História do Brasil, História da Civilização, Geografia Geral e do Brasil, Ciências, Matemática e Noções de Estatística.

Para comprovar a viabilidade dessa investigação foram realizadas pesquisas exploratórias na Rádio Nacional, no Museu de Imagem e Som (MIS) e no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro. Esta pesquisa teve o propósito de comprovar a existência das fontes sobre a Universidade do Ar. Em contato telefônico com o coordenador da Rádio Nacional do Rio de Janeiro, Sr. Marcos Gomes, obteve-se a informação de que a rádio possui acervos a partir do ano de 1950, que alguns funcionários se lembram da veiculação do programa da Universidade do Ar, e que no MIS do Rio de Janeiro estava o restante dos acervos da Rádio. Em contato com o MIS, foi relatado pelo pesquisador responsável pelo setor de pesquisa, Sr. Walter Pereira, que existe um registro da Universidade do Ar referente ao programa inaugural de 19/04/1941.

A partir de referências sobre o *site* do professor *MalbaThan*, encontradas na leitura de Cristiane Coppe Oliveira no artigo “Da Revista Al-Karismi: um Estudo Histórico/Mitocrítico do Discurso Pedagógico de MalbaTahan”, foi possível encontrar fontes no referido *site* sobre a Universidade do Ar, no *link* Documentos. Um dos documentos é a imagem da capa das Instruções do programa Universidade do Ar para o ano letivo de 1941 e o outro é um Cartão das escalas de aulas da Universidade do Ar, nos quais constam os nomes dos professores e o cronograma de suas aulas. Por meio da análise do cartão da Universidade do Ar foi possível encontrar mais referências através dos nomes dos professores que participaram do programa, como Jonatas Serrano, dentre outros.

Em uma consulta *online* no *site* do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, foram realizadas buscas no banco de dados do Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN), no qual se encontrava um conjunto documental sobre Jonatas Serrano. Nesse exame foram localizados alguns documentos do conjunto referentes à Universidade do Ar e ao trabalho de Jonatas Serrano como professor e entusiasta daquele projeto. Ficou comprovada a existência de

documentos, cartas e artigos de jornais e revistas relacionados à Universidade do Ar. Foram encontrados sessenta documentos sobre as aulas de História do Brasil de Jonatas Serrano para a Universidade do Ar 1941/1943, a relação de professores inscritos para o ano letivo de 1943, quatro documentos sobre as aulas de Jonatas Serrano para o curso de férias da Universidade do Ar 1942, seis documentos sobre as aulas de Jonatas Serrano para o curso de Metodologia de História do Brasil 1941, sete correspondências referentes à Universidade do Ar, o Programa da Universidade do Ar para o ano de 1943, três trabalhos de alunos do referido curso, o livro do Programa para o ano letivo de 1943, dentre outros.

Os quatrocentos e vinte e dois arquivos escritos encontrados no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro foram digitalizados e enviados em um DVD a nós. Como o principal objetivo desta pesquisa foi investigar como se deu o curso destinado aos professores secundaristas na modalidade a distância via rádio no programa Universidade do Ar veiculado pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro, serão analisados quatro recortes de jornais sobre a Universidade do Ar, os dois programas do curso: um do ano letivo de 1941 (primeiro ano de existência da Universidade do Ar) e o outro de 1943, 14 cartas trocadas entre alunos e o Professor Jonatas Serrano, responsável pela disciplina de História do Brasil e História das Américas, três documentos com a relação de alunos inscritos nos anos de 1943 e 1944. Esses documentos permitem desvendar quem eram os alunos, quais regiões o programa conseguiu atingir, quantas aulas foram ministradas por semana/mês, de quais disciplinas, quais professores, como era a dinâmica das aulas.

O primeiro capítulo deste trabalho, intitulado “O Rádio Educativo na Modernidade Brasileira”, traz os principais estudos sobre a problemática dos meios de comunicação de massa, realizados ao longo do século XX, discussão representada por pesquisadores e estudiosos como Adorno e Horkheimer, Edgar Morin, Márton-Barbero e Muniz Sodré. Neste capítulo, apresentamos uma breve introdução sobre o ideário da modernidade para compreendermos o contexto em que foi inserido o rádio como veículo de comunicação de massa; o desenvolvimento da modernidade conservadora no Brasil durante o Estado Novo; a evolução da inserção do rádio no cotidiano da sociedade brasileira entre 1930 a 1950; as contribuições de Roquette-Pinto para a inserção da rádio educativa no Brasil; a discussão referente ao rádio como meio de educar a distância; e a apresentação do objeto de estudo dessa pesquisa o programa de rádio: Universidade do Ar além de relacionar o Programa Universidade do Ar com os ideais escolanovistas.

O segundo capítulo “O Estado Getulista: a renovação do ensino durante o Estado Novo” aborda um breve ideário da revolução de 1930; a história do nascimento do Estado

Novo; um breve ideário da educação no Brasil de 1930 a 1945; a Universidade do Ar e a evolução da formação do magistério no ensino secundário.

O Capítulo 3 traz a análise crítica de quatorze cartas, encontradas na pesquisa exploratória realizada no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, que foram trocadas entre alunos e o Professor Jonatas Serrano, responsável pela disciplina de História do Brasil e História das Américas.

CAPÍTULO I: O DESENVOLVIMENTO DO RÁDIO EDUCATIVO NA MODERNIDADE BRASILEIRA

1.1.Uma breve discussão sobre os estudos dos meios de comunicação de massa

Desde o final da primeira metade do século XX, o rádio trouxe contribuição como veículo de comunicação de massa, por ser este um dos meios que apresentou menor exclusão social que permitiu (e ainda permite) levar informação e conhecimento a pessoas das mais diversas localidades.

No século XX, as escolas de pensamento crítico iniciaram um processo de questionamento referente às consequências que os meios de comunicação de massa poderiam inferir na sociedade. Começou-se a desconfiar que o surgimento do cinema, rádio e mais tarde a televisão pudessem enfraquecer o livre pensar do ser humano. Em relação aos estudos sobre a problemática dos meios de comunicação de massa, surgidos ao longo do século XX, destacam-se os produzidos pela Escola de Frankfurt, mais especificamente por Adorno e Max Horkheimer.

Theodor Adorno, musicólogo e filósofo, elaborou pesquisas no Instituto de Pesquisa Social², em Frankfurt, sobre os efeitos culturais dos programas de rádio. Adorno critica o estatuto da música que integrava a arte musical ao sistema industrial. Em parceria com Max Horkheimer, nos anos 1940, cria o conceito de indústria cultural contemporânea. A produção cultural, em seus estudos, é vista como mercadoria. Produtos culturais, como filmes, programas de rádio e revistas, seriam comparados em seus processos de produção ao ritmo de produção no planejamento e concepção de um automóvel em série. A indústria cultural forneceria bens padronizados simplesmente para satisfazer a diversos níveis de demanda por cultura e entretenimento.

De acordo com Coelho (2003, p. 28): os frankfurtianos se revelaram adversários da indústria cultural. Eles viram na indústria cultural um estado avançado de “barbárie cultural” capaz de produzir ou acelerar a degradação do homem.

O termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez em 1947 com a publicação da *Dialética do Esclarecimento* de Horkheimer e Adorno. Este último, por meio de uma série

² A Escola de Frankfurt nasceu no ano de 1924 e reuniu em torno de si um círculo de filósofos e cientistas sociais de mentalidade marxista, que se uniram no fim dos anos de 1920. Estes intelectuais cultivavam a conhecida Teoria Crítica da Sociedade. Seus principais integrantes eram Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Leo Löwenthal, Erich Fromm, Jürgen Habermas, entre outros. Esta corrente foi a responsável pela disseminação de expressões como “indústria cultural” e “cultura de massa”

de conferências radiofônicas vinculadas em 1962, esclareceu que a expressão “indústria cultural” visa a substituir “cultura de massa”, uma vez que esta induz ao engodo que satisfaz os interesses dos detentores dos veículos de comunicação de massa. Muitos defensores da expressão “cultura de massa” dão a entender que a cultura surge espontaneamente das próprias massas. Entretanto, Adorno defendia a ideia de que há uma integração vertical de seus consumidores, que não apenas adapta seus produtos ao consumo de massas, mas determina o próprio consumo (ARANTES, 1999).

Para a indústria cultural interessa os homens como consumidores ou empregados e os reduz a condições que representam seus interesses. Ela trás, em seu bojo, todos os elementos do mundo industrial moderno, além de exercer um papel específico: o de portador da ideologia dominante que outorga o sentido de todo o sistema. O homem tornou-se vítima do progresso da dominação técnica que se tornou um poderoso instrumento para conter o desenvolvimento da consciência de massas. De acordo com Arantes (1999, p. 8): “a indústria cultural impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente”.

Para Marcuse, a indústria cultural transforma a cultura em mercadoria, de forma que:

As mercadorias e serviços que a indústria cultural produz, vendem ou impõem ao sistema social como um todo. As comunicações em massa e os meios de transporte, as mercadorias casa, alimento e roupa, a produção irresistível da indústria de diversões e informação trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais que prendem os consumidores mais ou menos agradavelmente aos produtores e, através destes, ao todo. (MARCUSE, 1968, p. 32)

Os dirigentes têm seu poder fortalecido quanto mais ele se revela no público. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 113): “O cinema e o rádio não precisam se apresentar como arte. A verdade é que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem”. Tais veículos de comunicação por si só, não constituem perigo social, apenas funcionam como meios para promover uma submissão ideológica, que encontra seu objeto na ideologia apresentada pela comunicação de massas.

Para Rudiger, o entendimento de que a prática da indústria cultural possui um trabalho ideológico de lavagem cerebral nas massas e, assim, as mantém num estado de falsa consciência.

Os promotores da indústria cultural afirmam que dão às massas o que as massas querem: trata-se de um enunciado ideológico, pois se é certo que o processo conta com o apoio das massas, ocorre que as demandas dessa

última só tendem a ser atendidas quando podem dar lucro aos produtores. [...] Mas por que as massas se voltam para o consumo? Segundo Adorno a procura pelos bens de consumo se explica, pois é através delas que as massas compensam as rotinas cotidianas que tem de cumprir e se habilitam a satisfazer sua subjetividade. As mercadorias culturais não são impostas de cima para baixo, apenas representam uma tentativa fútil e compulsiva de evitar a perda de experiência implícita nos modernos modos de produção e de escapar da dominação da equivalência abstrata. (RUDIGER, 2004, p.187)

O consumo de valores estéticos constitui, antes de mais nada, um meio de restaurar os danos causados pelo processo de trabalho, com o intuito desse consumo converter-se em tempo livre, como uma forma de provocar um “falso” alívio e os efeitos em relação à produção de trabalho massacrante a que, por vezes, são submetidos. A produção cultural da indústria procura levar às pessoas uma espécie de alívio permanente.

Nesse sentido, Coelho (2003, p. 30) coloca que um dos aspectos mais discutidos da indústria cultural é o prazer. “O prazer é, de fato, um dos principais alvos de alguns que, preocupados como conteúdo veiculado pela indústria cultural, tentam combater os processos de alienação”. Os frankfurtianos identificavam a indústria cultural como indústria de diversão que aliena e permite apenas um “falso prazer”.

O controle da indústria cultural sobre os consumidores é mediado pela diversão. Para Adorno; Horkheimer, (1985, p. 128): “a diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio”. A diversão é procurada por quem quer escapar do trabalho mecanizado e para se colocar em novas condições de enfrentá-lo. O espectador não tem necessidade de nenhum pensamento próprio, as mercadorias destinadas à diversão prescrevem toda a reação.

A poderosa indústria da diversão fundamenta-se na reprodução de novas necessidades e, por conseguinte, busca-se uma necessidade social de regenerar as energias para o trabalho que as massas consumiram no alienante processo de produção. (RUDIGER, 2004)

De acordo com Adorno; Horkheimer, (1985, p. 134): “a fusão atual da cultura e do entretenimento não se realiza apenas como depravação da cultura, mas igualmente como espiritualização forçada da diversão”. Só temos acesso a ela em suas reproduções como “cinefotografia” ou “emissão radiofônica”. A necessidade de diversão foi produzida pela indústria. Divertir-se significa estar de acordo, não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento. É uma fuga, não da realidade ruim, mas da ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. Inocentemente, temos o hábito de dizer a nos mesmos e aos outros que precisamos nos “desligar” do trabalho, assistindo a um filme que não exige muito esforço do pensamento, que promove o tão esperado relaxamento (ZUIN, 1999). A indústria cultural

sugere que não existem obstáculos entre a satisfação do desejo e a produção da cultura de que tudo é permitido. Para Zuin (1999, p. 65):

Mas a sociedade administrada logo apresenta a intimação pelo pagamento de sua falsa indulgência. A aparente liberdade de expressão subordina-se à integração numa sociedade cuja mesma lógica de padronização das atividades das relações de trabalho é notada no repúdio a reflexão e, consequentemente, da resistência, também no entretenimento. Ilusoriamente, o pseudo-indivíduo se reapropria do controle de sua subjetividade no lazer, exercendo a mesma lógica padronizada que lhe é imposta no ambiente de trabalho.

Enfim, a expressão Indústria Cultural adquire um novo conceito ao inserir a lógica de produção dos conteúdos veiculados pelo cinema e rádio da época em uma lógica industrial capitalista. Para eles este é um sistema que “torna todos os ouvintes iguais ao sujeita-los autoritariamente, aos idênticos programas das várias estações.” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985. p. 161) Para esses autores: “De cada filme sonoro, de cada transmissão radiofônica, pode-se deduzir aquilo que não se poderia atribuir como efeito de cada um em particular, mas só de todos em conjunto na sociedade”. (HORKHEIM; ADORNO, 1985. p. 161)

Por volta de 1980 alguns autores começaram a suspeitar do pensamento crítico frankfurtiano, isto é, da única imagem de dominação dos meios de comunicação de massa sobre os dominados (receptores) BARBERO (2008).

Edgar Morin, nos anos de 1960, também se afastou da visão de dominação absoluta dos meios de comunicação sobre os consumidores. Ele combinou o pessimismo dos frankfurtianos com o otimismo dos norte-americanos. Estes últimos, por sua vez, não acreditavam na onipotência desmistificadora dos meios massivos, mas, em contraposição aos apocalípticos, defendiam certa sedução pela mutação cultural que se produz. Para Morin, indústria cultural significa tanto a racionalidade que informa essa cultura quanto o modelo peculiar em que se organizam os novos processos de produção cultural, e significa, também, um conjunto de mecanismos e operações por meio dos quais a criação cultural se transformaria em produção.

Considerando enquanto produção cultural os conteúdos produzidos pelos meios de comunicação, Muniz Sodré (1982, p. 10 -11) afirma que a produção midiática:

[...] que alguns chamam de cultura de massa (Roland Barthes, Edgar Morin), outros de indústria cultural (Theodor Adorno, Pierre Bourdieu), outros ainda de indústria da consciência (Hans Magnus Enzensberg), constitui realmente em outro subcampo ideológico para o fenômeno moderno de produção cultural. Este outro espaço não funda nenhuma diferença antropológica para com a produção da cultura elevada, isto é, não produz nenhum conceito de

homem radicalmente diverso daquele presente nas elaborações da cultura elevada. Trata-se de um momento distributivo, de um aspecto democratizante da cultura burguesa, que balança, como um pêndulo, entre as sublimações espiritualizadas da cultura elevada e o entretenimento vitalista, o gosto pelo espetáculo, das camadas plebleias. (...) A produção dita de massa se apoia na rentabilidade do capital investido, o que leva a buscar um público consumidor socialmente diversificado (heterogêneo, disperso e anônimo) e faz dependente (heterônimo) de mercado.

Muniz Sodré trouxe essas reflexões no início dos anos de 1980, quando os estudos de comunicação ainda estavam sob forte influência das reflexões frankfurtianas. Ele considerava as especificidades do que era produzido pelos meios de comunicação de massa e defendia a ideia de que os conteúdos pertenciam ao campo da produção cultural moderna, além de afirmar que o consumo dessa produção cultural deve se dar de forma a conquistar o público e não dominá-lo impondo a sua ideologia.

A massificação radiofônica iniciou-se a partir de 1930 e atingiu seu ápice em 1950. De acordo com Martin-Barbero (2008), os anos de 1930 foi a do período de massificação da América Latina, da cultura urbana formada dentro de um processo de hibridação do nacional com o estrangeiro. Martin-Barbero estudou, pesquisou e refletiu sobre o processo de constituição da massificação para além do culturalismo que os converte inevitavelmente em processo de degradação cultural. Ele tentou romper com os estudos que acreditavam que o surgimento do rádio, do cinema e da televisão substituiriam as tradições populares por novas formas de controle social. Para Martín-Barbero, os meios de comunicação de massa não devem ser vistos como algo imposto arbitrariamente, mas como parte de um processo social integrado nas práticas culturais da vida cotidiana. É nessa perspectiva que analisamos o programa de rádio Universidade do Ar e as reflexões sobre a inserção do rádio educativo na modernidade brasileira.

1.2.Caminhos e Descaminhos da Modernidade

Para apresentar o ideário da modernidade, em que o rádio foi inserido como meio de comunicação de massa, utilizamos os seguintes teóricos: Marshal Berman (1986), que traz a discussão da visão moderna de artistas, e intelectuais do século XIX como Marx e Nietzsche. Também nos embasamos em Octavio Ianni (2000), que discute sobre a cidade e a modernidade e Georges Balandier que aborda as várias facetas da modernidade.

Não se pode confundir modernismo com modernidade, pois são conceitos diferentes. O modernismo, segundo Balandier (1997, p. 137):

Distingue-se enquanto moda, concessão àquilo que uma época traz na superfície sem inscrição na permanência, ilusão produzida pela integração apressada de aspectos contemporâneos, pela incorporação de correntes culturais por tempos dominantes, pelo recuso às palavras e signos que provocam a atenção e o sucesso precário.

O termo modernidade é polissêmico e exprime um movimento. É uma relação de manifestação e expressão do novo, do inédito, das rupturas subjacentes às continuidades. A modernidade se forma a partir do que efetua com profundidade, em movimento de fundo, o trabalho de uma sociedade e cultura, ela revela e exprime as contradições, as explorações e as tensões de uma determinada época. Ela se diferencia nitidamente do modernismo que se revela sobre os movimentos de superfície.

Duarte Júnior, ao contrário, relata que a modernidade refere-se a um período histórico que se inicia por volta do século XVI e se estende até os nossos dias.

Nesse período, um conjunto de mudanças na maneira de pensar a realidade e se relacionar com ela passa a distinguir o ser humano de seus antepassados de séculos anteriores, séculos esses agrupados genericamente sob a denominação de Idade Média. A modernidade, neste modo, significa não apenas um lapso de tempo, uma cronologia arbitrária, mas notadamente um certo tipo de mentalidade que, século após século, veio se instalando e se desenvolvendo entre os homens.

(DUARTE JÚNIOR, 2002, p. 13)

Duarte Júnior (2002, p. 13) alinha-se às ideias de Balandier (1997) ao afirmar que:

O termo modernismo diz respeito especificamente a determinadas tendências estéticas surgidas na passagem do século XIX para o XX, tendências essas que, é evidente, têm muito a ver com ideias e atitudes geradas pela modernidade com um todo, particularmente com sua dimensão tecnológica.

Para Berman (1986, p. 15):

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente de aventura que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor, mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo, no qual, como disse Marx: “tudo que é sólido desmancha no ar”.

O turbilhão da vida moderna foi gerado por muitas fontes: pelas descobertas nas ciências físicas; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em

tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o ritmo de vida; gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; grande explosão demográfica; rápido e catastrófico desenvolvimento urbano; sistemas de comunicação de massa; Estados Nacionais cada vez mais poderosos; movimentos sociais de massa; enfim, um mercado capitalista mundial, flutuante, em permanente expansão (BERMAN, 1986).

Nesse sentido, Octavio Ianni (2000) afirma que a grande cidade é o lugar por excelência da modernidade, à medida que se desenvolvem as relações entre os povos, nações, culturas e civilizações; possui, desta forma, uma importância excepcional. Nela germinam, florescem, realizam-se, questionam-se, frustram-se ideias que fazem parte da fábrica da sociedade.

Para Ianni (2000) é na cidade que nascem as ideias de descontinuidade, fragmentação, alienação, desencantamento do mundo, morte de Deus, de historicidade, totalidade, progresso, evolução, desenvolvimento, emancipação. É o local onde convivem o contemporâneo e o não contemporâneo, o desenraizamento e a desterritorialização, a multidão e a solidão. A grande cidade se torna a fábrica da sociedade em que se produz todas as suas possibilidades. No mesmo lugar que se cultiva a historicidade, cultiva-se a descontinuidade, ao lado da busca da totalidade, prolifera a fragmentação.

A modernidade também é a cidade e suas ambiguidades e acabou se tornando o símbolo de todos os males que resultam da atual mutação e suas crises. Tornou-se culpada pelo fechamento e pelo isolamento que aliam multidão e solidão. De certa forma, a metrópole inscreve-se no espaço das flutuações, das confusões de limite. Não é mais fechada, mas difusa.

Ianni afirma que a grande cidade é um laboratório e, tudo o que diz respeito à sociedade, aí se experimenta, realiza ou se frustra no seio das forças sociais:

Juntamente com a urbanização, o mercado, o dinheiro, o direito e a política, bem como a secularização, a individuação e a racionalização, aí também florescem a arte, a ciência, e a filosofia. É na grande cidade que se desenvolve a arquitetura, o urbanismo e o planejamento, assim como aí surgem o partido político, o sindicato, o movimento social, a corrente de opinião pública e o próprio Estado. As distinções nítidas e matizadas entre o público e o privado, a civilidade e a privacidade, a população e o povo, os grupos sociais e as classes sociais, a reforma e a revolução, a tirania e a democracia desenvolvem-se, refinam-se e embaralham-se na cidade. Embora traças e fragmentos da modernidade se encontrem por toda parte na sociedade moderna o que pode significar que nos lugares mais óbvios os seus segredos permanecem indecifrados, há não obstante dois lugares nos quais sobressaem acima dos outros: na metrópole e nas relações sociais capitalistas. (IANNI, 2000, p. 125)

Para explicar a vasta história da modernidade utiliza-se também a divisão de Berman (1986) que a dividiu em três fases. Na primeira fase, do início do século XVI até o fim do século XVIII as pessoas começam a experimentar a vida moderna. A segunda fase começa com a onda revolucionária de 1790. A Revolução Francesa ajudou a formar o ideário de um grande moderno público, isto é, as pessoas que viveram nesse período e compartilharam o sentimento de viver em uma era revolucionária, uma era que desencadeia explosivas convulsões em todos os níveis da vida pessoal social e política. Ao mesmo tempo, o público moderno do século XIX se lembra do que é viver, material e espiritualmente, em um mundo que não chega a ser moderno por inteiro. É dessa dicotomia de se viver em dois mundos simultâneos que emerge e se desdobra a ideia de modernismo e modernização. Na terceira fase, no século XX, o processo de modernização se expande e abarca virtualmente o mundo todo; e a cultura mundial do modernismo em desenvolvimento atinge os triunfos da arte e do pensamento. (BERMAN, 1986)

Por outro lado, à medida que se expande, o público moderno se multiplica em uma multidão de fragmentos. Com isso, a ideia de modernidade, concebida em inúmeros e fragmentários caminhos, perde sua nitidez, sua profundidade, sua capacidade de se organizar e dar sentido a vida das pessoas. Como consequência, encontramos hoje em uma era moderna que perdeu suas raízes da própria modernidade. (BERMAN, 1986).

Surgem novas experiências, no entanto, quem deseja desfrutá-las precisa ser mais flexível e precisa estar pronto a mudar seus princípios diante da plateia, a fim de reajustar seu espírito a cada passo. Segundo Berman (1986, p.18), “essa atmosfera de agitação e turbulência, a expansão das possibilidades de experiência e destruição das barreiras morais e dos compromissos pessoais, autoexpansão, auto-desordem, é a atmosfera que dá origem à sensibilidade moderna.”.

No século XIX, surge uma nova paisagem moderna, altamente desenvolvida, diferenciada e dinâmica, na qual tem lugar a experiência moderna. Para Berman (1986, p. 18):

Trata-se de uma paisagem de engenhos a vapor, fábricas automatizadas, ferrovias, amplas e novas zonas industriais; proliferação de cidades com perigosas consequências para os seres humanos; jornais, diários, telégrafos, telefones e outros instrumentos de media, que se comunicam em escala cada vez maior; Estados cada vez mais fortes, movimentos sociais de massa, que lutam contra essas modernizações de cima para baixo, contando só com seus próprios meios de modernização de baixo para cima. Um mercado mundial que a tudo abarca, em crescente expansão, capaz de tudo exceto solidez e estabilidade.

Balandier (1997) relata que a crescente urbanização do meio em que se situa a maior parte da existência impõe ritmos e sequências temporais regidos pelo artifício e cada vez menos pela natureza. As dúvidas e as incertezas estão sempre presentes sobre o tempo de conservação de um emprego, tempo dedicado ao trabalho e ao efeito de sua acomodação e de sua divisão. A vida cotidiana se submeteu às solicitações do sempre novo, das modas, aos incitamentos do gozo imediato. O homem da modernidade está situado em uma temporalidade despedaçada, mal sinalizada, cujos componentes imbricam-se de forma conflituosa.

A modernidade possui uma lógica difusa no cotidiano. Durante um período inicial foi favorável à emergência do indivíduo pela busca da cidade, da instrução, pela valorização do trabalho e acabou se invertendo e criando a sua subordinação, pois submete-se aos constrangimentos instrumentais e burocráticos, às exigências de sua racionalidade, além de fortalecer a tomada dos poderes pelo controle da informação e da mídia, pelas mensagens publicitárias e pela propaganda, pelos efeitos das modas fabricadas que governam a produção cultural (BALANDIER, 1997).

O discurso da modernidade é o da ruptura, da busca contínua e da inovação e acompanha a estética da criatividade, da novidade e do inédito. De acordo com Balandier (1997), todos esses processos são ativados pela expansão das indústrias culturais, pela difusão em massa de produtos da cultura, pela multiplicação da mídia e das redes sociais que acabaram formando a cultura do efêmero. A retórica da modernidade também teve suas fontes nas novas formas e figuras do imaginário que realçam o sensível pelo recente reconhecimento do corpo e pela grande liberdade concedida ao desejo.

O século XX, para Berman (1986, p. 23), foi o mais brilhante e criativo da história da humanidade, pois sua energia criativa se espalhou por todas as partes do mundo. Este século produziu uma grande quantidade de obras e de ideias. Contudo, parece que não soubemos utilizar os produtos dessa energia imaginativa, “nós perdemos ou rompemos a conexão entre nossa cultura e nossas vidas.” (BERMAN, 1986, p. 23). Nós nos esquecemos de nos incluir na arte como participantes e protagonistas.

De acordo com Berman (1986), encontramos nos escritores e pensadores do século XX, se comparados com aqueles do século anterior, um radical achatamento de perspectivas e de diminuição imaginativa. Os pensadores do século XIX eram entusiastas e inimigos da vida moderna, lutavam contra suas ambiguidades e contradições; suas fontes primárias de poder criativo eram a autoironia e suas tensões íntimas. Seus sucessores do século XX foram para a direção das rígidas polarizações, que deram início ao século XX, e das totalizações achatadas. Durante setenta anos pôde-se notar o entusiasmo juvenil dos futuristas pelo desejo

de fundir suas energias com a tecnologia moderna e criar um mundo novo. Os futuristas levaram a celebração da tecnologia moderna a um extremo grotesco e autodestrutivo, garantia de que suas extravagâncias jamais se repetiriam. No entanto, o acrítico namoro com as máquinas, combinado com o profundo distanciamento do povo, ressurgia em formas menos bizarras.

De acordo com Berman (1986, p. 25), deparamos com essa espécie de modernidade, após a Primeira Guerra Mundial, nas formas refinadas da “máquina estética”. Tal situação se repete, após outra guerra mundial, na alta tecnologia espacejada de Buckminster Fuller 3 e Marshall McLuhan⁴ e no Choque do futuro, de Alvin Toffler. Em “Understanding Media”, de McLuhan, publicado em 1964, temos:

O computador, em poucas palavras, promete através da tecnologia a possibilidade pentecostal de entendimento e unidade universais. O próximo passo lógico parece ser (...) ultrapassar as linguagens em favor de uma generalizada consciência cósmica. (...) A condição da “ausência de peso” que, segundo os biólogistas, representará a imortalidade física, deve serposta em paralelo com a condição da ausência da fala, que poderá significar a perpetuidade da paz e harmonia coletiva. (BERMAN, 1986, p. 25)

Essa modernidade segue os modelos de modernização de cientistas sociais norte-americanos do pós-guerra que trabalhavam para generosas instituições governamentais subsidiadas por fundações, a fim de exportar para o Terceiro Mundo. Berman (1986, p. 26), trouxe como exemplo, uma espécie de hino à fábrica moderna, do psicólogo social Alex Inkeles:

Uma fábrica gerida por administração moderna e princípios seguros nas relações pessoais dará a seus trabalhadores um exemplo de comportamento racional, equilíbrio emocional, comunicação aberta e respeito pelas opiniões, os sentimentos e a dignidade do trabalhador, o que pode ser um poderoso exemplo dos princípios e práticas da vida moderna. (BERMAN, 1986, p. 26)

3 Richard Buckminster Fuller, chamado de Bucky foi um visionário, designer, arquitecto, inventor e escritor estadunidense. Fuller é sempre referenciado como um homem à frente do seu tempo por conta das invenções e pesquisas realizadas em sua vida, sempre buscando antecipar os problemas a serem enfrentados pela humanidade e buscando soluções para estes através da tecnologia. A ideia de atingir mais qualidade de vida para todos com cada vez menos recursos é um dos principais pontos do objetivo principal do seu trabalho.

4 Herbert Marshall McLuhan foi um destacado educador e teórico da comunicação canadense, que buscou compreender o que se passou na evolução do homem em seu esforço em desenvolver-se e adaptar o mundo às suas necessidades criando tecnologias que lhe aprimoraram os sentidos e o poder de formar culturas. Ele buscava entender os efeitos que as tecnologias desenvolvidas pelo homem tinham sobre os aspectos sociais e psicológicos.

Os dizeres acima, para Berman (1986), foram concebidos para realçar a importância do desejo humano e da iniciativa na vida moderna no ensaio de Inkeles intitulado de “A Modernização do Homem”. Contudo, o problema dos pensadores da modernidade da tradição futurista é que deu um papel central à maquinaria, tal como a fábrica é a protagonista no trecho citado acima e sobra muito pouco para o homem moderno executar, além de “apertar um botão”.

Os críticos do século XIX como Marx e Nietzsche chegam a compreender como a tecnologia moderna e a organização social condicionaram o destino do homem. Todavia, eles acreditavam que o homem moderno era capaz de compreender esse destino e combatê-lo. Mesmo em meio a um presente desafortunado, conseguiam imaginar um futuro. Já os críticos da modernidade do século XX, carecem dessa esperança (BERMAN, 1986).

De acordo com Berman (1986, p. 27), pensadores do século XX passaram a ver as coisas deste modo: “as massas pululantes, que nos pressionam no dia a dia e na vida do Estado, não têm sensibilidade ou dignidade como as nossas; não é absurdo, pois, que esses ‘homens massas’ ou ‘homens ocos’ tenham não apenas o direito de governarem-se a si mesmos, mas também, através de suas massas majoritárias, o poder de nos governar”.

O refrão familiar no século XX de que a modernidade é constituída por máquinas, dos quais homens e mulheres modernos não passam de reproduções mecânicas, foi compartilhado pelos que amam e pelos que odeiam o mundo moderno (BERMAN, 1986).

Todas as visões e revisões da modernidade foram ativas em relação à história na tentativa de conectar o conturbado presente com o passado e o futuro, a fim de ajudar “homens e mulheres de todo o mundo contemporâneo a se sentirem em casa nesse mundo.” (BERMAN; 1986, p. 32). Todas essas iniciativas falharam, mas nasceram da imaginação e de um ardente desejo de se atualizar. A partir dos anos 70 do século XX houve uma ausência destas visões. Parece que ninguém hoje se interessa em estabelecer conexões humanas que a ideia de modernidade implica. Por isso, o discurso e a controvérsia, tão acesos dez anos atrás, praticamente deixaram de existir (BERMAN; 1986, p. 32).

Berman (1986), conclui que voltar atrás talvez seja uma maneira de seguir adiante. Lembrar os pensadores da modernidade do século XIX pode nos dar a visão e a coragem para criar os modernistas do século XXI. Esta atitude pode levar a modernidade às suas raízes, para que ela possa nutrir-se, tornando-se apto a enfrentar as aventuras e perigos que estão por vir.

Dentre os perigos e as aventuras da modernidade, tem-se a consolidação da economia capitalista que se tornou global de forma mais intensa durante o século XIX, à medida que estendeu suas operações para regiões cada vez mais remotas do planeta e transformou de

forma profunda essas áreas. A raiz dessa dinâmica expansionista se deu nos fins do século XVIII, por volta de 1780, com a Revolução Industrial que, por meio do ferro, carvão e máquinas a vapor, propiciou o surgimento e o desenvolvimento das fábricas. O momento seguinte a essa expansão industrial foi desencadeado pela Segunda Revolução Industrial, também intitulada, segundo Sevcenko (1998), de Revolução Científico-Tecnológica, com sua plena configuração em 1870. Essa Revolução possibilitou o desenvolvimento de novos potenciais energéticos, como a eletricidade e os derivados do petróleo, dando origem a novos campos de exploração industrial, caracterizando um salto enorme de desenvolvimento em relação à primeira Revolução Industrial.

No curso de seus desdobramentos surgirão, apenas para se ter uma breve ideia, os veículos automotores, os transatlânticos, os aviões, o telégrafo, o telefone, a iluminação elétrica e a ampla gama de utensílios eletrodomésticos, a fotografia, o cinema, a radiodifusão, a televisão, os arranha-céus e seus elevadores, as escadas rolantes e os sistemas metroviários, os parques de diversões elétricos, as rodas-gigantes, as montanhas-russas, a seringa hipodérmica, a anestesia, a penicilina, o estetoscópio, o medidor de pressão arterial, os processos de pasteurização e esterilização, os adubos artificiais, os vãos sanitários com descarga automática e o papel higiênico, a escova de dentes e o dentifrício, o sabão em pó, os refrigerantes gasosos, o fogão a gás, o aquecedor elétrico, o refrigerador e os sorvetes, as comidas enlatadas, as cervejas engarrafadas, a Coca-Cola, a Aspirina, o Sorrisal e, mencionada por último mas não menos importante, a caixa registradora. (SEVCENKO, 1998, p. 9)

Não era só uma variedade de equipamentos, produtos e processos que entravam para o cotidiano das pessoas, mas o mais perturbador era o ritmo com que essas inovações invadiam o dia a dia das pessoas. Foi dentro dessa configuração histórica moderna entre a passagem dos séculos XVIII para o XIX que foi definida a nossa identidade (SEVCENKO, 1998).

Essa expansão europeia levou ao avanço acelerado sobre as sociedades tradicionais, de economia agrícola, que foram influenciadas pelos ritmos mais dinâmicos da industrialização europeia e norte-americana. Essa expansão transformou o modo de vida das sociedades tradicionais, inserindo-lhes os hábitos e as práticas de produção e consumo conforme o novo padrão da economia de base científico-tecnológica. Essas tentativas de mudar as sociedades, suas culturas e seus costumes seculares, desencadearam uma variedade de revoltas, guerras regionais contra o invasor europeu e seus aliados locais na metade do século XIX e início do século XX.

No contexto da economia de base científico-tecnológica, as bases de inspiração das elites dominantes eram as correntes científicas, o darwinismo social, o monismo alemão e o positivismo do francês Augusto Comte. No Brasil, a principal base de apoio econômico

dessas elites e correntes vinha da recente riqueza originada da expansão do café no Sudeste do país. Os ricos fazendeiros dessa região esperavam que a República implantasse o sistema federativo para assegurar-lhes o controle de seus próprios rendimentos e as condições de usar seu poder econômico para decidir os destinos da futura ordem republicana.

1.2.1. O desenvolvimento da modernidade conservadora no Brasil durante o Estado Novo

No Brasil, com a proclamação da República, no Brasil, houve a abertura da economia aos capitais estrangeiros, a permissão para bancos privados emitirem moeda e a criação de um moderno mercado de ações com a Bolsa de Valores do Rio de Janeiro. A elite brasileira queria industrializar e modernizar o país.

O marco seguinte à revolução científico-tecnológica foi o momento inicial do período republicano, denominado por Savcenko (1998) como a *Bele Époque Brasileira*, cuja duração abrangeu todo o período da guerra europeia. Esse período que se inicia nos inícios do anos 20 do século XIX caracterizou a introdução no país de novos padrões de consumo, instigados, principalmente, pela forte onda publicitária, além da interação entre as modernas revistas ilustradas, a difusão de práticas desportivas, a criação do mercado fonográfico voltado para as músicas ritmadas e danças sensuais e a popularização do cinema.

Para Lahuerta (1997), os anos de 1920 inauguraram a gênese do Brasil Moderno, pois introduziu procedimentos, hábitos, ângulos de visão e diagnósticos que orientaram e mobilizaram várias gerações. Esse período levou os intelectuais a criarem questionamentos inéditos que permaneceram em pauta em algumas décadas.

Muitos são os ângulos que pode abordar os anos 20. Há consenso apenas quanto ao fato de neles ter se explicitado a crise da república oligárquica e de ter surgido um novo ângulo para pensar o Brasil. Afinal, é justamente nos anos 20 que a decepção quanto à possibilidade de a República realizar o ideal de uma sociedade nova tornar-se absolutamente explosiva. (COSTA; LORENZO, 1997 apud LAHUERTA, 1997, p. 93)

O ano de 1922 foi o ano simbólico em que se identificou o crescimento de um modo de pensar contrastado que se tornou público na Semana de Arte Moderna e, a partir dela, o modernismo tornou-se, segundo Lahuerta (1997, p. 94): “um ponto de vista na história da cultura nacional”. Os homens cultos passaram a problematizar sua condição com enorme radicalidade.

O questionamento dos intelectuais se deu sob um ângulo de visão modernista que foca e busca o brasileiro e se preocupa com o nacional e o tema popular.

Esse impulso se desdobra na Revolução de 30 e no Estado Novo, implantando um padrão de produção cultural que vai politizar a produção cultural como jamais ocorreu na história do país, trazendo à tona uma identidade intelectual que se define pela tentativa de construir, como se fossem termos intercambiáveis, a nação, o povo e o moderno. E que faz do Estado o desaguadouro de todas as suas inquietações. (COSTA; LORENZO, 1997 apud LAHERTA, 1997, p. 95)

No período de 1920 a 1930, o regime republicano começou a ser ameaçado até o golpe, com a deposição do último presidente paulista e a ascensão de Getúlio Vargas. Os anos de 1930 a 1940 ficaram sob a tutela varguista (1930 a 1945) e o governo com sua orientação autoritária, repressiva e doutrinária construiu sua base social de sustentação política. De acordo com Savchenko (1998, p. 37):

Haurindo ensinamentos dos regimes repressivos que se multiplicaram na Europa nesse período, as autoridades federais procurariam tirar o máximo proveito das técnicas de propaganda e dos meios de comunicação social, muito especialmente do rádio. Os dois rituais básicos da nova ordem eram o discurso presidencial de 1º de maio no Estádio de São Januário e o noticiário diário da Voz do Brasil, ambos assentados sobre esse mesmo nexo simbólico, a voz dramatizante de Vargas, irradiada, recebida e incorporada como a expressão do *animus* profundo da nação. Ademais, o envolvimento da imagem do presidente com o cinema, o teatro, o disco, o humor gráfico, o Carnaval e a gravura popular revelava que a prática inédita de produzir o consenso por meio de apelos sensoriais e conotações afetivas, se mostrava muito mais eficiente que a racionalidade dos discursos.

A pretensão de modernizar o Brasil surge como resultado da crise da economia do café das instituições da Primeira República, porém ainda não tinha um sentido muito definido. A pressão por racionalidade técnica ainda era incipiente no Brasil e, talvez, começasse a ter importância como ideologia. O termo moderno se desloca paulatinamente para o nacional, pois a comparação com a Europa, desde a preparação para a comemoração do Centenário no Brasil, colocou o atraso como um problema a ser combatido. A sociedade civil em formação se movimenta num sentido renovador, mas não há nenhum projeto que a leve a se articular nacionalmente em torno de uma nova perspectiva de um desenvolvimento histórico alternativo. Também se coloca uma demanda por unificação cultural, um espírito de renovação e atualização que visa ir além da dimensão literária e uma preocupação confusa em superar a distância do erudito e o popular. Os intelectuais modernistas pretendiam rever o

racismo e criticaram a retórica do academicismo, mas ainda fizeram um culto à erudição, além de prevalecer o sentimento de ser parte da elite.

Nesse sentido, o movimento modernista considerado pela crítica um marco, uma ruptura, é exemplar de como uma intelectualidade viajada, apoiada por uma aristocracia ilustrada, vai ao encontro do povo como se este fosse um objeto exótico, quase uma massa à qual é preciso dar forma, flertando a distância, sem estabelecer relações de maior proximidade. Uma intelectualidade que, mesmo marcada pelo industrialismo e pelo maquinismo, presentes na vanguarda artística europeia, não é capaz de reconhecer plenamente a importância da classe operária emergente. (COSTA; LORENZO, 1997 apud LAHERTA, 1997, p. 97)

A intelectualidade modernista teve uma visão de cultura tradicional e preocupou-se em construir uma Cultura Nacional, “quando foi ao povo esperando encontrar nas manifestações populares uma matéria-prima pura e dotada de autenticidade, à qual caberia dar forma final mediante um trabalho de síntese intelectual.” (COSTA; LORENZO, 1997 apud LAHERTA, 1997, p. 97)

Até 1930 os partidos políticos eram eminentemente oligárquicos. A partir de então, houve uma politização das questões culturais na qual o tema da modernização ficou envolvido com o da construção de um projeto nacional. O caráter restaurador do processo político inaugurado em 30 frustrou a adesão ao modernismo. O potencial modernizador foi muito significativo, mas houve grandes dificuldades para as ações efetivas.

Nos anos de 1930 o tema que prevaleceu entre a intelectualidade foi o de organização nacional sempre agindo em nome do bem comum. Durante esses anos houve uma tendência de subordinar a dinâmica da sociedade e de seus conflitos ao princípio abstrato da organização e um entusiasmo pedagógico, também conhecido como mito da educação, de reformar a sociedade pela educação. Lahuerta (1997) também enfatiza a questão da falta de definição das discussões em relação à organização política. Segundo ele, a organização e as discussões da direita ou esquerda não se concretizaram e se reduziram apenas a polarizações ideológicas.

A polarização ideológica crescente leva às alianças mais inesperadas: os católicos enalteceram como místicas obras que, quando muito, tinham caráter litúrgico; a esquerda procurava apresentar como marxista e socialista, obras que eram no máximo populistas. A confusão era de tal monta que os integralistas e os representantes da reação espiritualista, isto é, a direita católica, não hesitava em confundir a causa modernista, implícita ou explicitamente, ora como o comunismo, ora com a pornografia, ora com ambos ao mesmo tempo.

(COSTA; LORENZO, 1997 apud LAHERTA, 1997, p. 99)

Tanto modernistas quanto antimodernistas compartilhavam dos ideais da unificação cultural e do consenso internacional a respeito da morte do liberalismo. Nesse contexto de polarizações ideológicas, não é incompreensível que o Estado Novo, mesmo com seu caráter coercitivo e seu projeto de incorporação da intelectualidade, tenha tido tanta aceitação. Tal situação se expressa bem devido à demanda de unificação cultural que se traduzia em projeto modernizador que restaurava os pilares da nacionalidade, da construção do bem comum e da nação. Nesse sentido, um governo forte era esperado e, quando se concretizou, foi muito bem aceito por uma camada da população interessada num discurso nacionalista.

Os intelectuais, na busca de uma nova identidade, confrontaram-se com o poder sem a mediação de uma perspectiva realmente política, o que aprofundou a ideia que lhes cabe um papel diferenciado no processo social. De acordo com Lahuerta (1997, p. 100):

Isto ocorre tanto no sentido organicista, que os vê como heróis civilizadores, como artífices da modernização e fundadores da cultura nacional, quanto no sentido “jacobino”, que os vê como revolucionários em potencial aspirando ao assalto aos céus e à insurreição.

Na segunda metade dos anos de 1930, sob a égide do Estado Novo, essa ambivalência cultural levou às últimas consequências a ideologia organicista e antiliberal que era forte na tradição brasileira e que, desde os anos de 1920, vinha se radicalizando devido a crise da ordem oligárquica e devido às críticas ao caráter excluente do liberalismo instituído pela Constituição de 1891.

Foi assim, por meio do Estado, que se consolidou uma cultura política, cujo eixo estruturador é um desenvolvimento capitalista jurisdirecionado, coberto pela norma do direito que buscou sua legitimidade na realização de fins sociais.

A tal ponto isto se dá que o privado carece de legitimidade própria, qualquer interesse dependendo que o Estado lhe confira o estatuto de público. De modo que o capitalismo avança cumprindo o percurso de uma “revolução-passiva”, na qual a nação de funcionários a serviço do ideal de expansão da acumulação, não em identidade própria, é criatura do Estado, sendo organizada como um corpo.

(COSTA; LORENZO, 1997 apud LAHUERTA, 1997, p. 99).

Enfim, o Estado Novo se assumiu como autor da modernidade realizador dos ideais dos anos de 1920, primando o público sobre o privado e procurando domesticar o impulso transformador. No mesmo movimento que se consolidam estruturas coercitivas e centralizadoras do poder, realizaram-se modificações que incorporaram determinadas demandas da sociedade civil, inclusive das subalternas, na qual se compreender que muitos

problemas dados pela oposição foram incorporados nas agendas do Estado e na sua própria estrutura.

Esse fenômeno – próprio de situações em que o transformismo dá o sentido do desenvolvimento histórico – fica claramente explicitado durante o Estado Novo (com a criação do DASP – Departamento de Administração do Serviço Público - em 1938, visando à racionalização administrativa; do DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda – no final de 1939 – visando não só censurar, mas também organizar a produção cultural, imprimindo-lhe um sentido moderno e nacionalista; e da legislação trabalhista, entre outras iniciativas. (COSTA; LORENZO, 1997 apud LAHUERTA, 1997, p. 103)

Entretanto, após 1930, as medidas tomadas revelavam o caráter centralizador do projeto de construção do Estado, que, em nome da unificação da nação, procurou trazer para si a exigências de renovação e os temas que eram colocados como base na dinâmica da sociedade civil, como exemplos: direito do trabalho, ensino público, legislação social, modernização e racionalização administrativa, cultura nacional, etc.

Nesse sentido, a exigência de renovação da sociedade tornou-se sinônimo de aparelhamento e centralização do Estado. Com isso, o período que abre os anos de 1930 foi inaugurando uma nova fase tanto no que se refere à dinâmica do capitalismo brasileiro quanto à centralização das funções de gestão, regulação e administração do Estado.

Durante o Estado Novo, vários núcleos homogêneos das classes dominantes se movimentaram, revelando a tendência de unificação e a predominância do tema nacional. Porém, esses núcleos não foram capazes de se unificarem politicamente, nem conseguiram ser dirigentes do seu próprio âmbito devido à incapacidade de generalizar e universalizar interesses. Agiram como se esperassem uma força maior que fizesse o papel de partido, que iria garantir seus interesses e fosse capaz de dirigir amplos grupos sociais. É possível dizer que o grupo que comandou o Estado Novo fez a função de uma classe dirigente nacional que impulsionou a transformação da sociedade oligárquica, ruralista e pulverizada regional e setorialmente, em sociedade urbana, nacional e centralizada.

A modernização não resultou do dinamismo e empreendimento da sociedade civil, mas teve no Estado o projeto da modernidade associado ao ideal de construção da nação. O Estado Novo, mesmo sendo repressivo, ofereceu à massa dos intelectuais um horizonte para a satisfação de suas exigências gerais e éticas e engajou-os na construção do Estado ético e modernizador, oferecendo-lhes um partido do governo. Com essa função de partido nacional de governo, foram colocadas em práticas por meio da criação de inúmeros organismos estatais centralizadores com ramificações estaduais como Departamento Administrativo do Serviço

Público (DASP) e o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que recebiam os intelectuais lhes mostrando um caminho seguro para a realização de seus ideais e utopias como o ideal da construção da nação por meio do Estado que com ela queria se confundir.

É por isso que não se trata de cooptação, mas de constituição de um novo bloco de poder com uma simultânea perspectiva autoritária e modernizadora, que busca consenso entre a intelectualidade chamando-a para participar do processo, realizando a fusão de modernidade e projeto nacional. (COSTA; LORENZO, 1997 apud LAHUERTA, 1997, p. 106)

Havia uma perspectiva de criar uma cultura nacional, fazendo do Estado o instrumento para este objetivo e atribuindo ao intelectual uma “missão”, havia “uma concepção geral da vida, uma filosofia que oferecia aos aderentes uma dignidade intelectual”, que se “desdobrava num princípio educativo e pedagógico original”. A área educacional foi uma dimensão explícita do programa do Estado Novo. A intelectualidade perseguiu bandeiras como desenvolvimento, progresso, modernidade e superação do atraso nacional por meio da educação, utilizando para isso, principalmente nos anos de 1930 a 1940, o rádio: meio de comunicação de massa que permitiu educar milhares de pessoas nas mais distantes regiões. (COSTA; LORENZO, 1997 apud LAHUERTA, 1997, p. 107).

1.3. A inserção do rádio no cotidiano da sociedade brasileira (1930 – 1950)

Gugelmo Marconi, o inventor do rádio, poucos anos depois do telégrafo sem fio, por volta de 1901, conseguiu enviar mensagem por código de rádio da Inglaterra ao Canadá. O engenheiro italiano encontrou na Grã-Bretanha espaço para suas pesquisas e criatividade. A ideia de manter comunicação entre navios e com outros continentes atraiu o interesse da marinha mercantil e do governo britânico. Depois de alguns avanços e fracassos, uma pipa ligada a uma antena foi empinada a quatrocentos metros de altura na costa americana captando sinais emitidos na Inglaterra. A invenção de Marconi marcou o início da era do rádio.

Na mesma época o padre Roberto Landell de Moura conseguiu enviar a voz humana por ondas eletromagnéticas e tirou patente nos EUA do telefone sem fio. Nos EUA, Frank Conrad criou a primeira emissora de rádio transmitindo o resultado das eleições presidenciais para cerca de 1000 receptores (CAIRIS; JARA, s/d).

Entre os anos de 1940 e de 1960, o rádio foi o principal veículo de comunicação de massa em nosso país. Esses foram anos de mudanças profundas nas estruturas sociais, culturais, econômicas e políticas da sociedade brasileira.

Na América e na Europa, as discussões se intensificaram sobre o papel social do rádio, sobre o caráter dos conteúdos transmitidos, se eles deveriam ser comunicativos, informativos ou destinados à diversão.

No Brasil, o crescimento do rádio se deu de forma lenta em sua primeira década de existência, pois a legislação brasileira não permitia a veiculação de textos comerciais, o que acabou dificultando a sobrevivência financeira das rádios-sociedades. De acordo com IBGE (1936), foram fundadas duas emissoras em 1923, cinco em 1924, três em 1925 e duas em 1926. Em 1930, o país contava com apenas 16 emissoras. Número muito pequeno frente à grande dimensão territorial brasileira.

Entretanto, tal fato não impedia que as emissoras, mesmo que não produzissem intervalos comerciais, fossem patrocinadas por anunciantes específicos cujos produtos eram recomendados ao público durante os programas. Nos primeiros anos o alcance das rádios foi pequeno devido ao alto preço dos aparelhos receptores, o que os tornavam inacessíveis a grande parte da população. De acordo com Tota (1990, p. 87):

No início da década de 1930, a situação havia mudado, o rádio se tornara um veículo mais popular. Em São Paulo (que oferecia os maiores salários do país) um aparelho de rádio custava em torno de 80\$000 e o salário médio de uma família de trabalhadores era de 500\$000 por mês.

Em março de 1932, através do Decreto Lei nº 21.111, o governo regulamentou e liberou a irradiação da propaganda comercial pelo rádio, reiterando que considerava a radiodifusão como um setor de interesse nacional com finalidades educacionais. (AZEVEDO, 2002, p. 60)

Segundo Azevedo (2002), os primeiros rádios eram chamados de galena. Eram aparelhos de escuta individual que era feita por meio de um fone de ouvido. Os rádios eram comprados por peças separadas ou já eram montados por casas especializadas. Para Tota (1990, p. 28):

Aventurar-se pelos segredos da rádio escuta, na primeira metade da década de 1920, custava caro. Em São Paulo, por exemplo, um aparelho de rádio, em agosto de 1924, era vendido por 1:200\$000 réis, enquanto uma família de trabalhadores composta por cinco membros, recebia em média de 500\$000 réis por mês.

Azevedo (2002) coloca que o problema não se limitava ao preço, pois as transmissões também era um elemento complicador na vida dos ouvintes. O sistema era precário devido aos transmissores de baixa potência e exigia a construção de antenas externas. As pessoas se reuniam em grupos para tentar ouvir alguma coisa. Mas os melhoramentos técnicos eram constantes e, em pouco tempo, as indústrias elaboraram mecanismos para adaptar alto-falante,

como os gramafones aos aparelhos receptores de rádio. Da escuta individual passou-se para a escuta coletiva, abandonando os primitivos rádios galenas. Nos anos de 1920, as indústrias radiofônicas lançavam novas peças com promessas de melhorias na qualidade de transmissões e na ampliação do alcance da recepção.

Para Azevedo (2002, p. 52): “O lento desenvolvimento das emissoras, os horários irregulares de transmissão e as frequências de baixa intensidade juntamente com o alto preço dos aparelhos receptores retardaram o desenvolvimento do setor”.

Na tentativa de minimizar o problema financeiro, foram criadas as rádios-sociedades que previam a existência de associados que tinham a obrigação de colaborar com uma quantia mensal. De acordo com Azevedo (2002), essa foi a saída encontrada pelas emissoras de rádio, pois a legislação da época concentrava nas mãos do governo o poder de concessão de canais de transmissão e a autorização da irradiação de textos comerciais.

As transmissões ainda eram consideradas, pelo governo brasileiro, como de caráter experimental. Em 05/11/1924, o Presidente da República, Arthur Bernardes, aprovou o decreto 16.657 que regulamentava os serviços de radiotelegrafia e de radiotelefone, os serviços de radiodifusão, ou o *broadcasting* (como era chamado na época), foram incluídos nos serviços de radiotelegrafia.

(AZEVEDO, 2002, p. 54)

As rádios-sociedades tinham o dever de oferecer aos associados informação e diversão, entretanto, as transmissões poderiam ser captadas por qualquer pessoa que possuísse um aparelho receptor, independente de ter contribuído financeiramente com a rádio-sociedade. De acordo com Azevedo (2002, p. 55): “A programação das rádios brasileiras nos primeiros anos era composta por músicas clássicas, óperas, entrevistas de estúdio, leitura e comentários das notícias publicadas nos jornais da época e da apresentação de artistas.” O rádio nasceu como meio de elite e não de massa, pois se dirigia a pessoas que tivessem poder aquisitivo para mandar buscar no exterior os aparelhos receptores.

Em 1920, o rádio ainda não era um meio de comunicação popular, mas de acordo com Tota (1990, p. 43):

O cotidiano de um lar passava cada vez mais a ser visitado pelo som indiscreto emitido pelo alto-falante do aparelho radiofônico. Um sarau até pouco tempo, era resultado do som produzido por uma pequena orquestra ou dependia do trabalho de dar corda em um gramofone. O aparecimento do rádio dispensou essa relação.

Entre o período de 1923 a 1932 o rádio era considerado de caráter experimental, mas as emissoras de rádio tentaram criar um público cativo, atrair patrocínio, além de melhorar e

consolidar sua audiência. De acordo com Tota (1990), em 1924, a Rádio Educadora Paulista criou o programa a Hora da Criança com o intuito de aliciar novos ouvintes. A criança envolvida pelos apelos do rádio influenciaria a família a aceitar o rádio. Com isso, o rádio passaria a fazer parte dos hábitos familiares. O rádio também permitiu que o morador do interior estivesse tão informado quanto um morador da capital sem que precisasse sair de casa.

O crescimento do número de emissoras foi muito lento ao longo nos anos de 1920. Apesar de atender ao gosto das elites as emissoras de rádio tentaram se popularizar. Os dados estatísticos colhidos pelo IBGE confirmam tal situação conforme segue abaixo:

EMISSORAS POR ANO DE FUNDAÇÃO

Ano	Nº de Emissoras
1923	02
1924	05
1925	03
1926	02
1927	02
1928	02
1929	-
1930	-
1931	01
1932	-

Fonte: Anuário Estatístico IBGE. 1936.

Nos anos de 1920 e 1930 havia um grande controle sobre as estações receptoras e os aparelhos de rádios. Os proprietários dos aparelhos de rádio tinham que registrá-los no Departamento de Correios e Telégrafos, isto é, quem desejasse ouvir rádio deveria receber uma autorização do governo. Esse registro ajudava os quadros estatísticos a verificar a quantidade de aparelhos de rádios existentes no Brasil. Entretanto, a obrigatoriedade deste registro durou até 1940 e acabou sendo extinto devido ao descumprimento das leis pelos proprietários de rádio (AZEVEDO, 2002).

As eleições também já contavam com o apoio do rádio. A rádio Educadora Paulista tinha entre seus associados Julio Prestes, o candidato a Presidência da República. Esquecendo seus objetivos puramente educativos, a rádio acabou fazendo campanha política para o paulista. Grande parte das emissoras irradiavam seus programas todos os dias da semana. E enquanto o rádio se profissionalizava, as indústrias estrangeiras foram conquistando o mercado brasileiro. De acordo com Azevedo (2002, p. 60): “Em janeiro de 1931, a RCA Victor anunciava seu novo produto três maravilhosos instrumentos em um só, que consistia em um móvel que continha um rádio, uma eletrola e um gravador (que gravava tanto a partir de discos como do rádio).”.

Apesar dos avanços técnicos chegarem ao país, ainda estavam longe de se tornarem acessível a maioria da população, pois o lançamento da RCA Victor custava 5.000\$000, sendo que os maiores salários de operário estavam em torno de 280\$000.

A partir de 1930, o rádio se mostrou um veículo de publicidade economicamente rentável. A Legislação promulgada em 1932 oferecia soluções para o problema financeiro das emissoras, além de oferecer e garantir ao Estado uma hora diária da programação em todo o território nacional para a transmissão do programa oficial do governo. O Programa Nacional Oficial do Governo foi previsto em Lei, em 1932, e alcançou seus objetivos de forma efetiva, em 1939, com a criação do programa “Hora do Brasil”. Com este programa, o governo conseguiu atingir sua relação política com cada cidadão sem necessidade de montar seu próprio sistema de emissoras. O DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) convidou artistas famosos para se apresentarem no programa Hora do Brasil que era formado por quadros de notícias, entretenimento e informes públicos.

Apesar do rádio já ter sido utilizado nas eleições de 1930 em São Paulo, na Revolução Constitucionalista de 1932, houve uma verdadeira guerra no ar entre as emissoras de São Paulo e Rio de Janeiro. Com o início do movimento paulista, as emissoras serviram como armas na luta. O rádio foi um excelente meio de propaganda ideológica.

O crescimento e o desenvolvimento do rádio também foram acompanhados por Getúlio Vargas durante o Governo Provisório. Para Azevedo (2002, p. 62),

Pode atribuir-se a legislação aprovada em 1931, ampliada e regulamentada em 1932, através dos decretos nº 20.047 e 21.111, respectivamente, uma grande parcela de contribuição e profissionalização do rádio brasileiro.

Os decretos regulamentavam detalhadamente o funcionamento das emissoras e as colocavam à disposição do governo, como já ocorria desde o Decreto nº 16.657 de 1924. A grande novidade era a permissão, sem a necessidade de autorização prévia, para a transmissão da propaganda comercial. A partir do

Decreto 21.111 as emissoras de rádio poderiam destinar dez por cento de cada programa à irradiação de textos comerciais.

No final dos anos de 1930, o rádio se tornou um meio de comunicação fundamental e indispensável, pois permitia a informação e a transmissão das notícias de acordo com a velocidade de novos tempos.

Uma alternativa utilizada para suprir a falta do rádio foi à criação de serviços de alto-falantes que funcionavam como verdadeiras emissoras de rádio. Esse serviço era uma espécie de jornal falado com exploração comercial. Entretanto, com o crescimento do rádio esse tipo de serviço foi desaparecendo dos grandes centros urbanos. No entanto, no interior, os serviços de alto-falantes eram muito relevantes, tanto que em 1941, em pleno Estado Novo, Lourival Pontes, diretor do DIP, baixou uma série de instruções regulando o funcionamento de serviços de alto-falantes.

Azevedo (2002) aponta que as novas regras exigiam a clara distinção entre as rádios-sociedades, estações de rádios emissoras e serviços de alto-falantes. A nova legislação não permitia que os programas de rádio fossem retransmitidos, somente o programa oficial “A Hora do Brasil” poderia ser retransmitido.

A partir de 1940, o rádio se tornou mais popular e a indústria aumentou a diversidade e modelos de aparelhos. Os novos rádios ofereciam qualidade, sintonia, além de se tornar um objeto de decoração da sala de estar das pessoas.

Outro fator que contribuiu ainda mais para a profissionalização do setor radiofônico foi a criação, em 1942, do IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), uma empresa de pesquisa de opinião. Essa empresa teve como primeiro objetivo realizar pesquisas no setor radiofônico. Entretanto, seus serviços não se limitaram ao rádio, fazia pesquisas sobre circulação de jornais e revistas, estudos de mercado e pesquisas políticas e sociais. O IBOPE oferecia boletins regulares para as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Entre as informações fornecidas pelo IBOPE estava a média de ouvintes por casa em cada horário, conforme tabela abaixo referente aos resultados obtidos no quarto bimestre do ano de 1943:

Média de ouvintes por casa – setembro/outubro de 1943

HORÁRIO	HOMENS		MULHERES		CRIANÇAS		TOTAL DE PESSOAS	
	Rio	São Paulo	Rio	São Paulo	Rio	São Paulo	Rio	São Paulo
10 às 11	0,34	0,24	1,54	1,36	0,44	0,17	2,32	1,77
11 às 12	0,48	0,40	1,53	1,15	0,49	0,32	2,50	1,87
12 às 13	0,52	0,69	1,52	1,21	0,46	0,47	2,50	2,37
13 às 14	0,35	0,45	1,52	1,42	0,42	0,42	2,29	2,28
16 às 17	0,50	0,42	1,77	1,50	0,46	0,28	2,73	2,20
17 às 18	0,59	0,38	1,70	1,33	0,58	0,37	2,87	2,08
18 às 19	0,63	0,63	1,30	1,13	0,69	0,69	2,62	2,45
19 às 20	0,91	0,80	1,56	1,32	0,67	0,33	3,14	2,45
21 às 22	1,12	0,76	1,64	1,26	0,73	0,28	3,49	2,30
Média	0,60	0,55	1,56	1,29	0,53	0,34	2,69	2,18

Fonte: IBOPE – Serviço de rádio – RJ - 1943

De acordo com os resultados da pesquisa apresentados acima o índice de ouvintes por casa no estado do Rio de Janeiro era maior do que em São Paulo. Esta pesquisa também confirma o predomínio da audiência feminina durante o dia com variações pequenas. Foi por meio da figura feminina que o rádio conquistou um papel de destaque no cotidiano familiar. Segundo Azevedo (2002, p. 78): “Ao longo dos anos de 1930 e de 1940 foi sendo criada uma cultura familiar radiofônica, que também vai contemplar horários com programações: infantil e masculina”.

A Rádio Nacional do Rio de Janeiro, inaugurada em 1936, foi considerada um marco na história do rádio brasileiro, pois, nos seus quatro primeiros anos de existência, cresceu significativamente e passou a disputar o primeiro lugar de audiência. Em 1940, a Rádio Nacional foi incorporada ao patrimônio do governo, passando a ficar sobre o controle do Estado.

Diferentemente do tratamento dispensado a outras emissoras estatais a Rádio Nacional continuou a ser administrada como uma empresa privada, sendo sustentada financeiramente pelos recursos oriundos da venda de publicidade. Entre os anos de 1940 e 1946 a Rádio Nacional tornou-se uma campeã de audiência e captadora de altos investimentos publicitários, como foi o caso da chegada da Coca-Cola ao mercado brasileiro – a empresa investiu uma quantia significativa na época para colocar no ar um milhão de melodias um programa criado exclusivamente para o lançamento do produto. (AZEVEDO, 2002, p. 60)

Nos anos de 1940, o rádio se tornou um aliado para a entrada das empresas multinacionais no mercado brasileiro. Em 1941, foi lançada a primeira radionovela no Brasil: “Em busca da Felicidade”. Para Ortiz (1988 p. 44), “as radionovelas eram utilizadas nos EUA e em alguns países da América Latina como tática de aumentar a venda de produtos de higiene e limpeza”. Essa radionovela era patrocinada pela *Standart Propaganda* e foi lançada no período matutino, considerado de baixa audiência. Entretanto, o patrocinador criou uma tática para avaliar a receptividade do novo gênero oferecendo um brinde a cada ouvinte que enviasse um rótulo do creme dental Colgate.

Logo no primeiro mês chegaram 48.000 pedidos comprovando a eficácia do comercial da nova programação. Com o sucesso do gênero logo surgem novas radionovelas em outras faixas horárias. A Nacional se transformou em uma verdadeira fábrica de ilusões, suas novelas marcaram época, forjaram hábitos e atitudes, despertaram polêmicas e fizeram muito sucesso junto ao público ouvinte.

(AZEVEDO, 2002, p. 63)

A Rádio Nacional foi a primeira emissora de ondas curtas do país, passou a transmitir seus programas para todas as regiões e acabou se tornando muito atrativa para os patrocinadores. A principal característica das ondas curtas é a possibilidade de propagação a longas distâncias.

A qualidade técnica dos programas e a contratação de profissionais altamente qualificados garantiu a Nacional altíssimos índices de audiência e transformaram a emissora em um modelo a ser seguido. Dois setores garantiam o sucesso da emissora em todo o território nacional: as radionovelas e os programas musicais. O chamado período "áureo do rádio brasileiro" concentra-se entre 1945 até os últimos anos da década de 50. É importante ressaltar que a expressão "áureo" está relacionada a um conjunto de elementos de época, não significa que o rádio daquele período possuísse mais ouvintes do que o de hoje, até mesmo porque tal fato seria estatisticamente impossível pois a população brasileira atual é numericamente muito superior à da época e o número de aparelhos produzidos se multiplica velozmente (principalmente pelo fenômeno dos aparelhos portáteis de uso individual).(AZEVEDO, 2002, p. 65)

Nos anos de 1940 e 1950, era frequente uma rádio apresentar seus programas em diferentes estações, isto é, frequências. Em meados de 1940, a Rádio Nacional do Rio de Janeiro operava nas frequências de PRE-8 (ondas médias), PRL-7 e 8 (ondas intermediárias ou tropicais), PRL-9 (ondas curtas) com uma mesma programação. A Rádio Nacional do Rio de Janeiro era classificada pelo Anuário Estatístico como uma empresa com quatro estações que alcançava grande parte do território nacional com transmissões de qualidade.

1.4. As contribuições de Roquette-Pinto para a inserção da rádio educativa no Brasil

O rádio só foi descoberto pelos brasileiros nas comemorações do primeiro centenário da independência. No discurso, o então presidente da república, Epitácio Pessoa, falou ao grande público por intermédio do sistema de telefone com alto-falante, montado na praia Vermelha no Rio de Janeiro, e de um transmissor instalado no alto do corcovado pela *West House*. Seis meses depois, em 1923, nasceu a primeira emissora brasileira: a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada por Edgar Roquette-Pinto. Centenas de programas se espalharam por todos os continentes. Nos EUA doze milhões de casas tinham aparelhos de rádio. Música, novela, comédia, esporte e variedades. O rádio era eclético, mas nada tirava o interesse dos ouvintes por noticiários (CAIRIS; JARA, s/d).

Nesse contexto, além de divulgador da ciência no seu campo próprio de conhecimento, o antropólogo Edgar Roquette-Pinto foi atuante e pioneiro na criação de instrumentos e instituições direcionadas para a comunicação em geral, principalmente nos âmbitos da educação, da cultura e da ciência. De acordo com Aranha, Massarani e Moreira (2008, p. 247):

[...] no desempenho de suas ações, utilizou diferentes estratégias e meios de comunicação, inclusive as novas tecnologias do momento, como o rádio e o cinema. Fez conferências públicas, publicou textos de divulgação, ensaios e livros, criou revistas científicas, organizou exposições, discutiu o caráter dos museus de história natural, incrementou a componente educativa do Museu Nacional, criou bibliotecas e filmotecas, produziu programas de rádio e filmes voltados para a educação e a divulgação científica.

A preocupação que moveu esse intelectual e suas ações políticas tinha como objetivo erradicar o atraso brasileiro. Para ele a razão do atraso não era de pobreza biológica. Ele via na educação o motor capaz de transformar a sociedade, sendo que o cinema e o rádio seriam as formas mais eficazes de modificar rapidamente e com eficiência as carentes populações brasileiras (ARANHA; MASSARANI; MOREIRA, 2008).

Roquette-Pinto queria alfabetizar o país e para alcançar esse objetivo idealizou o rádio como instrumento da difusão da cultura, do conhecimento e da informação, criando a primeira emissora brasileira denominada Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 20 de abril de 1923, nos salões da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Segundo Aranha, Massarani e Moreira (2008, p. 247):

[...] foi criada por um grupo de pessoas, entre elas membros da ABC, que se cotizaram para implantar esse novo veículo de comunicação que seria usado para difusão de assuntos culturais e científicos. Segundo seus estatutos, a Rádio Sociedade, fundada com fins exclusivamente científicos, técnicos,

artísticos e de pura educação popular, não se envolverá jamais em nenhum assunto de natureza profissional, industrial, comercial ou político.

De acordo com Pimentel (1999, p. 24):

Iniciava-se ali a história do rádio educativo brasileiro, que se confundiria profundamente com a própria história da radiodifusão em nosso país. Em 1º de maio de 1923, a Rádio Sociedade realizou a sua primeira transmissão, de caráter experimental, através da estação da Praia Vermelha, com um discurso de Roquette-Pinto sobre o alcance do rádio em todo o Brasil. Até este momento ainda não havia uma autorização por parte do governo para as transmissões radiofônicas, e uma das formas encontradas por Roquette-Pinto para pressionar o governo a liberar a radiodifusão foi a de nomear Francisco Sá, que era o Ministro da Viação da época, presidente de honra da Rádio Sociedade. Poucos dias depois da primeira transmissão, a lei que restringia a aquisição de receptores foi revogada, ficando a cargo do governo criar uma legislação específica para a radiodifusão. Assim, a Rádio Sociedade pode se instalar oficialmente na Escola Politécnica.

Neste período, a Rádio funcionava como uma verdadeira sociedade, sendo mantida por meio de contribuições financeiras de seus sócios. As transmissões educativas eram a base da programação da emissora e a música erudita também tinha um papel de destaque, na qual os próprios sócios levavam os seus discos.

Roquette-Pinto tinha esperança de que o rádio fosse um elemento decisivo para superar os problemas educacionais do país. Por isso, foi um dos defensores do que se chamaria hoje de educação a distância. Ele afirmava que a radiodifusão permitiria educar, instruir e agradar os indivíduos, mesmo aqueles que não soubessem ler e, por isso, defendia que o governo deveria dar incentivos para essa atividade. Para Roquette-Pinto (1926, p. 1 apud Aranha; Massarani; Moreira 2008, p. 255):

[...] no Brasil, o governo facilita a aquisição de instrumentos de primeira necessidade por parte dos agricultores. Por que motivo não facilita a aquisição de receptores radiotelefônicos? Não são gêneros de primeira necessidade? Há por aí pelas fazendas e matas apetrechos agrícolas, sementes, que foram distribuídos gratuitamente e lá estão enferrujados ou apodrecendo... porque o agricultor não tem ainda uma instrução sobre o emprego daquilo. A radiotelefonia, bem empregada, virá transformar essa tristeza. O rádio fará o Brasil produzir mais e melhor.

Roquette-Pinto gostava de externalizar de forma direta suas concepções e ideias sobre educação, ciência e os novos meios de comunicação. Segundo Aranha, Massarani e Moreira (2008, p. 264-265), “para fazer-lhe justiça e permitir que muitos leitores brasileiros que desconhecem suas reflexões e ideias possam conhecer algumas delas, apresentaremos no que se segue um mosaico de colocações de sua lavra. Elas falam por si mesmas.”.

Nós, que assistimos a aurora da radiotelefonia, temos a impressão que deveriam sentir alguns dos que conseguiram possuir e ler os primeiros livros. Que abalo no mundo moral! Que meio para transformar um homem em poucos minutos se o empregarem com boa vontade, com alma e coração! (ROQUETTE-PINTO, 1923 apud ARANHA, MASSARANI e MOREIRA, 2010, p. 265).

Rádio é o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças; o consolador dos enfermos; o guia dos sãos, desde que realizado com espírito altruísta e elevado. Viver no sertão não é mais morrer em vida... (ROQUETTE-PINTO, 1926b apud ARANHA, MASSARANI e MOREIRA, 2010, p. 265).

Para nós o ideal é que o cinema e o rádio fossem, no Brasil, escolas dos que não têm escola (ROQUETTE-PINTO, 1933 apud ARANHA, MASSARANI e MOREIRA, 2010, p. 265).

Será a voz de comando, a voz da ciência e a voz da arte espalhando-se, cruzando-se por todo o âmbito do país, em todas as direções! Será o sábio irradiando seu saber através de milhares de léguas, ao mesmo tempo (ROQUETTE-PINTO, 1933 apud ARANHA, MASSARANI e MOREIRA, 2010, p. 265).

Segundo Costa (2004), Roquette-Pinto ocupou várias funções relacionadas à utilização do rádio para fins culturais e educativos. Em 1933, ele convenceu seu amigo, Henrique Morize, a fundar uma rádio escola que seria mantida pela prefeitura do Rio de Janeiro. Para tanto, emprestou-lhe funcionários e equipamentos da Rádio Sociedade e da Radio Escola Municipal que foi ao ar em 1934. Roquette-Pinto tornou-se diretor dessa rádio e reverteu seus canais para o Ministério da Educação e Saúde, pois tinha interesse que a estação pudesse escapar do comercialismo que invadiu as outras rádios.

Em 1934, Edgard Roquette-Pinto instalou a Rádio-Escola Municipal no Rio de Janeiro, no projeto para a então Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal, dirigida por Anísio Teixeira. Integrou-se, desta forma, o rádio com o cinema educativo, a biblioteca e o museu escolar numa pioneira proposta de educação a distância. Estudantes tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas. Ele utilizava também correspondência para contato com estudantes.

Roquette-Pinto estava em sintonia com os Pioneiros da Educação Nova que lançaram o Manifesto de 1932 e também denunciava a precariedade da educação nacional que foi o problema ressaltado como o mais grave da época. Segundo Gomes; Lu e Teruya (2010, p. 01):

Roquette-Pinto participou da política educacional, tornando-se um dos 26 signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lançado no ano de 1932. Esse documento propôs ações diferenciadas para a administração escolar e a reconstrução educacional. As contribuições de Roquette-Pinto para o Manifesto encontram-se nas ideias de utilização do rádio e do cinema na educação. Os meios de comunicação de massa seriam um recurso eficaz para levar entretenimento, cultura e conhecimento científico ao povo brasileiro.

A premissa desse documento era a renovação educacional. Ele defendia que é possível a escola solucionar seus problemas, desde que os transfira da esfera administrativa para o plano político e social. Fica sob a responsabilidade do Estado a organização e garantia de acesso à educação. A ideia de unir educação aos meios de comunicação consta no documento de 1932, ao recomendar a utilização dos recursos midiáticos para a difusão dos conteúdos educativos.

A escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra da educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital (MANIFESTO, 1984, p.423).

Nesse documento, nota-se a clara ideia de Roquette-Pinto, de que a rádio educativa foi uma iniciativa que ele se dedicou para levar educação ao máximo de pessoas no interior brasileiro.

A rádio brasileira tomou grande impulso após os anos de 1930, principalmente depois do Decreto-lei nº 21.11, de 01 de março de 1932, assinado pelo presente Vargas, que regulamentava a propaganda comercial nas emissoras. Como a Rádio Sociedade não tinha fins comerciais, esta entrou em uma fase crítica, mas Roquette-Pinto não desistiu das ideias iniciais de colocar no ar uma programação de rádio, voltada para a educação e cultura. De acordo com Pimentel (1999, p. 25):

O fator determinante para a doação da Emissora ao poder público foi a exigência feita pelo governo federal de um aumento de potência dos transmissores de todas as emissoras do país. Sem recursos para modernizar seu equipamento, Roquette-Pinto resolveu doar a Rádio Sociedade ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que teria todas as condições necessárias para manter a rádio no rumo inicial.

A programação da Rádio Sociedade, nos primeiros anos, não tinha uma grande preocupação com a linguagem radiofônica, devido ao caráter pioneiro do rádio até os anos de 1930. Os programas jornalísticos resumiam-se à leitura das principais notícias do jornais do

dia. Os textos não recebiam nenhum tratamento para a transmissão radiofônica e todas as pessoas envolvidas na rádio atuavam em qualquer parte da produção. De acordo com Pimentel (1999, p. 27):

Nos primeiros anos da emissora, o próprio Roquette-Pinto, além de dirigir a Rádio, apresentava o “Jornal da Manhã” – programa onde lia as principais notícias dos jornais matutinos – e palestras educativas. Sua filha, Beatriz, então uma jovem recém-chegada dos estudos em Paris, o ajudava na produção dos programas, tendo se destacado com os *Quartos de Hora Infantis*, onde se apresentava como Tia Beatriz.

Alguns programas marcaram a história da Rádio Sociedade, principalmente os educativos, em que os professores produziam e apresentavam programas ligados às suas áreas de atualização. Não existia propriamente um sistema educativo, mas experiências isoladas de transmissão de educação e cultura pelo rádio. Pimentel (1999) citou os principais programas da Rádio Sociedade e seus produtores que tiveram grande relevância nos primórdios da radiodifusão educativa brasileira. Os cursos oferecidos pela Rádio Sociedade foram: Literatura Francesa: Professora Maria Velloso; Literatura Inglesa: Professora Heloísa Lentz; Esperanto: Professor Couto Fernandez; Rádio Telegrafia e Telefonia: Professor Vitorino Augusto Borges; Silvicultura Prática: Professor Alberto Sampaio. As principais lições foram: Português: Professores Antenor Nascentes e José Oiticica; Francês: Professores Antônio Cassal e Maria Velloso; Inglês: Professores Luís Eugênio de Moraes Costa e Heloísa Lentz; Italiano: Professor Gean Bicci; Geografia: Professor Odilon da Mota; História Natural: Professor Melo Leitão; Física: Professor Venâncio Filho; Química: Professores Mário Saraiva e Custódio José da Silva. (PIMENTEL, 1999)

As principais palestras seriadas eram: Escola de Mães e Atributos da Gente Brasileira: Professor Fernando Magalhães; Síntese das Marés: Professor Maurício Joppert. Os principais Quarto de hora: Literário: Murilo Araújo, Flexa Ribeiro, Carlos Veiga Lima, Atílio Milano, Gastão Penalva, Maria Eugênia Celso e Ana Amélia; Hora Infantil: João Kopke, Heloísa Alberto Torres, Beatriz Roquette-Pinto, Maria Luísa Alves, Estela Vilmar, Sara Magalhães, Edmundo André, Maria Reis e Hermes Fontes. (PIMENTEL, 1999)

Em 1936, Roquette-Pinto doou ao Ministério da Educação e Saúde a Rádio Sociedade com a condição de que a rádio continuasse a ter caráter exclusivamente cultural. Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde, comunicou que a emissora seria incorporada ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Roquette-Pinto enviou-lhe uma carta comunicando que a rádio não foi doada ao governo, e, sim, à educação do Brasil. Gustavo

Capanema, ao receber a doação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em nome do governo brasileiro, se pronunciou:

como autoridade a quem coube receber tão valioso legado, quero dizer aqui que o Ministério da Educação assume com satisfação esta responsabilidade e que procurará utilizar-se da melhor maneira possível deste instrumento que ora lhe é proporcionado para, no cumprimento da elevada missão que, com grande clarividência, lhe traçou o Sr. Presidente Getúlio Vargas: falará diariamente aos brasileiros, animá-los nos seus trabalhos do campo, da cidade e do mar, estar com eles nas suas alegrias e pesares. Este é o novo trabalho que, com coragem e fé, vamos começar (HORTA apud CAPANEMA, 1972, p. 91).

Surgia, então, a Rádio Ministério da Educação e Cultura, no lugar da antiga Rádio Sociedade. O advento de uma emissora oficial voltada para a educação e a cultura levou o governo a criar o Serviço de Rádio Difusão Educativo (SRE), pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. De acordo com essa lei, o SRE destinava-se a promover, permanentemente, a irradiação de programas de caráter educativo.

A Reforma do Ensino no Distrito Federal, no final dos anos de 1920, realizada por Fernando de Azevedo, dedicava espaço para a regulamentação do cinema e do rádio educativo. Pimentel (1999) coloca que dois artigos desta Reforma determinavam que fossem instalados aparelhos receptores nas escolas municipais e que se criasse uma Rádio-Escola municipal para transmitir para todas as escolas e para os ouvintes em geral uma programação educativa. Em 1933, essa determinação foi cumprida, pois Anísio Teixeira, então Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, criou a Rádio-Escola Municipal. A Rádio-Escola transmitia folhetos informativos e esquemas de lições por meio dos Correios e as pessoas inscritas nos programas respondiam enviando exercícios relacionados ao conteúdo das aulas. As aulas eram baseadas em perguntas e respostas, sendo que os questionamentos partiam normalmente dos alunos, o que tornava a programação mais acessível para os ouvintes e adequada às suas reais necessidades.

De acordo com Pimentel (1999, p 31):

Estudos realizados sobre as atividades da Rádio-Escola Municipal chegaram a dois dados muito importantes para qualquer análise do rádio educativo: a necessidade de uma didática adequada ao ensino pelo rádio e a importância do contato entre a emissora e os ouvintes.

Sem infraestrutura para atender à demanda dos ouvintes, houve necessidade de alterar a proposta original e o próprio nome da emissora, que passou a chamar-se Rádio Difusora, pois ganhou o papel de difusora educativa e cultural. Em 1945, o prefeito Henrique Dodsworth batizou-a em homenagem ao seu primeiro diretor, Roquette-Pinto, e, hoje, a estação pertence ao governo estadual do Rio de Janeiro.

Em 1943, a Igreja Adventista lançou programas radiofônicos pela Escola Rádio Postal de “A Voz da Profecia” que oferecia aos ouvintes cursos bíblicos por correspondência. Em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/SENAC desenvolveu, no Rio de Janeiro e em São Paulo, a “Universidade do Ar”, mesmo nome do objeto de pesquisa dessa dissertação, que tinha o objetivo de oferecer cursos comerciais radiofônicos. Essa universidade atingiu 318 localidades e aproximadamente 80 mil alunos. (VASCONCELOS, 2008)

Em 1950, em Natal, surgiram as escolas radiofônicas que originaram o Movimento de Educação de Base/MEB. Projeto criado por Paulo Freire que tinha a preocupação de alfabetizar crianças e adultos. A partir dos anos de 1960, surgiu no Ministério da Educação e Cultura, do Programa Nacional de Teleducação /PRONTEL, mais tarde substituído pela também extinta Secretaria de Aplicação Tecnológica/ SEAT (VASCONCELOS, 2008).

Paralelamente ao SRE, surgiram experiências alternativas ao sistema oficial. Dentre elas, encontrava-se o programa Universidade do Ar, veiculado pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro, que era voltado para os professores secundaristas de todo o país. O objetivo pedagógico era oferecer aos professores uma nova metodologia de ensino das disciplinas ofertadas no ensino secundário, possibilitando um maior interesse dos alunos pelas matérias, além de oferecer bibliografia e formas mais eficientes de avaliação. Segundo Pimentel (1999, p 36):

a aula inaugural do programa foi transmitida no dia 19 de abril de 1941, e neste primeiro ano a Universidade do Ar já contava com quase 5.000 matrículas, divididas entre as disciplinas de Português, História da Civilização, Ciências, Matemática, Geografia, História do Brasil, Francês, História Natural, Inglês, Latim e Estatística Educacional. Os cursos eram oferecidos gratuitamente aos professores de todo o país e, esporadicamente, os participantes recebiam materiais de apoio mimeografados, como resumos de aulas e orientações sobre os cursos.

É nesse quadro, de aumento na demanda por profissionais do ensino secundário e de busca por responder a essa demanda por meio da Educação a Distância, que a pesquisa proposta se inseriu.

1.5. História da Rádio Nacional

A Rádio Nacional foi criada em 18 de maio de 1933, devido a doação de um transmissor importado da Philips. Constituiu-se enquanto Sociedade Civil Brasileira Rádio Nacional, já sob a nova orientação do grupo A Noite.

A Noite era um jornal vespertino, criado em 1911 por Irineu Marinho, no Rio de Janeiro, logo após sua saída da Gazeta Notícias. Foi considerado um dos primeiros jornais populares do Rio de Janeiro. Foi lançada com preços baixos, circulação diária e grandes tiragens. No mesmo prédio do Jornal A Noite foi instalada a Rádio Nacional do Rio de Janeiro (HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA, s/d).

Nove anos depois da criação do jornal A Noite, a prosperidade da empresa fez com que ela acabasse se tornando uma Sociedade Anônima, em 1º de setembro de 1921. Mas, em 1925, Irineu Marinho Neto renunciou o cargo de diretor e se retirou como acionista. Com isso, admitiu-se a entrada do jornalista Geraldo Rocha como diretor-presidente e, em 1929, geriu a expansão de A Noite, contando, além do jornal, as revistas A Noite Ilustrada, Carioca e Vamos Ler. Rocha também empenhada em erguer sua sede um alto edifício, considerado durante vários anos como o prédio mais alto da América Latina: 22 andares, localizado na praça Mauá. Isso ocasionou diversas complicações de créditos, e o jornal acabou trocando de mãos e, sob nova orientação, A Noite passou a seguir os caminhos do rádio. (SAROLDI; MOREIRA, 1984)

Este jornal tratava da política nacional e de questões do Rio de Janeiro com destaque para o noticiário policial e passou por várias fases e donos. A partir de 1940, o jornal passou a ser dirigido por José Eduardo de Macedo Soares, tendo Cipriano Lage como redator-chefe. A administração passou a ser do coronel Luís Carlos da Costa Neto, superintendente das empresas incorporadas ao Patrimônio Nacional. Mesmo com o respaldo do governo, o jornal entrou em crise ocasionada por problemas administrativos, baixa receita, empreguismo, perde de leitores, cada vez menos atraído por um órgão sobre controle oficial.

Gilberto Goulart de Andrade foi nomeado diretor da Rádio Nacional em 8 de março de 1940, por meio do decreto-lei nº 2,073 que criou as Empresas Incorporadas ao Patrimônio da União, o que acabou por incorporar o acervo das Sociedades A Noite e Rádio Nacional. Ele já era um jornalista experiente e conceituado, também responsável pela publicação pioneira da Revista Sintonia e a Voz do Rádio, além de atuar na redação do jornal A Noite. Ele deixou a direção da Revista A Voz do Rádio para se tornar promotor do Tribunal de Segurança. Também era advogado, poeta e escrevia para o teatro. Gilberto foi bacharel formado em 1910

pela Universidade do Recife e também foi promotor público em Pernambuco. Em 1917-1918, ocupou uma cadeira na Assembleia do Estado de Alagoas, sua terra natal.

Gilberto de Andrade instituiu a Seção de Estatística Nacional para medir o agrado dos programas e artista da emissora que começou a dirigir. Colocava em gráficos e números os programas ou horários a serem oferecidos aos anunciantes. No começo dos anos 40, a Rádio Nacional já recebia em média mensal de 26.291 cartas de várias regiões do país. Nessa mesma época, ministros de Estado, intervenientes e embaixadores eram homenageados pela direção da Rádio Nacional. De acordo com Saroldi e Moreira (1984, p. 29):

Carmem Miranda visitava os estudos da emissora para assistir ao programa de auditório comandado por Almirante: o Concurso de gaitas de boca. Era a nova Nacional já instalada, produto do Estado Novo que, segundo Gilberto de Andrade, “não existiria sem o apoio do Superintendente Costa Netto e a clarividência de Getúlio Vargas”.

Foi dada “carta branca” ao então diretor Gilberto de Andrade para fazer as modificações que achasse necessárias na estrutura da Rádio Nacional. A Seção de Estatística conseguiu atrair novos anunciantes. A Rádio Nacional passou a escolher os programas e artistas que iria patrocinar.

Seis meses depois chegava o 4º aniversário de fundação da Rádio Nacional, o primeiro a ser comemorado após a incorporação da emissora ao Patrimônio da União. As festividades foram concentradas no dia 15 de setembro de 1940, um domingo. Nada menos de 14 horas de programação especial, devidamente patrocinadas, numa afirmação da nova filosofia da emissora. (SAROLDI; MOREIRA, 1984, p. 30)

A Rádio Nacional se consolidou e deu impulso para a criação do programa semanal Um milhão de melodias, estreado em janeiro de 1943. Por meio desse programa, patrocinado por Coca-Cola e que servia como ponta de lança para o lançamento do refrigerante o Brasil, o anunciente ganhou um lugar de destaque.

Os programas eram gravados em acetatos de 16 polegadas, com base de alumínio (na época da guerra, base de vidro). Em torno do disco de cada programa se reunia a equipe produtora na discoteca da Nacional. Para trocar impressões, sugerir modificações, corrigir defeitos, sempre em busca do aperfeiçoamento constante do produto radiofônico veiculado pela PRE 8.

O programa Um milhão de melodias tinha um alto custo que superava os ganhos com a publicidade da Coca-Cola, mas, seguindo a filosofia de Gilberto de Andrade, um programa

altamente lucrativo cobre os programas deficitários. Todos os setores da rádio eram patrocinados pelo faturamento global da rádio.

A mudança do transmissor de Campinho para Parada de Lucas, bairros situados na zona norte do Rio de Janeiro, fortaleceu a qualidade sonora da Nacional. Essa etapa exigiu a expansão do espaço interno da emissora, incorporando o vigésimo primeiro andar do Edifício A Noite para instalar o Departamento Musical, o novo auditório da Nacional com sete estúdios.

Boa parte do material da Rádio Nacional foi transportado, em 1972, para o MIS – Museu de Imagem e Som. De acordo com Moreira e Saroldi (1984), os discos, cerca de 40 mil, ficaram empilhados inicialmente em uma sala ocupada por outros arquivos, pois o MIS não tinha estantes para recebê-los. Tempos depois, os discos foram para as estantes, mas as partituras da Rádio Nacional, aproximadamente 90 mil, ocupavam espaços variados e inesperados do prédio anexo. Este anexo pertenceu a Polícia Federal, vizinha do Museu, e em uma de suas salas funcionava um necrotério. Neste mesmo local se encontravam arranjos escritos pelos maestros da Nacional nos anos dourados da emissora, trabalhos que foram expostos a chuva, ao mofo, à ação dos roedores com várias páginas irrecuperáveis.

A descontinuidade administrativa, devido às inúmeras trocas de direção e radialistas, foi apontada como umas das causas da perda de prestígio da Nacional e também seria responsável pela interrupção dos lançamentos fonográficos do Museu da Imagem e do Som, o que culminou com um incêndio na sede do órgão, em 1981, e a transferência de todo o acervo para Niterói, devido a ponta atuação dos funcionários do MIS:

Hoje, o acervo da Rádio Nacional ganhou um lugar de honra na já recuperada sede do MIS: está alojado na sala da discoteca, em estantes, dividido em discos de 78 rotações, discos de programas da PRE8 e textos de programas, tudo devidamente classificado. (SAROLDI; MOREIRA, 1984, p. 31)

Segundo Sérgio Augusto (1973, p. 91, apud Moreira; Saroldi 1984): “A Rádio Nacional foi o canal exclusivo de informação e formação cultural do povo brasileiro, fazendo deste vasto paraíso tropical a primeira grande aldeia global dos tempos modernos.”.

A PRE-8 não serviu somente para a integração nacional, mas também para um modelo definido de ação política posto em prática no período de 1930 a 1945, que segundo Moreira e Saroldi (1984, p. 93), podem ser assim resumidos:

1. Reforço da autoridade política e integração do poder estatal;

2. Definição de uma meta nacional, articulada a uma ideologia desenvolvimentista;
3. Aceitação da industrialização como prioridade;
4. Deslocamento do lócus do poder, do nível regional e restrito para uma arena mais ampla definida em termos regionais;
5. Abertura do processo decisório e fortalecimento dos grupos de interesses.

Independente das injunções políticos sociais, a rádio Nacional influenciou a música popular de forma significativa e refletiu a importância da emissora em nossa cultura. Por meio das antenas da PRE-8, o Brasil fez ouvir a sua voz não só por meio de propagandas políticas e programas musicais, mas também pela iniciativa de levar conhecimento a pessoas das mais diversas localidades, por meio do Programa Universidade do Ar, que era voltada aos professores secundaristas de todo o país, tendo como objetivo oferecer uma nova metodologia de apresentação das disciplinas ministradas no curso.

1.6. O Rádio como meio de Educação a Distância: O Programa Universidade do Ar em questão

O estudo individual por meio dos livros viabilizou a transmissão não oral dos conhecimentos, pois os alunos aprendiam mesmo não estando presentes às aulas. O desenvolvimento dos serviços postais possibilitou a educação por correspondência. Mais tarde, surgiram outros meios como o rádio, a televisão e, mais recentemente, os recursos da informática que ampliaram e possibilitaram a democratização da educação.

A educação a distância é uma modalidade de ensino que possibilita a democratização do ensino, pois pessoas de diversas idades e classes sociais tem a possibilidade de estudar em qualquer local, seja em suas casas ou nos locais de trabalho, por meio de programas e materiais de cursos de educação a distância. Essa modalidade de ensino permite que o professor não fique no mesmo espaço que o aluno se encontra, com isso, ele precisa desenvolver autonomia para estudar e demonstrar capacidade de aprender com o auxílio dos materiais produzidos especialmente para os cursos a distância, a fim de submeter-se, em alguns casos, ao processo de avaliação de aprendizagem. Nesse contexto, a Radiodifusão Educativa, pode ser definida como a que utiliza o rádio e a televisão, isto é, os meios que transmitem os programa de educação seja eles formais ou não-formais, como suporte dos materiais educativos produzidos.

A educação formal é aquela realizada de forma sistemática, na qual cada etapa do processo de ensino e aprendizagem é sequenciada e planejada e levam o aluno a obter certificados ou diplomas. Muitas vezes preocupa-se mais com a obtenção do certificado do

que com a construção do conhecimento. A educação não formal é uma forma mais livre da oferta de cursos a distância não busca somente a obtenção de diplomas ou certificados. A inexistência de pré-requisitos para o acompanhamento dos cursos permite que o aluno assista apenas o que lhe interessa sem a obrigação de ser avaliado para concluir etapas no processo de aprendizagem. Para transmitir os programas educativos são necessários meios de comunicação, dentre os quais citamos o rádio e a televisão.

De acordo com Pimentel (1999), as principais vantagens da radiodifusão educativa são: o grande número de pessoas atingidas, independente da distância dos centros transmissores; a facilidade de poder aprender sem ter que sair de casa; ausência do custo com transportes para sair de casa; e os cuidados com a produção do programa permitem controlar e acompanhar o processo de elaboração das aulas, além de contar com profissionais altamente especializados.

Como o rádio é um meio de comunicação de massa que trabalha com a audição, precisa-se levar em consideração alguns aspectos importantes e peculiares. Nos programas de educação a distância pelo rádio, há a necessidade de uma redundância maior nos programas educativos do que em outros tipos de programas de rádio. É preciso haver repetições de assuntos, porque a escuta das mensagens radiofônicas realizadas pelo aluno é linear e não tem, na maioria das vezes, a presença de um monitor ou qualquer outra pessoa que possa esclarecer qualquer dúvida ou até mesmo repetir informações.

De acordo com a fonte encontrada no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, as aulas de cada conteúdo eram ministradas de duas a três vezes por semana, não eram repetidas, aconteciam no período da noite, pois, conforme as cartas trocadas entre alunos e professores, a maioria dos alunos trabalhava durante o dia.

HORÁRIO DA UNIVERSIDADE DO AR

RÁDIO NACIONAL
Frequência 11715 Kcs.
Onda Curta 25.61
Onda Longa 980

DISCIPLINA E PROFESSORES	HORA	ATRIBUTO (Dias)	M A I O (Dias)	J U N H O (Dias)	J U N H O (Dias)	A G O S T O (Dias)	S E T E M B R O (Dias)	O U T U B R O (Dias)	N O V E M B R O (Dias)	D E C E M B R O (Dias)
BRASILIA Língua e Literatura Brasileira e Espanhol- Prof. José Vitorino Geografia - Geral Prof. José Vitorino da Costa Ferreira Organização do Trabalho Secretarista Prof. Lucival Mafalde e a. Assessoria	17:45 da 18		9-17-31	14-09	17-09	9-21	13-27	14-01	9-22	6-22
	17:45 da 19		18-01	1-02	5-09	2-10-32	3-01	3-18	1-01-23	12-27
	18 da 19-21		2-09-27-31-31	3-01-01-09	5-01-10-20	2-8-10-21-31	3-13-20-27	4-11-18-25	1-01-21-22-23	3-13-20-27
TIKIC Língua e Literatura Francesa Prof. Maria Luiza Souza Brumell Física Prof. Francisco Vitorino Pinto Literatura - Educatonal Prof. Fernando Oliveira Sociologia Prof. Alceu Amorim Lima	17:45 da 18	27	21-01	1-02	6-11-27	10-04-01	22	3-02-05	9-03	7-01
	17:45 da 19		4-08	15-20	25	9-07	13-23	13	10-20	14-09
	18 da 18-19	27	13-09	4-01	12-27	10-04	11-22	12-20	11-20	14-18
	18 da 18-19		4-08	1-02-29	6-09	5-10-01	21	5-19	9-01	9-21
Q Matemática Prof. L. P. Melo e Sousa Química, Física e Matemática e Química Prof. Vitorino da Costa Ferreira Geografia e Filosofia Prof. José Vitorino da Costa Fundamentos Filosóficos da Educação Prof. Alceu Amorim Lima	17:45 da 18	28	12-08	1-01	7-14-39	11-09	9-25	1-12-27	10-04	8-22
	17:45 da 19		3-16	1-01-31	11	4-08	13-25	18	5-17	1-01-29
	18 da 18-19		5-08	10-01-31	21	4-16	10-08	22	9-07	1-10-20
	18 da 18-19	28	12-05	6-01	9-18-01	11-08	8-22	0-13-27	11-04	8-22
A Língua e Literatura Latina Prof. Fernando Pinto Biologia Prof. Cláudia Maria Lemos Matemática do Brasil Prof. Fernando Souza	17:45 da 18	29	19-07	10-08	4-15-20	10-09	8-22	2-14-02	11-01	9-22
	17:45 da 19		6-08	1-17	1-02	1-10	2-10-08	31	6-11	9-16-30
	18 da 18-19	29	4-13-00-27	3-13-27-31	1-01-01-09-25	3-10-19-24	3-10-10-20-30	7-10-21-29	4-11-18-31	1-16-06-25-31
S Língua e Literatura Inglesa Prof. Alceu Amorim Lima Matemática Prof. Roberto Pinto Filosofia - Educatonal Prof. Fernando Pinto	17:45 da 18	30	14-08	1-01	9-13-23	12-07	10-08	1-12-23	13-01	10-21
	17:45 da 19		3-01	4-01	5-02	6-09	7-17	8-22	5-19	3-07-31
	18 da 18-19	30	7-16-01-39	8-13-18-25	0-9-10-23-37	0-13-01-07	1-01-17-24	2-6-13-22-30	1-15-19-26	3-03-17-24-31
BRASIL Língua e Literatura Luso-Brasileira Prof. Vitorino da Costa Ferreira Geografia do Brasil Prof. José Vitorino da Costa Ferreira Filosofia do Educação Prof. Fernando Menezes Souza	17:45 da 18		1-08-10-22-29	5-12-09-28	3-13-17-28-31	3-14-01-29	4-21-09-25	5-9-16-03-08	6-13-20-27	4-11-19
	18 da 18-21		1-08	5-18	3-01-31	31	4-18	5-16-30	13-27	11
	18 da 18-19		13-09	7-08	10-04	7-14-08	11-09	9-23	6-02	6-18

Nesse contexto, os conteúdos devem ser elaborados por educadores mais capacitados que dominem o assunto de cada programa em específico e conheçam a necessidade dos grupos a serem atingidos. Também é muito importante haver uma parceria dos educadores capacitados com os profissionais da comunicação que serão os responsáveis por dar a forma, escrever o roteiro, gravar e montar a apresentação dos programas que serão transmitidos (PIMENTEL, 1999).

Na pesquisa exploratória realizada para encontrar as fontes do Programa Universidade do Ar, identificou-se o cartão das escolas de aulas no site do professor *MalbaThan 5*, conforme segue abaixo:

5 Júlio César de Melo e Sousa1 (Rio de Janeiro, 6 de maio de 1895 — Recife, 18 de junho de 1974), mais conhecido pelo heterônimo de Malba Tahan, foi um escritor e matemático brasileiro. Por meio de seus romances foi um dos maiores divulgadores da matemática no Brasil. Também foi professor de matemática no Programa Universidade do Ar.

PRE-8		<u>UNIVERSIDADE DO AR</u>					
SOCIEDADE RÁDIO NACIONAL		<u>ESCALA DAS AULAS</u>					
		Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	
A. Nascentes		22	6 21	6 21	7 22	6 22	
M. J. Schmidt		25	7 23	7 23	8 23	8 23	
A. Renault		19	9 24	9 24	9 25	9 25	
J. Barata		25	10 26	10 25	11 26	11 26	
J. Serrano		26	12 27	11 27	12 28	12 27	
J. B. M. Souza		28	13 28	13 28	14 29	13 29	
C. D. Carvalho		29	14 30	14 30	15 30	15 30	
F. Venâncio F.		30	16 31	16	1 16	1 16	
C. M. Leitão		2	17	2 17	2 18	2 18	
J. C. M. Souza		3	19	3 18	4 19	4 19	
R. F. Silveira		5	20	4 20	5 21	5 20	
PRECISAMENTE ÀS 18.45							

ACERVO: INSTITUTO MALBA TAHAN

As quatro reportagens, encontradas no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, foram veiculadas pelo vespertino *A Noite* que foi fundando em 18 de julho de 1911 por Irineu Marinho no Rio de Janeiro, logo após sua saída da *Gazeta Notícias*. Foi considerado um dos primeiros jornais populares do Rio de Janeiro, lançado com preços baixos, circulação diária e grandes tiragens. No mesmo prédio do Jornal *A Noite* foi instalada a Rádio Nacional do Rio de Janeiro. No jornal *A Noite* (1941, p. 35), também apresentava o cronograma de aulas e professores que ministriavam as aulas nos meses de abril a novembro, conforme tabela abaixo:

RÁDIO NACIONAL - UNIVERSIDADE DO AR

Dias das aulas -- Horário: 18,45

PROFESSORES	MÊS							
	Abri	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
ANTENOR NASCENTES (Português)	22	6 — 21	6 — 21	7 — 22	6 — 22	6 — 22	7 — 22	7 — 24
MARIA JUNQUEIRA SCHIMDT (Francês)	23	7 — 23	7 — 23	8 — 23	8 — 23	8 — 23	8 — 24	8 — 25
ARGAR RENAULT (Inglês)	19	9 — 24	9 — 24	9 — 25	9 — 25	9 — 24	10 — 25	10 — 26
JULIO BARATA (Latim)	25	10 — 26	10 — 25	11 — 26	11 — 26	10 — 26	11 — 27	11 — 28
JONATAS SERRANO (História do Brasil)	26	12 — 27	11 — 27	12 — 28	12 — 27	12 — 27	13 — 28	12 — 29
J. B. MELO E SOUZA (História da Civilização)	28	13 — 28	13 — 28	14 — 29	13 — 29	13 — 29	14 — 29	14
CARLOS DELGADO DE CAYVALHO (Geografia Geral e do Brasil)	29	14 — 30	14 — 30	15 — 30	15 — 30	15 — 30	15 — 31	17
FRANCISCO VENANCIOS FILHO .. (Ciências)	30	16 — 31	16	1 — 16	1 — 16	1 — 16	1 — 17	1 — 18
C. MELO LEITAO (História Natural)		2 — 17	2 — 17	2 — 18	2 — 18	2 — 17	3 — 18	3 — 19

De acordo com a tabela acima é possível verificar que as aulas de cada disciplina eram transmitidas no período da noite, mais precisamente às 18:45h, duas vezes por mês, intercalando entre as aulas de Português, Francês, Inglês, Latim, História do Brasil, História da Civilização, Geografia Geral e do Brasil, Ciências, História Natural, Matemática e Noções de Estatística. Nesta tabela fica evidente a presença do professor Jonatas Serrano como o professor responsável pela disciplina de História do Brasil, além de ser o grande entusiasta para a realização do programa Universidade do Ar.

Os professores da Universidade do Ar eram pessoas renomadas que faziam parte de uma elite intelectual durante o regime político do Estado Novo e certamente tinham domínio do conteúdo das aulas ministradas no Programa Universidade do Ar. Segue abaixo a formação dos professores que ministraram aula no Programa Universidade do Ar de acordo com as referências retiradas do site do Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro.

Antenor Nascentes, professor de Português, foi um homem de grande importância para o desenvolvimento do estudo da língua portuguesa no Brasil, havendo ocupado, como fundador, a Cadeira nº 03 da Academia Brasileira de Filologia. A Professora Maria Junqueira Schmidt, professora de Francês, foi educadora, historiadora e escritora de livros sobre educação, pedagogia, ensino de língua e literatura estrangeiras.

Abgar Renault, professor de Inglês e Literatura no Ginásio Mineiro de Belo Horizonte (1926) e de Português na Escola Normal Modelo (1930), conquistou a cátedra de Inglês no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, e se tornou suplente de Literatura Inglesa na antiga Universidade do Distrito Federal (1936-1938), e de Inglês na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, na Faculdade de Filosofia Santa Úrsula, na Faculdade de Filosofia do Instituto Lafayette do Rio de Janeiro e na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (1950-1967). O alargamento de seu campo de atividade docente o encaminhou para a vida pública e elegeu-se deputado estadual na Legislatura 1927-1930, voltando, após a Revolução de 1930, ao seu campo de vocação, a educação, oportunidade na qual colaborou ativa e proficientemente com Francisco Campos, na Secretaria de Educação e Saúde Pública de Minas Gerais (1930-1931), e depois como Assistente da Secretaria de Educação do antigo Distrito Federal (1935-1937) e Diretor do Departamento Nacional de Educação (1938-1946), onde lhe cabia a responsabilidade maior junto ao Ministro Gustavo Capanema, amigo e colega inseparável.

Júlio Carvalho Barata, professor de Latim, durante grande parte de sua vida viveu no Rio de Janeiro, onde foi professor de filosofia. Concorreu, logo no início do último pós-guerra, à Cadeira de Filosofia do Colégio Pedro II, com uma tese criticando o existencialismo de Sartre, mas não logrou ser aprovado. Na condição de professor de Filosofia, participou da criação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do curso correspondente.

Jonatas Serrano, professor de História do Brasil, foi um educador católico que participou do movimento de renovação educacional da Escola Nova, durante as primeiras décadas do século XX. Estudou no Colégio Pedro II, formou-se em Direito. Foi membro e participante da Diretoria do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, além de ter exercido o magistério de História, principalmente no Colégio Pedro II e na Escola Normal do antigo Distrito Federal. Foi membro do Centro Dom Vital do Rio de Janeiro tendo escrito diversos artigos na Revista "A Ordem", publicado por essa mesma instituição. Em 1916 ingressou, por concurso, no Instituto de Educação, onde além do magistério foi diretor no biênio 1927/1928. Publicou grande número de obras didáticas e exerceu ativa militância como líder católico. Neste campo, entre outras iniciativas editou durante vários anos a Revista Social. Pertenceu à Academia Carioca de Letras.

João Batista de Mello e Souza, professor de História da Civilização, em 1900, ingressou no então Ginásio Nacional, o tradicional Colégio Pedro II. Neste colégio fez o curso integral de Humanidades e, em 1905, recebeu o título de bacharel em Ciências e Letras. Formo, lapidou o talento que carregaria consigo por toda vida para a História e a Literatura.

Formou-se também em Ciências Jurídicas na então Faculdade de Direito da Universidade do Brasil. Nesta época já era professor da antiga Escola Normal, depois Instituto de Educação.

Carlos Delgado de Carvalho. Foi educado na Inglaterra, na Suiça e na França. Fez nesses países seus estudos de Direito e Ciências Políticas. Diplomado em 1908 pela Escola de Ciências Políticas de Paris, veio ao Brasil, onde se dedicou ao estudo da Geografia do nosso país. Entrando para o Colégio Pedro II, em 1920, lecionou Sociologia, tendo exercido também o cargo de Diretor do Externato. Em 1940, ingressou na Faculdade Nacional de Filosofia, como catedrático de História Moderna e Contemporânea.

Francisco Venâncio Filho, professor de Ciências, cursou humanidades no famoso Colégio Aquino do Rio de Janeiro. Formou-se em engenharia civil em 1916. Nesse mesmo ano ingressa no Corpo Docente da Escola Normal, posteriormente transformada em Instituto de Educação. Ligou-se ao grupo de educadores escolanovistas que concebeu, nos anos de 1920, e procurou implantar, no período subsequente, a nova estruturação do ensino, inclusive nele fazendo figurar a Universidade. Participou ativamente do movimento capitaneado pela Associação Brasileira de Educação (ABE), sendo ainda um dos signatários destacados do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). A par do papel na renovação do sistema educacional brasileiro, empenhou-se na renovação do ensino das ciências exatas, interessando-se também pelo processo de formação da sociologia brasileira, em especial a obra de Euclides da Cunha. Foi assíduo colaborador na imprensa periódica e em revistas. Em reconhecimento à sua contribuição à educação brasileira, mereceu da Academia Brasileira de Letras o Prêmio Francisco Alves (1937).

Cândido Firmino de Melo Leitão, professor de História Natural, foi indicado diretor de Zoologia do Museu Nacional em abril de 1931, cargo em que permaneceu até dezembro de 1937. Recebeu muitas homenagens e prêmios, também foi eleito ou apontado às mais distintas posições durante sua carreira. Ele foi presidente da Academia Brasileira de Ciências de 1943 a 1945.

Fernando Rodrigues da Silveira, professor de Noções de Estatística, formado pela Faculdade Nacional de Medicina, ainda jovem fez a opção pela carreira do magistério. Lecionou na Escola Politécnica, na Universidade Rural e no Instituto de Educação, onde chegou a assumir o cargo de diretor, foi botânico itinerante no Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Lutou pela criação da Universidade do Distrito Federal, depois Universidade do Estado do Rio da Guanabara, hoje Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O corpo docente do curso era composto por professores renomados da época. Alguns ministram aula no Colégio Pedro II, colégio fundado em 1837, destinado a formação das

elites. De acordo com Santos (2010), o Colégio Pedro II era público. Nesse período não havia instituições que se dedicavam a formação de professores, com isso, eram selecionados os membros da comunidade letrada do império, como advogados, médicos e escritores. Com a proclamação da República houve mudança em seu nome para Instituto Nacional de InSTRUÇÃO Secundária e, logo em seguida, para Ginásio Nacional. Em 1911 voltou para seu nome de origem. Também era designado como Colégio Padrão do Brasil, pois servia como modelo de educação de qualidade para os colégios da rede privada que solicitavam ao Ministério da Educação o reconhecimento de seus certificados. Também havia professores membros da Comissão Nacional do Livro Didático, o Diretor do setor radiofônico do Departamento de Imprensa e Propaganda, Professores do Instituto de Educação do Distrito Federal que era uma instituição de formação de professores criada no Rio de Janeiro, em 1932, e incorporado a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935.

A transmissão e a recepção de programas educativos também são aspectos apontados por Pimentel (1999) que devem ser levados em consideração. É preciso ficar alerta em relação às condições técnicas dos locais alcançados pelos projetos (cursos), pois as formas de transmissões são variáveis. Segundo Pimentel (1999, p. 17):

Em grandes extensões territoriais, como é o caso do Brasil, a utilização de ondas curtas e do AM são fundamentais para se atingir os ouvintes isolados geograficamente. A quantidade de horas transmitidas e os horários em que os programas irão ao ar também têm bastante influência no resultado final dos projetos. Uma programação voltada para o público adulto tem de se adequar ao horário comercial, utilizando mais as faixas do início da manhã e do final do dia; já os programas infantis devem ser transmitidos nos horários apropriados esse segmento de público, ou seja, durante a manhã e a tarde. Outra questão relativa aos horários da transmissão educativa é que recomenda-se repetição dos mesmos programas em horários e dias da semana diversificados, para que as pessoas de diferentes atividades profissionais possam acompanhá-los, de acordo com suas disponibilidades de tempo. A recepção pelos alunos da programação é uma das variáveis que mais influencia os resultados de um sistema de educação pelo rádio, e deve ser levada em conta em qualquer planejamento nesta área.

Não se pode esquecer-se da avaliação que também é uma etapa do processo de educação a distância, que coleta e analisa os resultados produzidos na audiência que também deve ser utilizada no planejamento de novos programas. Geralmente as avaliações são individuais, com testes que possibilitam os alunos a uma certificação da aprendizagem.

O informativo do programa da Universidade do Ar de 1941, encontrado no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, revela que os alunos eram avaliados por meio de um trabalho proposto pelo professor de cada disciplina como requisito para obtenção do certificado de

aperfeiçoamento. Este programa não era formação de nível superior e tinha a finalidade de levar aos professores de todo o país, por meio de um corpo docente consagrado e qualificado, a orientação metodológica fundamental para a função docente, dentro da legislação e dos mais modernos princípios da técnica pedagógica.



ORIENTAÇÃO DOS PROGRAMAS

Os programas dos respectivos cursos serão oportunamente enviados aos interessados.

Obedecerão entretanto aos seguintes objetivos pedagógicos :

1.º — Meios de apresentar ao aluno a disciplina — discutindo os meios de dirigir e reter a sua atenção.

2.º — Meios de intensificar o interesse do aluno pela matéria.

3.º — Meios de verificar o aproveitamento do aluno e despertar nele o desejo de aprofundar a matéria.

4.º — Bibliografia para o professor.

A UNIVERSIDADE DO AR
É APRESENTADA AOS
OUVINTES DO BRASIL SOB
O ALTO PATROCÍNIO DA

FÓRMULA DE INSCRIÇÃO

Colégio

Cidade, Estado

Professores inscritos	Endereço	Materia
.....
.....
.....
.....

EMPRESA
PROMOTORA
DE
VENDAS LTDA.

ASSEMBLÉIA - 39

Remeter à

UNIVERSIDADE DO AR

Radio Nacional - Edifício de A NOITE - Rio

N. B. — Não é obrigatória a remessa da inscrição nessa folha, que serve apenas como modelo para fazê-la.

O folheto do programa Universidade do Ar do ano de 1941 revela que este curso era voltado para professores registrados ou não do grau secundário, normal e comercial. Nesse período, o aumento das aspirações educativas das camadas médias urbanas levou a expansão do ensino secundário. Conforme informações divulgadas por Schwartzman, Bomeny e Costa, (1984) a DES (Divisão do Ensino Secundário) fez um levantamento e, em 1939, das 629 escolas de ensino secundário 530 eram particulares e não tinham professores com formação suficiente para ministrar aulas nesse nível de ensino. Desta forma, o programa Universidade do Ar, que ministrava aulas de metodologia das disciplinas do ensino secundário, eram

semelhantes a Faculdade de Filosofia e permitia atingir um número maior de professores de diferentes localidades que não tinham condições de se aperfeiçoarem e estudarem devido a distância e horário dos estabelecimentos de ensino voltados para esse tipo de formação. De acordo com o dado levantado pela DES, fica claro que a maioria dos professores que iriam receber essa formação eram funcionários de escolas particulares.

O primeiro fragmento do jornal *A Noite* de 1941(s/p) não tem data (dia e mês) nem página, mas, conforme as informações noticiadas, se subtende que foram publicadas pouco antes da inauguração do programa Universidade do Ar no dia 19 de abril de 1941.

Na reportagem abaixo, fica evidente que o programa foi uma iniciativa do MEC (Ministério da Educação e Cultura), mas especificamente da DES (Divisão do Ensino Secundário) sob a direção da Professora Lucia Magalhães e do diretor da Rádio Nacional PRE-8 Gilberto de Andrade. A frequência PRE-8, na qual o Programa era veiculado, correspondia as ondas médias que permitia uma qualidade de som razoável para voz, mas insuficiente para música de alta fidelidade. Essa frequência foi e é utilizada em todo o mundo para a radiodifusão. Pela foto foi possível verificar a presença de sete professores, do diretor da Rádio Nacinal Gilberto de Andrade e da diretora da DES Lúcia Magalhães.

UNIVERSIDADE DO AR

**Mais uma grandiosa iniciativa da Radio Nacional —
Participação dos expoentes do magisterio secundário — Sua inauguração no dia 19, em comemoração à data natalícia do presidente da Republica**

Grupo feito na Radio Nacional, no ser resolvido o lançamento do importante programa.

A Radio Nacional vai lançar mais um extraordinário empreendimento que certamente alcançará o mais absoluto sucesso nos círculos culturais e radiofônicos do país — "Universidade do Ar".

"Universidade do Ar", assim se chamará a nova e grandiosa iniciativa da Radio Nacional.

A convite do Sr. Gilberto de Andrade, diretor de PRE-8, reuniram-se no salão nobre daquela emissora, quinta-feira ultima, as seguintes pessoas: professora Lucília de Magalhães, diretora da Divisão do Ensino Secundário por si e representando o Sr. Abílio Renault, diretor geral do Departamento Nacional de Educação, os professores:

tenor Nascentes, Schimidt, Jon Baptista de Mello, M. Carvalho, Francisco Francisco Filho e Mello Leitão.

Nessa reunião ficou fundada a

Universidade do Ar, iniciativa da Radio Nacional, que tem por fim irradiar aulas de metodologia de português, francês, inglês, latim, História do Brasil, História da Civilização, geografia, ciências, História Natural e matemática, destinadas, especialmente, aos professores.

Este notável empreendimento cultural da PRE-8 será inaugurado no dia 19 do corrente, em homenagem à data natalícia do presidente Getúlio Vargas.

↑ ↓ 61 / 1110 - + ⌂

Na reportagem abaixo do jornal *A Noite* (1941, p. 35) é possível evidenciar nas expressões “elevação cada vez mais crescente do nível de ensino no Brasil”; “colégio radiofônico da PRE-8” “iniciativa cultural da Rádio Nacional, fadada aos maiores mais completos sucessos”; “(...) Universidade do Ar vê diante de si um horizonte amplo para levar adiante a obra de aperfeiçoamento do ensino iniciada pelo governo do eminentíssimo presidente Getúlio Vargas”, o ufanismo do país próspero, do governo do eminentíssimo presidente Getúlio Vargas que se preocupa com o ensino.

UNIVERSIDADE DO AR

**VITORIOSA
NOTAVEL INICIATIVA CULTURAL DA
RADIO NACIONAL**

Está, pois, de parabens a PRE-8. E de parabens está tambem todo o magisterio secundario do Brasil, pois com UNIVERSIDADE DO AR, fadada aos maiores e mais complexos interesses dentro das finalidades que lhe deram origem.

O fragmento abaixo do jornal *A Noite* (1941), verificamos, nos dizeres de Julio Barata

diretor de Rádio da DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) e professor de Latim, que o

programa Universidade do Ar também era controlado por este órgão que foi criado durante o

Estado Novo, diretamente subordinado ao presidente de República que escolhia seus dirigentes

e proibia publicações nocivas aos interesses brasileiros e também dirigia o programa

radiofônico A Hora do Brasil, que percorreu os anos como instrumento de propaganda e

divulgação de obras do governo. Neste fragmento, também consta que no ano de 1943 a

Universidade do Ar iria ministrar aulas de Pedagogia.

O fragmento abaixo do jornal *A Noite* (1941), verificamos, nos dizeres de Julio Barata diretor de Rádio da DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) e professor de Latim, que o programa Universidade do Ar também era controlado por este órgão que foi criado durante o Estado Novo, diretamente subordinado ao presidente de República que escolhia seus dirigentes e proibia publicações nocivas aos interesses brasileiros e também dirigia o programa radiofônico A Hora do Brasil, que percorreu os anos como instrumento de propaganda e divulgação de obras do governo. Neste fragmento, também consta que no ano de 1943 a Universidade do Ar iria ministrar aulas de Pedagogia.



1.7. Os ideais da Escola Nova em movimento

O programa Universidade do Ar veiculado pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro deixa claro em sua concepção ideológica e filosófica, conforme será evidenciado logo abaixo neste item, que está em consonância com os ideais escolanovistas. Primeiro apresenta-se a concepção da Escola Nova que expressa seus princípios no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 e depois evidencia-se por meio da análise da fonte encontrada a relação do programa Universidade do Ar com os ideais escolanovistas.

A compreensão das interpretações construídas sobre a Escola Nova no Brasil foi identificada por Valdemarin (2010) por meio de alguns eventos que se tornaram marcos de sua difusão e projetaram atores educacionais. Entre eles estão o Inquérito sobre a Educação realizado em 1926 por Fernando de Azevedo; as edições da Revista Escola Nova, nos anos de 1930 e 1931, o Manifesto dos Pioneiros, de 1932; a organização de coleções pedagógicas e a reforma educacional do Distrito Federal.

A agitação dos ideais provocados pelo inquérito realizado por Fernando de Azevedo para o jornal *O Estado de São Paulo* de 1926, teve continuidade com ações editoriais, adquiriu alcance nacional com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e assentou bases institucionais na Reforma do Instituto de Educação do Distrito Federal. De acordo com Nagle (1974, p. 3), a concepção de renovação educacional foi introduzida no Brasil no “clima de efervescência ideológica e de inquietação social” que delegaram à educação a tarefa de reformar e regenerar a nação num período marcado por forças políticas e econômicas concorrentes.

Em 1926, Fernando de Azevedo coordenou um inquérito sobre a educação pública com o objetivo de ouvir a opinião de influentes profissionais da área e mapear os problemas em todos os graus de instrução. Após publicação no jornal *O Estado de São Paulo*, essas matérias foram reunidas em um livro intitulado “A educação pública em São Paulo. Problemas e Discussões. Inquérito para o Estado de S. Paulo” (Azevedo 1937). De acordo com Valdemarin (2010), foram nomeadas algumas matrizes que se apresentariam em outras análises e intervenções: democratização do ensino, necessidade de um sistema educacional articulado, integração do projeto educacional ao projeto político e social do país.

Em 1927, Lourenço Filho, um dos professores consultados do Inquérito, lançou o primeiro volume da Biblioteca de Educação pela Companhia Melhoramentos/SP, dedicada a constituição da nova cultura pedagógica do professorado, e a Associação Brasileira de Educação deu início à realização das Conferências Nacionais. Fernando de Azevedo assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, iniciou os levantamentos estatísticos sobre a população escolar e implementou a construção de novas escolas. Os aspectos mais evidentes da reforma empreendida foram assim sintetizados por Vidal (2001, p. 76):

Fernando de Azevedo, ao assumir a Diretoria-Geral, preocupou-se em estruturar a Escola Normal, tendo como suporte, escolas anexas, onde seria possível à prática do magistério. Para o educador, a formação para o magistério exigia três condições básicas: ambiente educativo – e por isso a construção do novo prédio que trazia, anexo ao corpo principal, um conjunto de edifícios onde seria possível o aprimoramento da prática docente; ensino

pautado em princípios científicos – a escola passava a ser concebida como laboratório; pesquisa e espírito de descoberta eram as precondições de um educador capaz de acompanhar o progresso social; e cultura geral sólida – o professor necessitava, para o exercício de suas funções, de uma capacitação não apenas técnica, mas de caráter abrangente.

Ainda em 1927, Anísio Teixeira viajou para os Estados Unidos da América, publicando, em 1928, o livro “Aspectos americanos da educação”, resultado de suas impressões colhidas nesta viagem. Em 1930, Lourenço Filho publicou “Introdução ao estudo da Escola Nova”, com base no discurso por ele ministrado na Escola Normal da Praça da República, em São Paulo. De acordo com Valdemarin (2010), entre as principais medida da gestão de Lourenço Filho na diretoria de ensino da Escola Normal foi a exoneração de professores leigos, o estabelecimento de novos critérios para a concessão de equiparação das Escolas Normais Livres, a criação de um plano de carreira para o magistério com acesso exclusivo por meio de concurso público e a restruturação administrativa da Diretoria-Geral da InSTRUÇÃO PÚBLICA. É sob sua gestão que a Escola Normal da Praça transformou-se em Instituto Pedagógico e foi criado o serviço de Psicologia Aplicada.

De volta a São Paulo, em 1931, Fernando de Azevedo assumiu a docência na Escola Normal da Praça da República e publicou o livro “Novos caminhos e novos fins”, em que relatou a reforma educacional do Distrito Federal. Anísio Teixeira assumiu a Diretoria-Geral da InSTRUÇÃO PÚBLICA do Distrito Federal e Lourenço Filho assumiu o gabinete do Ministério da Educação e Saúde, no Rio de Janeiro e, no início de 1932, passou a dirigir o Instituto de Educação do Distrito Federal. “Assim pessoas e ideias ficaram em constante circulação, revezando-se em postos-chave de liderança, enquanto o governo Vargas se estabilizava.” (VALDEMARIN, 2010, p. 115)

O Inquérito de 1926 foi uma avaliação geral da educação, mas o documento que orientou o caminho das mudanças nacionais foi “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo” ou “Manifesto dos Pioneiros de 1932”. Esses dois eventos criaram um contexto irradiador das novas pretensões educacionais.

O objetivo geral de articular graus e sistemas de ensino entre si e com as necessidades sociais e econômicas se daria com a adoção do trabalho como elemento diretivo das reformas; trabalho entendido como atividade que congrega disciplina, solidariedade e cooperação, devendo ser incorporado pela escola para assumir, portanto, a mesma função que as ocupações sociais tinham na concepção deweyiana. A mudança do vocabulário atualiza as transformações do processo produtivo, mas não altera os objetivos. (VALDEMARIN, 2010, p. 116)

Na proposta de reconstrução educacional expressa no Manifesto, a criança se torna o eixo da escola e o centro da gravidade do problema da educação e deve desenvolver trabalhos que levem em conta o fator psicobiológico do interesse que deve ser a primeira condição de uma atividade espontânea. Com isso, os programas de ensino se deslocam de uma lógica adulta e são elaborados de acordo com interesse infantil. Para Azevedo (1958, p. 71):

Seja reorganizada como um “mundo natural e social embrionário”, um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade. A escola, que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras “constituem as funções predominantes da vida”, é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades.

De acordo com sistema educacional descrito no Manifesto, a escola maternal, os jardins de infância e a escola primária eram os meios mais eficazes de colocar em prática a democratização da sociedade, garantindo igualdade de oportunidades para o desenvolvimento físico, moral e intelectual que todos os seres humanos têm direito. A escola secundária ficaria responsável pela sólida base de cultura geral, dividindo-se depois em duas áreas: uma de preponderância intelectual e outra de preponderância manual e o ensino superior abrangeria os institutos de pesquisa e altos estudos e também a formação de professores. No Manifesto fica evidenciado o problema da formação de professores. Segue abaixo alguns fragmentos:

A maior parte dele (o professorado), entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.).

A preparação do magistério como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas as universidades.

(MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932. s/p)

Dessa forma, estariam criadas as bases para garantir a homogeneidade da cultura, o desenvolvimento individual, a diversidade das funções econômicas e a igualdade de

oportunidades. A partir desse momento surgiria uma elite nacional baseada na hierarquia das capacidades, exercendo influência efetiva na sociedade formando a consciência nacional.

Nesse sentido, Sonia Lopes (2006, p. 103) coloca que:

Erigiram-se assim, não por acaso na mesma data, dos grandes documentos – monumentos da renovação educacional: o Manifesto dos Pioneiros, com repercussão nacional, e um dos principais instrumentos de sua materialização – o Instituto de Educação, locus referencial da formação do magistério, instituição educacional criada para ser um cartão de visitas na cidade que se constituía como a vitrine do Brasil.

Os institutos de educação, criados na gestão de Fernando de Azevedo e desenvolvida por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, abrangiam em sua estrutura, respectivamente na Diretoria – Geral da InSTRUÇÃO e na direção do instituto, o ensino Maternal, Jardim de Infância, Curso Primário, Secundário e Escola de Professores. Nos dizeres abaixo fica claro que houve inovação na estrutura e no desenvolvimento dos programas na formação de professores:

Em cada trimestre, o aluno entrava em contato com uma disciplina, estudava intensamente, com aulas e trabalhos práticos diários; e com outras, que o acompanhavam durante todo o ano. Os sistema de ensino era especialmente o de seminário, para livre pesquisa, bibliográfica ou experimental, sobre vários temas ou assuntos propostos em sala de aula, seguidos de discussão do material obtido e conclusões. Nessas atividades de seminário “dá-se especial relevo à personalidade do futuro mestre, e comprovam-se as capacidades de inteligência, espírito de iniciativa e de trabalho. Para assegurar um preparo profissional equilibrado, segundo Lourenço Filho, o ensino normal não era fracionado em diferentes cadeiras autônomas. Recorrendo-se ao agrupamento das disciplinas em seções, pretendia-se permitir a integração de conteúdos e práticas docentes.

(VIDAL, 2001, P. 112)

A articulação entre os fundamentos da educação com o conteúdo a ser ensinado na formação de professores se dava com a organização trimestral dos estudos nos quais, simultaneamente, Biologia e Psicologia, por exemplo, eram articuladas na perspectiva do ensino de Música, Desenho, Educação Física ou Artes. De acordo com Valdemarin (2010, p. 118):

Para além de um rol de matérias, a inovação curricular estava no processo de trabalho: reunião de disciplinas afins em seções e sua aplicação aos problemas do ensino e o progressivo exercício da docência. Além disso, as professoras da Escola Primária eram professoras assistentes da Escola de Professores e as alunas da Escola de Professoras eram estagiárias na Escola Primária e estavam todas envolvidas em pesquisas estimuladas por procedimentos pedagógicos e formativos.

O Instituto de Educação do Distrito Federal apresentou-se como uma instituição modelar. A formação de professores foi um nível de escolarização imprescindível para os propósitos de renovação pedagógica.

De acordo com o folheto (Figura A. B. C, E e F), referente ao programa da Universidade do Ar de 1943, redigido por Lourenço Filho, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, fica evidente nos dizeres os ideais escolanovistas. Lourenço Filho relata (Figura B, C, D e E) que o lema da Universidade do Ar é a eficiência, com melhor utilização do tempo, da energia e do material para o mais produtivo resultado, sempre em cooperação com todos os envolvidos no curso: professores, alunos, sendo a colaboração o princípio que envolve toda a Universidade do Ar, além de democratizar o ensino preocupando-se com os ouvintes que ficam longe dos grandes centros. Pode-se considerar que a Universidade do Ar, de acordo com Lourenço Filho, está baseada nos princípios de igualdade de direitos e deveres, voltada para o bem comum, para a justiça, formação da consciência nacional, eficiência, cooperação e democratização do ensino. Princípios estes expressos no Manifesto dos Pioneiros de 1932. Abaixo temos um mosaico do Manifesto dos Pioneiros de 1932 em que os princípios acima ficam evidenciados:

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, **reconhecendo a todo o indivíduo o direito de ser educado** até onde o permitam as suas aptidões naturais, **independente das razões de ordem econômica e social**.

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de **serviço social e cooperação**.

O trabalho, a solidariedade social e a **cooperação**, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através da comunidade, e o **espírito de justiça**, de renúncia e de disciplina, não são, aliás, grandes “valores permanentes” que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor a vida humana?

A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais **eficiente** em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio em que vai viver e lutar.

[...] e é só pela educação que a doutrina **democrática**, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de **solidariedade social** e de espírito de **cooperação**.

[...] o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, **cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional**, na sua comunhão íntima com a consciência humana.

(MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932. s/p, grifos meus)

A Universidade do Ar está a serviço da pátria, do amor à ciência, no revigoramento do civismo e de solidariedade humana. É evidente que a concepção ideológica e filosófica da Universidade do Ar foi influenciada e expressa pelos ideais escolanovistas.



Figura A

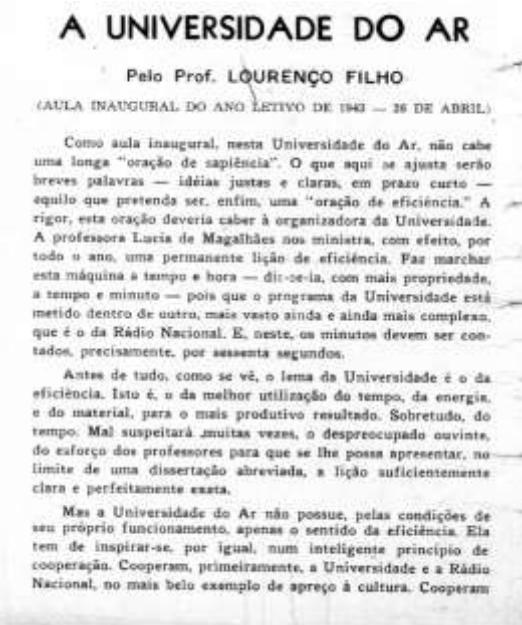


Figura B

PROGRAMA PARA O ANO LETIVO DE 1943

us membros do corpo docente entre si. Coopera toda a organização com o público. Cooperam os ouvintes comuns, os professores, quando nos enviam os seus pedidos de esclarecimentos, as suas dúvidas, as suas objeções, as suas críticas.

No espírito da prestante colaboração, reside, de fato, todo o sentido desta Universidade do Ar. Pudem atestá-lo os que, por esta ou aquela razão, não pousam dedicar-se a estudos alongados, e queiram, no entanto, rever os seus conhecimentos; aqueles que desejem ler, acertadamente, e estejam perplexos diante dos autores; aqueles que, fora dos centros de maior movimento de cultura, ansem querer o rápido, mas sempre substancial programa diário que ela ministra.

Pensai que, para isso, duas dezenas de pruenses, rebuscam a sua experiência e os seus livros; evasiam, escrevendo e cronometrando o que escrevem; praticam, mais do que outros, a regra de oura de Boileau: "ajoutez quelquefois et effacez toujours".

Os professores pensam nos milhares de ouvintes, dezenas de milhares, centenas de milhares, a que devem emprestar o seu auxílio cardinal. Pensam, sobretudo, nos ouvintes distantes dos grandes centros, aqueles que o dever isolá no sertão; aqueles a que o manancial das grandes bibliotecas não spaga a sede de saber; aqueles ainda a que o próprio compêndio comum não logra chegar.

Com levar-lhes, a todos, a palavra breve, mas nítida, a Universidade do Ar não só pretende, e milagre da cooperação, mas, na verdade, o realiza. No lar e nas escolas, na cidade e nos campos, leva a pensar em comum, a sentir em comum, a viver em comum...

E misto reside o segredo de sua poderosa força construtiva. A Universidade concorre para fortalecer a comunhão nacional, pela comunhão dos espíritos. Disseminando a cultura, pretende

PROGRAMA PARA O ANO LETIVO DE 1943

o bem nacional. Não sente, porém, que esse bem possa excluir os daqueles que, em outras terras — e até lá chega a sua palavra — se animem dos mesmos elevados ideais de confraternização...

O ideal de eficiência, pode levar ao de "suficiência", ao do egoísmo, ao do culto dos bens materiais e da força — tanto nos indivíduos como nos grupos sociais. As tentativas de cooperação, sem eficiência, levam, ao contrário, ao descontentamento e à desconfiança, à negação do sentimento da solidariedade.

O ideal realmente completo é o da eficiência na cooperação, ou o da cooperação para maior completa e positiva eficiência. Medita no terríficante espetáculo do mundo de hoje e não haverá de chegar a outra conclusão. O culto da eficiência levou algumas nações ao culto da técnica e da força bruta, ao da suficiência e a da superioridade de raça, à negação, por fim, do sentimento da solidariedade humana.

Os ensaios de cooperação, sem maior sentido de eficiência, levaram, de outra parte, tranquilas nações a serem vítimas de feroz agressão. A cooperação eficiente, ou a eficiência na cooperação, o valor da técnica ao serviço do bem comum — eis o que há de impor a ordem ao mundo, para que se restabeleçam os princípios cristãos. Só a compreensão dos valores da ciência, ou do verdadeiro, quando unidos aos da solidariedade humana, ou nos do bem, farão retornar o mundo à sua marcha civilizadora.

E medita agora nesta outra verdade: eficiência para maior sentido de cooperação, ou cooperação para maior sentido de eficiência só num cadiño se fundem — o da educação. A legítima educação é a verdade e o bem de mãos dadas. Por isso, exige um clima onde ambos possam prosperar. E esse clima é o da liberdade entre os homens e as nações; esse clima é o de iguais direitos e deveres, para os indivíduos e os grupos; esse clima é, numa palavra, o da justiça social...

Figura C

Figura E

PROGRAMA PARA O ANO LETIVO DE 1943

E eis porque a Universidade do Ar, fiel aos seus princípios, desejando unidos a verdade e o bem — a verdade, na eficiência, o bem, na cooperação — de modo especial se dirige aos educadores; àqueles que, em nosso território, ou ainda fora dele, convictos dos mesmos ideais, possam multiplicar ao infinito a sua atuação construtiva.

Aos educadores de nosso país, como aos dos que, como o nosso, se inscreveram na luta pela liberdade, não há dois caminhos. Mas um só, reto e claro: o de fortalecer a pátria, fortalecendo a união das nações que com ela combatem pelos mesmos princípios...

Dentro de seu longo programa de cultura, a Universidade do Ar está ao serviço da pátria, e, assim, ao serviço dos mais belos ideais da humanidade. Por isso mesmo, concita os educadores a que empreguem o melhor dos esforços na aplicação de seus ensinamentos, na maior difusão deles, no amor à ciência; no reavivamento do sentimento de cívismo e de solidariedade humana.

Educador de ofício ou não, participe também o ouvinte destes sentimentos. Educadores, afinal de conta, todos nós o somos, pais, mestres, irmãos...

Criada para vós, Srs. ouvintes, só por vós a Universidade do Ar terá o coroamento de seus trabalhos: o que admirávamos de liberdade, dirigida para elevação constante, a glória sempre renovada e a certeza nos destinos do Brasil imortal — um Brasil maior um dia, no cenário do mundo renovado pela paz e a justiça.

Aos ouvintes de todo o Brasil, aos de toda a América, e ainda aos de outros continentes, até onde alcance a Rádio Naciona, os professores da Universidade do Ar apresentam as suas melhores saudações.

Figura D

Figura F



A UNIVERSIDADE DO AR não é apenas um programa impar nas crônicas da rádio-difusão americana, porque já é também um capítulo da História da Educação no Brasil.

No folheto do programa da Universidade do Ar de 1943, Lourenço Filho, evoca todos os professores, educadores de ofício ou não para participarem do programa. Como ele mesmo

afirma, a Universidade do Ar tornou-se um capítulo na história da educação, mais especificamente, na história da formação docente secundarista brasileira.

CAPÍTULO II: O ESTADO GETULISTA: A RENOVAÇÃO DO ENSINO DURANTE O ESTADO NOVO

O programa Universidade do Ar, veiculado pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro, foi criado em pleno Estado Novo, período em que Getúlio Vargas construiu sua imagem de protetor dos trabalhadores por meio do uso intensivo das tecnologias de comunicação. O rádio foi utilizado como meio de aproximação entre os trabalhadores e o governo. O objetivo principal do governo Vargas era o de formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada. Assim, as linhas ideológicas que definiam a política educacional se orientaram pelas matrizes do Estado Novo: centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização.

Nesse contexto, o programa Universidade do Ar veio como uma medida paliativa, alternativa ao sistema oficial, para suprir a falta de formação de professores do ensino secundário que estava em plena expansão neste período político.

2.1. Governo Provisório: Um breve ideário da Revolução de 1930

O Estado Getulista tentou promover o capitalismo nacional por meio do aparelho do Estado, das Forças Armadas, da sociedade e de uma aliança entre burguesia industrial e setores da classe trabalhadora urbana. De acordo com Fausto (2010, p. 327), “foi desse modo, e não porque tivesse atuado na Revolução de 1930, que a burguesia industrial foi promovida, passando a ter vez e força no interior do governo.”.

Getúlio Vargas permaneceu no governo por quinze anos como chefe de um governo, eleito por voto indireto. Foi deposto em 1945, votando a presidência pelo voto popular em 1950, mas não chegou a completar o mandado devido ao seu suicídio em 1954. Em 1930 se tornou presidente da República promovendo uma linha de ação muito diversa da oligárquica (FAUSTO, 2010).

A crise mundial de 1929 teve como consequência uma produção agrícola sem mercado, o que levou a ruína dos fazendeiros e o desemprego nas grandes cidades. No plano político, as oligarquias regionais vitoriosas em 1930 procuraram reconstruir o Estado nos velhos moldes. E os tenentes se opunham a oligarquia e apoiavam Getúlio em seu papel de centralizar o poder (FAUSTO, 2010).

A igreja católica foi uma importante base de apoio ao Governo Provisório. Essa colaboração não era tão recente, iniciou-se nos primeiros anos de 1920, a partir da presidência de Artur Bernardes. Alguns marcos simbólicos podem ser destacados como a inauguração da estátua do Cristo Redentor no Corcovado, no dia 12 de outubro de 1931, mesma data do descobrimento da América. A igreja levou seus fiéis a apoiar o governo e, em troca, o governo tomou algumas medidas em seu favor, como destaque o Decreto nº 19.941 de 30 abril de 1931, que permitiu o ensino da religião nas escolas públicas (FAUSTO, 2010).

A classe média urbana, pequena, mas em crescimento, foi o grupo que mais sentiu a superação da política de elite no Brasil, antes de 1930. Eram empregados no comércio, na indústria leve, nas profissões liberais e na burocracia.

O principal objetivo político da classe média de acordo com o constitucionalismo liberal era uma representatividade mais “autêntica: o voto deveria ser honestamente supervisionado e as urnas apuradas honestamente. Se a exigência de alfabetização fosse obrigatória, isso significaria um aumento de poder político para os eleitores da classe média que tinham nas cidades suas reservas políticas naturais. Nos meses que se seguiram à revolução, os constitucionalistas liberais bombardearam Vargas com exigências para que reformasse o sistema eleitoral. (SKIDMORE, 1976, p. 32)

O governo provisório, desde o seu início, estabeleceu medidas centralizadoras. Em novembro de 1930, o governo assumiu o Poder Executivo e Legislativo ao dissolver o Congresso Nacional, os legislativos estaduais e municipais. Os governadores, com exceção do governado eleito em Minas Gerais, foram demitidos e, em seu lugar, nomeado intelectores federais. Em 1931, foi criado Código dos Intelectores que estabeleceu as normas de subordinação ao poder central. Este Código procurava evitar uma concentração excessiva de poderes nas mãos de alguns governantes estaduais, entre outras coisas proibia os estados de contrair empréstimos sem a prévia autorização do governo federal e restringia os recursos que cada estado poderia destinar às suas forças policiais, impedindo-as de rivalizar com o Exército nacional. Tratava-se, em suma, de um instrumento de centralização do poder (FAUSTO, 2010).

De acordo com Skidmore (1976, p. 33):

Essa extraordinária concentração de poder (notavelmente ausente sob o extremo federalismo da República criada em 1889), fez do regime de Vargas o foco imediato de uma luta pelo poder entre os elementos divergentes dentro da coalizão revolucionária. Durante os primeiros meses, persistiu um tênuo acordo quanto a duas medidas: a necessidade de expurgar a “corrupção” dos velhos

políticos e a necessidade de tomar novas providências governamentais para satisfazer as aspirações das classes trabalhadoras.

Para Fausto (2010), um dos aspectos mais coerentes do governo de Getúlio foi a política trabalhista que apresentou aspectos inovadores em relação ao período anterior. Tinha como objetivo atrair a classe trabalhadora para apoiar o governo e reprimir os esforços organizatórios da classe trabalhadora urbana. Neste governo, a atenção dada à classe trabalhadora partiu de uma política governamental específica, iniciada desde novembro de 1930 com a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

No dia 15 de julho de 1934, pelo voto indireto na Assembleia Nacional Constituinte, Getúlio Vargas foi eleito presidente da República, devendo exercer seu mandato até 3 de maio de 1938. Daí em diante, haveria eleições diretas para a presidência.

Entretanto, as classes dominantes e aqueles que se diziam porta-vozes do proletariado são identificados por uma única lógica: a da dominação. Exclusão, repressão, manipulação e controle dos trabalhadores são conteúdos da história oficial na visão da memória dos vencedores. De acordo com Tronca (1982, p. 55):

A fim de se compreender o sentido dos acontecimentos em torno de 1930, é preciso, de início, varrer do cenário as representações criadas sobre esse período por certos grupos envolvidos na luta – os grupos dos vencidos.

Havia um confronto entre burguesia e proletariado. A ideia de que existiu uma revolução em 1930 tem o papel de apagar o real, isto é, o confronto que resultou na derrota do proletariado. Nos anos antecedentes a 1930 realmente houve uma revolução em curso, pois diversas propostas políticas visando a modificação da dominação prevalecente articularam-se naquele momento.

Nesse contexto, o ano de 1934 foi marcado por reivindicações operárias e pela fermentação em áreas da classe média. Eclodiram greves no Rio de Janeiro e em São Paulo. As campanhas contra o fascismo ganharam forças e ocorreu um violento choque entre antifascistas e integralistas em São Paulo. A resposta do governo a estes acontecimentos foi a Lei de Segurança Nacional (LSN) apresentada ao Congresso Nacional em 1935. Com o apoio dos liberais, o Congresso aprovou um substitutivo ao projeto do LSN que acabou por se converter em lei no dia 04 de abril de 1935. Segundo Fausto (2010, p. 359):

A lei definiu os crimes contra a ordem política e social, incluindo entre eles: a greve de funcionários públicos; a provocação de animosidade nas classes armadas; a incitação de ódio entre as classes sociais; a propaganda subversiva; a organização de associações ou partidos com o objetivo de subverter a ordem política ou social, por meios não permitidos em lei.

Concomitante as discussões da LSN, comunistas e tenentes de esquerda, aliados a grupos menores, preparavam o lançamento da Aliança Nacional Libertadora (ANL) que se tornou pública em 1935. O programa básico da ANL era de conteúdo nacionalista e nenhum de seus itens tratava dos problemas operários. Os itens tratavam da suspensão definitiva do pagamento da dívida externa; a nacionalização das empresas estrangeiras; a reforma agrária, a garantida das liberdades populares, e a constituição de um governo popular, do qual poderia participar “qualquer pessoa na medida da eficiência de sua colaboração.” (FAUSTO, 2010, p. 359)

No dia 05 de julho de 1935, Carlos Lacerda leu o manifesto de Prestes, presidente de honra da ANL, o qual apelava para a derrubada do “governo odioso” de Vargas e a tomada de poder por um governo popular, nacional e revolucionário.

O governo que já reprimiu algumas atividades da ANL resolveu fechá-la por meio de um decreto de 11 de julho de 1935. Enquanto se realizavam várias prisões, o PCB começou os preparativos para uma insurreição que resultou na tentativa do golpe militar de novembro de 1935. Entretanto, essa insurreição foi um fracasso. (FAUSTO, 2010)

Nesse contexto, os poderes do governo federal foram aumentados ligeiramente. No dia 25 de novembro de 1935, Vargas pediu ao Congresso o estado de sítio. Foi aprovado. Em dezembro, a Câmara dos Deputados concordou em arrochar a LSN, aprovando igualmente três emendas constitucionais. A primeira autorizou o presidente a demitir sumariamente qualquer funcionário público. A segunda fortaleceu o controle de Vargas sobre os militares e lhe dava poderes sobre a promoção de todos os oficiais e onde deveriam servir. A terceira dava ao presidente poderes temporários de emergência ainda maiores, isto é, maior apoio financeiro para utilizar em tempos de emergência.

Entre 1936 e 1937, definiram-se as candidaturas para a sucessão presidencial nas eleições previstas para janeiro de 1938. Havia representante do Partido Constitucionalista formado pelo Partido Democrático (PD), o Partido Republicano Progressista (PRP) e Integralistas⁶. Contudo, Getúlio e seu círculo íntimo não se dispuseram a abandonar o poder, pois nenhuma destas candidaturas tinha sua confiança. (FAUSTO, 2010)

⁶ O integralismo se definiu como uma doutrina nacionalista. Combatia o capitalismo financeiro e pretendia estabelecer o controle do Estado sobre a economia. Sua ênfase maior se encontrava na tomada do estado de consciência do valor espiritual da não, assentado nos seguintes princípios unificadores: “Deus, Pátria e Família” era o lema do movimento. (FAUSTO, 2010).

De acordo com Skidmore (1976), apareceram em meados de 1937 dois candidatos. A UDB (União Democrática Brasileira) apoiava Armando de Sales Oliveira, governador de São Paulo, que acabava de terminar uma administração bem sucedida e foi um autêntico porta-voz do constitucionalismo liberal. Este candidato proclamava sua fé na capacidade do Brasil de ser governar pelo processo democrático.

O outro candidato era José Américo de Almeida, antigo tenentista, romancista e político da Paraíba. Foi destaque como líder da Aliança Liberal de 1930 e porta-voz de medidas nacionalistas autoritárias, tais como eram defendidas pelos tenentistas nos dois primeiros anos após a Revolução de 1930. Em sua campanha, José Américo tentou mobilizar seus eleitores da classe média argumento que somente pelo sufrágio poderia obter seus direitos sociais e econômicos. Entretanto, Vargas se absteve de apoiar um ou outro candidato. Skidmore (1976, p. 45) relata que:

Vargas, desejando como sempre, preservar uma faixa máxima de manobra, adotou uma estratégia de despistamento, permitindo que se robustecesse a impressão de que José Américo era o candidato oficial, ao mesmo tempo em que encorajando as especulações quanto à possibilidade de algum movimento de surpresa partido do palácio presidencial. Os integralistas esperavam em vão que Vargas esclarecesse a sua atitude, e finalmente indicaram como candidato o seu líder Plínio Salgado, em junho de 1937.

À medida que a campanha prosseguia os conselheiros mais próximos de Vargas argumentavam que somente ele poderia salvar o Brasil dos extremismos da direita e da esquerda. Desde a revolta comunista de 1935, Vargas vinha pensando na possibilidade de um golpe. Uma das facilidades foi dada pelo Congresso que lhe dera poderes de emergência e o encorajava a elaborar projetos de um regime autoritário que eliminasse as forças políticas e deixasse o presidente livre para reorganizar o Brasil, da forma que lhe conviesse (SKIDMORE, 1976).

Para Fausto (2010, p. 363) faltava apenas um pretexto para “reacender o clima golpista”. Um oficial integralista, conhecido como capitão Olímpio Mourão Filho, foi surpreendido datilografando no Ministério de Guerra um plano de insurreição comunista que ficou conhecido como Plano Cohen. Em um primeiro momento, o plano era apenas uma fantasia a ser publicada em um boletim da Ação Integralista Brasileira mostrando como seria sua insurreição e como os integralistas reagiriam a este. Essa insurreição provocaria massacres, saques, depredações, desrespeito aos lares, incêndios de igrejas, dentre outros. (FAUSTO, 2010)

Skidmore (1976, p. 48) coloca que:

Góes Monteiro impacientando-se com os manejos de Vargas recorreu a um estratagema conhecido: o Estado-Maior do Exército, de repente, descobriu um documento que se propunha a ser o plano de combate de uma revolução comunista. Apresentaram uma falsificação grosseira conhecida como Plano Cohen, fabricada, como sugeriu o título, pelos integralistas e entregue a Góes Monteiro por um oficial integralista, o Capitão Olímpio Mourão Filho. Foi levada a Dutra e Getúlio, que a aprovaram como pretexto para o seu golpe. A 30 de setembro, Dutra denunciou a trama comunista revelada pelo Plano Cohen e, no dia seguinte, 1º de outubro, o Congresso concedeu a suspensão dos direitos constitucionais que havia negado a Vargas em junho precedente.

O problema é que a ficção passou a realidade. No dia 30 de setembro de 1937 o Plano Cohen foi transmitido pela Hora do Brasil e publicado em parte nos jornais. Os efeitos dessa divulgação foram imediatos. De acordo com Fausto (2010, p. 364), “Por maioria dos votos, o Congresso aprovou às pressas o estado de guerra e a suspensão das garantias constitucionais por noventa dias”.

Getúlio alegou que o texto estava sendo distribuído nos quartéis e, junto com a cúpula militar, decidiu antecipar o golpe, que estava marcado para o dia 15 de novembro.

Segundo Fausto (2010, p. 364):

No dia 10 de novembro de 1937, tropas da polícia militar cercaram o Congresso e impediram a entrada dos congressistas. O ministro de Guerra general Dutra se opôs que a operação fosse realizada por forças do Exército. Neste mesmo dia no período da noite Getúlio anunciou uma nova fase política e a entrada em vigor de uma Carta constitucional, elaborada por Francisco Campos. Era o início do Estado Novo.

Na transmissão radiofônica de 10 de novembro, Vargas explicou que o Brasil devia deixar de lado a “democracia dos partidos” que ameaçava a unidade da pátria. Descreveu o Congresso como sendo um aparelho inadequado e dispendioso e considerava sua continuação inadequada. O Brasil não tinha outra opção senão instituir um “regime forte, de paz, justiça e trabalho para reajustar a política às necessidades econômicas do país”, dizia o ditador. (SKIDMORE 1976, p. 50). De acordo com Andrade (1980), o pretexto de Getúlio Vargas para o golpe seria a necessidade de salvar o Brasil, país cristão, dos perigosos comunistas.

O Estado Novo foi implantado de forma autoritária, sem grandes mobilizações. Comunistas e o movimento popular foram abatidos e não tinham como reagir e a classe dominante aceitava o golpe como coisa inevitável e até mesmo benéfica. (FAUSTO, 2010)

Para Skidmore (1976, p. 50):

O golpe de 10 de novembro foi a concretização do desejo, já muito tempo evidente, de Vargas, de permanecer no cargo além do seu prazo legal, que deveria expirar em 1938. Desde 1935 vinha ele manobrando seus adversários

para colocá-los em posição de poder desacreditá-los ou reprimi-los, ao mesmo tempo em que cultivando cuidadosamente o apoio dos grupos de poder solidamente estabelecidos, tais como os fazendeiros de café e os militares superiores.

Até 1937, a representação dos diversos interesses sociais se deu pelo Congresso. Entretanto, a partir do Estado Novo desapareceu esta representação. Sob o aspecto socioeconômico o Estado Novo apresentou uma aliança entre a burocracia civil e militar e da burguesia industrial, cujo objetivo comum e imediato era o de desenvolver a industrialização do país. A burocracia civil acreditava que a industrialização era o caminho para a verdadeira independência do país; os militares acreditavam que uma indústria de base fortaleceria a economia e os industriais se convenceram de que o incentivo a industrialização dependia de uma ativa intervenção do Estado. (FAUSTO, 2010)

Do ponto de vista da educação e do ensino, a Revolução de 1930 foi o momento de realização do movimento de renovação desencadeado pelos liberais republicanos adeptos da Escola Nova desde meados dos anos 20, que enquanto especialistas do ensino e tradicionais adversários dos católicos, passaram a desenvolver uma ação político-administrativa do novo governo ponto em prática as ideias que defendiam, “fazendo a moderna nação brasileira pela renovação do ensino” (HILSDORF, 2011, p. 95).

2.2. O nascimento do Estado Novo

Após três anos de promulgada a Constituição de 1934, houve o golpe do Estado Novo. Para este desfecho concorreram grupos situados no inteiro do governo, em especial o Exército, as vacilações dos liberais e a irresponsabilidade da esquerda (FAUSTO, 2010).

Para Skidmore (1976, p. 42):

Se a política se reavivava com tal vigor em 1934, como foi possível um golpe apenas 3 anos depois? A resposta está na grande habilidade com que Vargas manipulava um extremo contra o outro, produzindo nas mentes dos militares e da classe média um profundo pessimismo quanto à viabilidade de uma política aberta. No Brasil, como em todo o mundo político ocidental, o liberalismo estava seguramente perdendo terreno.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, os movimentos e ideais totalitários começaram a ganhar força na Europa. Em 1922, Mussolini assumiu o poder na Itália; Stálin foi construindo seu poder absoluto na União Soviética e em 1933 o nazismo se tornou vitorioso na Alemanha. A crise do capitalismo de 1929 ajudou no desprestígio da democracia

liberal, pois esse regime estava associado ao plano econômico do capitalismo que havia prometido igualdade de oportunidades e abundância, promessas que não se cumpriram. Ao invés de uma vida melhor, a crise de 1929 trouxe empobrecimento, desemprego e falta de esperança. Os ideólogos autoritários e totalitários não acreditavam na luta da democracia liberal. Achava-os inúteis e incapazes de solucionarem a crise (FAUSTO, 2010).

A Ação Integralista Brasileira (AIB) nasceu nos anos 30 em São Paulo e foi um grupo expressivo representado por Plínio Salgado e outros intelectuais com ideais fascistas.

O lema da AIB estava assentado em princípios unificadores: “Deus, Pátria e Família”. O integralismo foi uma doutrina nacionalista com uma forte carga de conteúdo cultural. Combatia o capitalismo financeiro, além de pretender estabelecer o controle do Estado sobre a economia. O seu maior objetivo era a tomada de consciência do valor espiritual da nação. Negava a pluralidade dos partidos políticos e a representação individual dos cidadãos. De acordo com Fausto (2010, p. 353), “O Estado integral seria constituído pelo chefe da nação, abrigando em seu interior órgãos representativos das profissões e entidades culturais”.

A AIB identificava como seus inimigos o liberalismo, o socialismo e o capitalismo financeiro internacional. Integralistas e comunistas se enfrentaram ao longo dos anos de 1930. Entretanto, tinham alguns pontos em comum: crítica ao Estado Liberal, a valorização do partido único e o culto da personalidade do líder. Os integralistas baseavam seu movimento em temas conservadores, como família, tradição do país e Igreja Católica. Os comunistas tinham concepções e programas que eram revolucionários em sua origem: a luta de classes, a crítica às religiões e aos preconceitos, a emancipação nacional obtida por meio da luta contra o imperialismo e a reforma agrária.

Getúlio Vargas demonstrou simpatia pelo movimento integralista. No plano nacional não impidiu as agitações promovidas pelos integralistas e no plano internacional procurava melhorar a situação econômica do país, intensificando o comércio com os países do Eixo, sobretudo com a Alemanha que se preparava para a guerra (ANDRADE, 1980). Para Fausto (2010, p. 356), “Esses movimentos refletiam a oposição existente na Europa entre seus inspiradores: o fascismo de um lado e o comunismo soviético de outro”.

No Brasil dos anos 30 ganhou força a corrente autoritária. A dificuldade de organização das classes, da formação de associações representativas e de partidos fez das soluções autoritárias uma “atração constante” (FAUSTO, 2010, p. 357).

A corrente autoritária assumiu com toda consequência a perspectiva do que se denomina modernização conservadora, ou seja, o ponto de vista de que, em um país desarticulado como o Brasil, cabia ao Estado organizar a nação para

promover dentro da ordem o desenvolvimento econômico e o bem-estar geral. O Estado autoritário poria fim aos conflitos sociais, às lutas partidárias, aos excessos da liberdade de expressão que só serviam para enfraquecer o país. (FAUSTO, 2010, p. 357).

Existiam alguns traços comuns entre a corrente autoritária e o integralismo totalitário, mas não eram idênticos. O integralismo queria mobilizar as massas descontentes e tomar o Estado por meio do seu partido e a corrente autoritária apostava no Estado e não no partido, isto é, não acreditava na mobilização em grande escala da sociedade, mas na clarividência de alguns homens (FAUSTO, 2010).

Uma das características mais importante entre 1930 a 1945 é o fortalecimento das Forças Armadas, especialmente do Exército. Foi o período em que as Forças Armadas se constituíram enquanto grupo leal a Getúlio Vargas. Esta lealdade apesar de balançada por alguns pequenos episódios, não se rompeu até 1945 (FAUSTO, 2010).

A partir de 1937, o interesse do governo Vargas em promover a industrialização do país refletiu-se no campo educacional. Capanema promoveu uma reforma no ensino secundário, mas sua maior preocupação se concentrou em organizar o ensino industrial. De acordo com Fausto (2010, p. 367):

Um decreto-lei de janeiro de 1942 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, com o objetivo de preparar mão de obra fabril qualificada. Pouco antes, surgiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), destinado ao ensino profissional do menor operário. Subordinado ao Ministério da Educação, o SENAI ficou sob a direção da Confederação Nacional da Indústria.

No campo financeiro, o Estado Novo fixou-se dentro de concepções mais conservadores que foram encarnadas pelo ministro da Fazenda Sousa Costa, e que Getúlio manteve no cargo durante todo o período. Getúlio tomou algumas medidas drásticas: suspendeu, após o golpe, o serviço da dívida externa com o intuito de enfrentar a crise no balanço de pagamentos; também decretou o monopólio da venda de divisas e impôs um tributo sobre todas as operações cambiais. Permaneceu o controle do comércio exterior e a dívida externa foi renegociada a partir de 1940, apesar da resistência dos militares, que temiam que o serviço da dívida fosse reduzir os investimentos públicos (FAUSTO, 2010).

De acordo com Fausto (2010, p. 373), a política trabalhista do Estado Novo pode ser vista sob dois aspectos: “o das iniciativas materiais e o da criação da imagem de Getúlio Vargas como protetor dos trabalhadores”. Sob o primeiro aspecto, o governo sistematizou práticas que vinham desde 1930. A legislação foi inspirada na *Carta del Lavoro*, criada na

Itália fascista. A Carta de 1937 retornou com o princípio da unidade sindical. “A greve e o *lockout*, isto é, a greve patronal, foram proibidos.” (FAUSTO, 2010)

Em agosto de 1939, um decreto-lei organizou o sindicato tornando-o mais dependente do Estado. Em julho de 1940, foi criado o imposto sindical que foi instrumento básico de financiamento do sindicato e, para decidir as questões trabalhistas, foi criado, em maio de 1939, a Justiça do Trabalho. Em junho de 1943, houve a consolidação e a ampliação das leis trabalhistas por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). O Estado Novo introduziu uma inovação importante no campo da política salarial; o salário mínimo capaz de satisfazer às necessidades do trabalhados de acordo com as condições de cada região. Nesse primeiro momento o salário mínimo realmente correspondia a seus objetivos expressos. Foi com o decorrer dos anos que houve a deterioração até chegar a uma importância irrigária e distante das finalidades expressas. (FAUSTO, 2010)

Getúlio construiu sua imagem de protetor dos trabalhadores por meio de cerimônias e emprego intensivo do uso das tecnologias de comunicação. O rádio foi utilizado sistematicamente como instrumento de aproximação entre os trabalhadores e o governo. Para Fausto (2010, p. 375) “Getúlio Vargas era visto como dirigente e guia dos trabalhadores brasileiros, como amigo e pai, semelhante na escala social ao chefe de família”.

O regime político de 1937 não se dirigiu apenas aos trabalhadores, mas também a formação de uma ampla opinião pública a seu favor, por meio da censura aos meios de comunicação e pela elaboração da sua própria versão da fase histórica que o país vivia. Em 1931, o governo Vargas criou o Departamento Oficial de Publicidade. Em 1934 foi criado o Ministério da Justiça e o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural que chegou a funcionar até dezembro de 1939. Neste período, o Estado Novo criou um verdadeiro ministério da propaganda mais conhecido como DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda – que foi diretamente subordinado ao presidente da República que escolhia seus dirigentes. Segundo Fausto (2010, p. 376):

O DIP exerceu funções bastante extensas, incluindo cinema, rádio, teatro, imprensa, “literatura social e política”, proibiu a entrada no país de “publicações nocivas aos interesses brasileiros”, agiu junto à imprensa estrangeira no sentido de se evitar que fossem divulgadas “informações nocivas ao crédito e à cultura do país”, dirigiu a transmissão diária do programa radiofônico “Hora do Brasil”, que iria atravessar os anos como instrumento de propaganda e de divulgação das obras do governo.

O DIP foi dirigido muito tempo pelo intelectual Lourival Fontes, que soube produzir uma imagem do ditador muito simpática às massas. Entretanto, a massa camponesa não

receberá os benefícios da legislação trabalhista. Continuava esquecida e indefinida no meio rural, para só tomar conhecimento de sua força e de suas aspirações na década seguinte, pois os meios de comunicação de massa ainda não chegavam até lá. (ANDRADE, 1980)

Getúlio Vargas definiu e propagou o nacionalismo como a cultura oficial do regime controlando os meios de comunicação de massa, como o rádio, a imprensa e o cinema para reprimir e censurar as manifestações do liberalismo e do comunismo, e para isso, o DIP, fazia a defesa da “raça dos bandeirantes”, do culto à pátria, da família tradicional, da mulher-mãe, do trabalhador- herói, da nação eugênica. “Assim o Estado Novo também procurava orientar a mentalidade da sociedade para instituir a moderna nação brasileira”. (HILSDORF, 2011, p. 99)

O Estado Novo aproximou o Brasil de um governo verdadeiramente nacional. O governo federal aumentou seus poderes na esfera administrativa por dois modos diferentes. Primeiro, muitas das funções exercidas nas esferas municipais e estaduais foram transferidas para a competência federal. Antes de 1930 muitas funções dos governos eram exercidas pelos Estados que tinham ampla autonomia.

O segundo método pelo qual cresceu a predominância federal foi à atividade em novas áreas: econômica, social e administrativa. A era Vargas acreditava que o Estado deveria ser um policial e não um participante. Houve crescente intervenção federal, na economia que requeria novos órgãos federais, os quais enfraqueciam ainda mais o poder relativo dos estados e municípios. A Previdência Social e os sindicatos trabalhistas aumentaram ainda mais o poder federal. Além do crescimento geral da responsabilidade federal, também houve o crescimento da burocracia. Esta foi institucionalizada sob Vargas, com a criação do DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público, organismo federal montado em 1938, e os seus correlatos estaduais os “daspinhos”, que adotaram métodos modernos, técnicos, aplicado a ciência da administração norte-americana para conseguir padrões de racionalidade, eficiência e economia. (HILSDORF, 2011). O DASP foi um instrumento importante para a melhoria dos padrões administrativos, mas também um meio pelo qual Vargas podia aumentar seu controle sobre a administração federal.

Para Skidmore (1976, p. 57): “Deste modo, Vargas, pode usar o executivo federal, grandemente fortalecido, para fundar o que o Brasil não tinha conseguido antes de 1930: um regime verdadeiramente nacional.”

Vargas teve um grande cuidado para não criar partidos governistas, com isso, o Estado Novo não produziu novos partidos. O Estado Novo foi uma saída autocrática e não-partidária para a inexperiência política do Brasil e do impasse político de meados dos anos de 1930.

A tentativa de Vargas de edificar uma nova base política fazia parte de um esforço baseado em dois aspectos. Primeiro veio à legislação da previdência social, como por exemplo, assistência média, as aposentadorias e pensões aos trabalhadores da classe proletária destinada a ganhar a lealdade ao governo paternalista que havia implantado esses programas. A doutrina que justificava esse sistema era o trabalhismo, que foi enunciada por Marcondes Filho nos famosos programas radiofônicos, *A Hora do Brasil*, a partir de 1942.

Segundo, a nova estrutura sindical era regulada, isto é, controlada pelo Ministério do Trabalho que fornecia ao governo uma importante fonte de influência na economia urbana, bem como um grande instrumento de empreguismo para converter adversários em potencial em clientes políticos.

Durante a primeira fase de Vargas (1930 a 1937), representou o duplo papel de árbitro político e de conspirador a caminho dos poderes ditoriais. Na segunda compreendeu a ditadura do Estado Novo e depois de 1943, Vargas estava construindo os alicerces para sua última aparição como líder democrático que podia confiar no apoio de um novo movimento popular e de grupos estratificados, como os proprietários rurais e os industriais de São Paulo e a burocracia. (SKIDMORE, 1976).

Em suma, entre 1930 a 1945 a industrialização no Brasil foi produto de dois aspectos: substituição espontânea das importações, resultantes do colapso da capacidade de importações, com a manutenção da procura interna por meio do programa de auxílio ao café e o deslocamento dos investimentos particulares, do setor de exportação, para a produção industrial destinada ao mercado interno; e a intenção estatal direta e indireta (SKIDMORE, 1976, p. 70).

O Brasil deveria sair do estágio agrícola de exportação para o de nação industrializada, para isso, um grande número de costumes deveria ser abandonado. Foi esse processo que o regime autoritário do Estado Novo ajudou a tornar possível.

2.3. Um breve ideário da educação no Brasil (1930 – 1945)

Durante a Era Vargas, a educação foi governada por meio de reformas parciais e sem um plano nacional de educação como os escolanovistas defenderam no Manifesto de 1932. Tanto a Reforma do Ministro Francisco Campos, por meio dos decretos de 1931, como ações de Gustavo Capanema, por meio das Leis Orgânicas iniciadas em 1942, trataram de forma parcial as questões educacionais. Somente no Governo Dutra, a Constituição Federal

determinou que a união deveria ter a competência de “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”, possibilitando, dessa forma, em 1961, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) (ARANHA, 1989).

O objetivo principal do governo Vargas era o de formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada. Assim, as linhas ideológicas que definiam a política educacional se orientaram pelas matrizes do Estado Novo: centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização. Várias tentativas de reforma se deram, desde 1920, caracterizando-se nesse período por iniciativas em níveis estaduais. De acordo com Fausto (2010, p. 336):

Em São Paulo, o propósito de combater o analfabetismo e a preocupação de integrar os imigrantes gerou em 1920 a reforma promovida por Sampaio Dória, que foi parcialmente executada. Iniciativas reformistas também surgiram no Ceará, pela ação de Lourenço Filho, a partir de 1922; na Bahia, com destaque para Anísio Teixeira (1924); em Minas Gerais e no Distrito Federal, promovidas respectivamente por Mário Cassassanta e Fernando de Azevedo (1927).

As medidas para criar um sistema educativo partiam do centro para a periferia. Assim, a educação se caracterizou por uma visão geral e centralizadora. Um marco inicial deste propósito foi à criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930. Nesse contexto, o Estado organizou a educação de cima para baixo sem envolver uma grande mobilização da sociedade e sem promover uma formação escolar integral que abrangesse todos os aspectos do universo cultural. No caminho da ditadura do Estado Novo (1937-1945), a educação teve uma mistura de valores hierárquicos, de conservadorismo vindo da igreja católica, sem tomar a forma de uma doutrinação fascista (FAUSTO, 2010). No período analisado, compreendido entre 1932 e 1947, as ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio tenso entre a pedagogia tradicional, representada pelos católicos, e a pedagogia nova. De acordo com Saviani (2010, p. 20):

Para a “trindade governamental” (Vargas, Campos e Capanema), os princípios da educação cristão assim como os princípios pedagógicos renovadores não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumentos de ação política. E não viam incompatibilidade entre uma visão educacional centrada na preservação da ordem social e a renovação pedagógica. Para Campos, aderir a Escola Nova não significava renunciar à “recuperação dos valores perdidos”, tarefa que, a seu ver, teria de ser desempenhada pelo ensino religioso.

E, para Fausto (2010, p. 337),

A política educacional ficou essencialmente nas mãos dos jovens políticos mineiros, cuja carreira se iniciara na velha oligarquia de seu Estado, e tomou outros rumos a partir de 1930. É o caso de Francisco Campos, ministro da Educação entre novembro de 1930 e setembro de 1932, e de Gustavo Capanema, que o substituiu, com uma longa permanência no ministério, de 1934 a 1945. Francisco Campos foi redator de uma legislação autoritária. Como ministro da Justiça redigiu a Carta de 1937 que instaurou o Estado Novo. Anos depois, colaborou ativamente na elaboração das leis autoritárias, após a derrubada do governo João Goulart, em 1964. Entre 1930 e 1932, Francisco Campos realizou uma intensa ação no Ministério da Educação, preocupando-se essencialmente com o ensino superior e secundário.

No ensino superior, o governo criou condições para o surgimento das universidades, dedicadas ao ensino e à pesquisa. Até aquela data, elas eram apenas uma junção de escolas superiores. A Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, era uma agregação de três faculdades: a de Direito, a de Medicina e a Politécnica. O decreto de abril de 1931 baixou o Estatuto das Universidades Brasileiras e reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, procurando estabelecer as bases do sistema universitário (FAUSTO, 2010).

O ensino secundário começou a ser implantado, pois na maior parte do país, era apenas cursos preparatórios para o ingresso nas escolas superiores. A reforma de Francisco Campos estabeleceu o currículo seriado, o ensino em dois ciclos, a frequência obrigatória, a exigência de diploma de nível secundário para ingresso no ensino superior, a complexidade do currículo, a duração dos estudos, abrangendo um ciclo fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos com o objetivo de preparar as novas elites (FAUSTO, 2010).

Destaca-se, ainda, as criações das Universidades de São Paulo (USP) em 1934 e a Universidade do Distrito Federal em 1935, graças a iniciativa do secretário da Educação Anísio Teixeira. O impulso de criação da USP veio da elite cultural paulista, pois estavam preocupados com a formação de professores de nível secundário e superior e com formação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras não utilitária, voltada para a pesquisa e a especulação teórica. Para atuarem nesta área, foram contratados jovens professores europeus. Nesse contexto de intervenção do Estado no setor educativo ganhou mais força após a Revolução de 1930, no qual se pode falar em duas correntes básicas opostas: a dos reformadores liberais e a dos pensadores católicos. (FAUSTO, 2010)

A igreja católica defendia o papel da escola privada e do ensino religioso tanto na escola pública quanto privada. Na escola pública seria facultativo o ensino religioso e diferenciado de acordo com o sexo, a partir do pressuposto de que meninos e meninas deveriam receber uma educação diferente, pois tinham tarefas diversas a cumprir na esfera do trabalho e do lar. Já os educadores liberais sustentavam o papel primordial do ensino público

e gratuito, sem distinção de sexo, além de proporem o corte de subvenção do Estado para as escolas religiosas e a restrição desse ensino às entidades privadas mantidas pelas diferentes confissões.

Os ideais desses reformadores estavam expressos no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, elaborado em 1932. Seu principal redator foi Fernando de Azevedo. Este manifesto propunha a adoção do princípio de “escola única”, concretizado, em uma primeira fase, em uma escola pública e gratuita, aberta a ambos os sexos de sete a quinze anos, onde todos teriam uma educação igual e comum (FAUSTO, 2010).

Nesse sentido, Saviani (2010, p. 253) expressa que:

Em termos políticos, o “Manifesto” expressa a posição de uma corrente de educadores que busca firmar-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, consequentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos Estados Federados. O texto deste manifesto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário. E esta me parece ser uma originalidade do caso brasileiro.

Estes pioneiros defendiam a ampla autonomia técnica, administrativa e econômica do sistema. Colocavam que as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação das escolas às características regionais impunham a realização de um plano educativo que não fosse uniforme para todo o país, embora devesse partir de um currículo mínimo comum. De acordo com Fausto (2010, p. 340),

O governo Vargas não assumiu por inteiro e explicitamente as posições de uma das correntes apontadas, mas mostrou inclinação pela corrente católica. O maior inspirador de Capanema no Ministério da Educação, além de Francisco Campos, foi o então intelectual conservador católico Alceu De Amoroso Lima, conhecido pelo pseudônimo de Tristão de Ataíde. Dentre os reformadores liberais, apenas Lourenço Filho manteve postos de mando, enquanto os demais foram marginalizados ou até mesmo perseguidos, como o caso de Anísio Teixeira.

Para Fausto (2010, p. 393), entre 1920 e 1940, apesar do declínio, o índice de analfabetos ainda continuava elevado. “Considerando-se a população de quinze anos ou mais, o índice de analfabetos caiu de 69,9%, em 1920, para 56,2%, em 1940.” Esses números nos mostram que o esforço pela expansão do sistema escolar acabou produzindo resultados a partir de índices muito baixos de frequência à escola em 1920.

Estima-se que naquela época o índice de escolarização de meninos e meninas entre cinco a dezenove anos, que frequentavam a escola primária ou média, era de cerca de 9%. Em

1940, o índice chegou a mais de 21%. No que diz respeito ao ensino superior, houve um incremento de 60% do número total de alunos entre 1929 e 1939, passando de 13.239 para 21.235 (FAUSTO, 2010, p. 394).

Para Duarte (2000), o objetivo do poder público na educação era o de construir o cidadão trabalhador com uma inserção mínima na cidadania por meio do regulado e controlado mundo do trabalho. Vários projetos pedagógicos tentaram formar o cidadão trabalhador. Entre esses projetos⁷ está o das Forças Armadas que ocupou o tempo livre e de lazer dos trabalhadores. A partir de 1937, as Forças Armadas e, principalmente, o exército tiveram um papel fundamental na construção da pedagogia do Estado Novo.

Na Era Vargas, ocorreu uma expansão da escola, porém, mantendo a mesma estrutura anterior. A expansão escolar se realizou diante das pressões de demanda provocada pela sociedade que “não criou, todavia, condições para mudanças mais profundas, permanecendo a estrutura da escola a mesma do antigo regime” (ROMANELLI, 1985, p.68).

Durante o Estado Novo, foi desenvolvida uma política educacional no molde autoritário e uniforme. De acordo com Hilsdorf (2011, p. 100),

Isso aparece claramente em 1937, na fala de Gustavo Capanema, ministro da educação desde 1934, quando diz que a educação é instrumentos do Estado para preparar o homem para uma ação qualquer na sociedade, não para preparar o homem ‘em disponibilidade’, apto para “qualquer aventura, esforço ou sacrifício (como queria o liberalismo de Dewey, inspirador dos liberais no Manifesto), mas para uma ação necessária e definida, uma ação certa: construir uma nação brasileira. Contra o homem sem aderências, dos liberais escolanovistas, que adaptavam a escola as necessidades da ordem capitalista internacional, contra os estrangeiros, os imigrantes que desnacionalizavam o Brasil: essa é a proclamação da nova escola de Vargas e Capanema.

Para assegurar o nacionalismo, o Estado Novo destacou no currículo dos cursos elementares e secundários a relevância da educação física, do ensino da moral católica e da educação cívica pelo estudo da História e Geografia do Brasil, do canto orfeônico das festividades cívicas, como a “Semana da Pátria”.

A modernização se deu pela implantação do aparelho burocrático-administrativo do setor educacional. Foram criados órgãos federais que instalaram a estrutura administrativa definitiva do ensino e passaram a estabelecer regras a serem cumpridas no plano estadual: o Ministério da Educação e Saúde (1931), o Conselho Nacional de Educação (1931), a

⁷O exército deveria ser uma escola e uma oficina de preparação de todos os meios de defesa da nacionalidade. O exército iria controlar os aparelhos ideológicos por meio da imprensa e do sistema educacional com o objetivo de formação e difusão de uma mentalidade nova e enérgica em torno do ideal nacional e que fossem capazes de disciplinar as novas gerações e fazer desaparecer a luta de classes (HORTA, 1994).

Comissão Nacional do Ensino Primário (1938), o Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), o Instituto Nacional de Estatística (1934) – que deu origem ao IBGE (1938) –, o Instituto Nacional do Livro, o Serviço de Radiodifusão Educativa, o Ince – Instituto Nacional do Cinema Educativo, e o Sphan – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Para garantir a modernidade o governo o governo central regulamentou a organização de todos os tipos de ensino no país. Para Hilsdorf (2011, p. 101):

A moderna sociedade brasileira precisava tanto de uma *intelligentsia* que definisse todos os contornos da brasiliade quanto de mão de obra qualificada, especializada, que produzisse para a agricultura, a indústria e o setor de serviços. Todos os sistemas de ensino foram, então, conformados a esses objetivos mediante as Leis Orgânicas do ensino.

As Leis Orgânicas⁸ foram promulgadas, por meio de decretos-lei, pelo ministro Capanema, entre 1942 e 1946, na seguinte sequência: ensino industrial (1942), ensino secundário (1942), ensino comercial (1943), ensino primário (1946), ensino normal (1946) e ensino agrícola (1946). Elas tinham como objetivo a construção de um sistema centralizado e articulado intrapartes e atingiam tanto o ensino público quanto o privado, com efeitos legais para as escolas privadas que se submetessem a fiscalização federal.

2.3.1. As Forças Armadas como educadoras do povo

O exército gestou um projeto hegemônico que teve como um de seus idealizadores o general Góes Monteiro, que nos interessa aqui o novo papel que ele atribuiu ao Exército e a nova concepção sobre as relações entre a política militar e a política educacional. Para ele, o

⁸ Foram esses os decretos-lei:

- Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial;
- Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI;
- Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos;
- Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial.

Em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, que continuou a ser de responsabilidade dos estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos; a legislação de ensino organizou também o ensino normal e o ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Foram esses os Decretos-lei:

- Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional;
- Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal;
- Decretos-lei n.8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC
- Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

poder militar é um instrumento de força do poder civil. Para cumprir com suas funções de polícia repressiva, a cargo dos Estados, para assegurar a ordem civil, as Forças Armadas deveriam ser fortes e disciplinadas. Para isso, era necessário haver um governo forte e um povo disciplinado. De acordo com Góes Monteiro (1933 apud Horta, 1994, p. 23):

A política do Exército é a preparação para a guerra, e está preparação interessa e envolve todas as manifestações e atividades da vida nacional, no campo material, no que se refere à economia, à produção e aos recursos de toda a natureza e no campo moral, sobretudo no que concerne à educação do povo e à formação de uma mentalidade que sobreponha a tudo os interesses da pátria, suprimindo, quanto possível, o individualismo ou qualquer outra espécie de particularismo.

Nesse contexto, a relação entre exército e educação adquiriu uma nova dimensão. Getúlio Vargas, em mensagem dirigida a Assembleia Nacional Constituinte, em novembro de 1933, defendeu uma distribuição mais razoável e proveitosa dos militares, de modo a aproveitá-los como fatores de atuação educativa e de progresso social. Beneficiando também recantos afastados do país, onde os quartéis deveriam ser escolas de trabalho e de civismo. Góes Monteiro acreditava que os problemas do exército eram consequência da desorganização geral do país. Havia uma forte preocupação com a defesa nacional, pois uma atividade orientada por ela assegura o máximo rendimento às soluções dos problemas nacionais. Para Góes Monteiro, as instituições do Estado e a liberdade individual não podem subsistir quando prejudicam a defesa nacional. Dessa forma, justificava-se a intervenção na economia, no sistema educacional e na imprensa. A economia dirigida iria fornecer os recursos materiais à administração pública; e a imprensa e a educação dirigidas fornecerão à mentalidade capaz de disciplinar as gerações sucessivas (HORTA, 1994).

Olavo Bilac⁹ foi a figura destaque na implantação do serviço militar obrigatório e no fortalecimento das forças armadas no papel de responsável pelo desenvolvimento do Brasil Republicano. O ideal de Bilac era formar o cidadão soldado que teria papel fundamental no serviço militar. A junção entre povo e exército seria uma precondição para o triunfo da democracia, o nivelamento das classes, a escola da ordem, da disciplina, da coesão; o laboratório da dignidade e do patriotismo. A instrução primária, a educação cívica, o asseio, a higiene, a regeneração muscular e física seriam obrigatórios (DUARTE, 2000).

⁹ Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac (Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 1865 - 28 de dezembro de 1918) foi um jornalista e poeta brasileiro, membro fundador da Academia Brasileira de Letras. Criou a cadeira 15, cujo patrono é Gonçalves Dias. Conhecido por sua atenção a literatura infantil e, principalmente, pela participação cívica, era republicano e nacionalista; também era defensor do serviço militar obrigatório. Bilac escreveu a letra do Hino à Bandeira e fez oposição ao governo de Floriano Peixoto. Foi membro-fundador da Academia Brasileira de Letras, em 1896. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Olavo_Bilac> Acesso em: 11 março de 2014.

Nesse contexto, a proposta é que o Ministério da Educação se ocuparia da educação moral e cívica e da educação física nas escolas. A educação moral e cívica tinha como objetivo a difusão da ideologia nacionalista, disciplinamento das novas gerações e preparação moral para a guerra, dentro de um processo de mobilização nacional e a educação física para a formação do futuro soldado.

De acordo com Góes Monteiro (1933 apud Horta, 1994, p. 26):

Ao Ministério da Educação e Saúde Pública caberá, em primeira urgência, cuidar e unificar a educação moral e cívica das escolas em todo o País, guiando-se no tocante à educação física pelo que foi feito no Exército e agindo de acordo com ele. Dessa forma a missão das classes armadas ficará de fato simplificada por ocasião do recebimento das turmas de conscritos e o início do primeiro período de instrução dos recrutas, tornando possível ao Exército, sobre esta base construída sob sua orientação e controle preocupar-se principalmente com a parte da educação física concernente à adaptação às especialidades.

A influência do exército sobre a prática da educação física realmente foi colocada em prática. Entretanto, a educação moral e cívica ficou somente no nível do discurso, na prática, sobretudo a partir de 1935, o controle e a repressão sobre o sistema de ensino passam a ocupar o primeiro plano. (HORTA, 1994)

Nesse contexto, os militares contentaram-se com iniciativas mais limitadas: a implantação da educação física escolar e a extensão da instrução pré-militar aos alunos menores de dezesseis anos, inscritos nos estabelecimentos de ensino primário e secundário.

De acordo com Duarte (2000), o ministro de guerra, Eurico Gaspar Dutra, encaminhou um documento ao presidente Getúlio Vargas, em 1939, expressando sua preocupação com a educação e seus vínculos com a segurança do país. Para ele, a segurança nacional dependia de uma reeducação da população que somente será obtida com a coesão de toda a administração pública.

O conceito de segurança nacional significava segurança contra possíveis ataques de inimigos externos, e substituiu o conceito de defesa nacional, pois este último foi insuficiente para justificar a pré-mobilização da Nação para a guerra em tempo de paz. A nação precisa se defender apenas se for atacada, mas ela só estará em segurança se estiver permanentemente preparada. Dessa forma, sobretudo a partir de 1935, foi enfatizada a ideia de que a segurança da pátria estava ameaçada por inimigos internos, os comunistas. O conceito de segurança nacional aparece de forma abrangente, englobando questões militares, econômicas, sociais, políticas, culturais, servindo como argumento legitimador para a permanente intervenção das Forças Armadas em todos estes setores. (HORTA, 1994)

Dois educadores desenvolveram essa temática: Jorge Figueira Machado e Lourenço Filho. O primeiro defendia a ideia de que a articulação entre a política de segurança nacional e a política de educação deveriam ser dependentes uma da outra. Para ele os princípios fundamentais da política educacional, da política econômica e da política social devem ser definidos a partir da política totalitária da segurança nacional. Para que a política de segurança nacional tivesse maior eficiência tornava-se urgente a cooperação dos políticos, dos técnicos de educação, dos membros da administração do ensino, dos diretores de escolas e liceus, dos professores e mestres de ensino em todos os seus graus (HORTA, 1994).

Ao contrário de Jorge Figueira Machado, Lourenço Filho tentou garantir a autonomia própria do sistema educacional. Lourenço Filho, (1940 apud Horta 1994, p. 38) esclarece que:

Toda a política de educação e a técnica posta a seu serviço, deverão estar em perfeita consonância com a política e a técnica da segurança nacional (...) não implica confundir os dois problemas, expressões de um mesmo processo de vida coletiva, harmônicas sem dúvida, mas autônomas.

Lourenço Filho afirmava que, para assegurar a ordem, a educação escolar deveria difundir a imagem da Pátria, explicar a estrutura do Estado, difundir os princípios da preservação da família, inculcar o amor ao trabalho, ensinar o uso lícito da propriedade, pregar a tolerância religiosa, educar para a sociabilidade. Esses princípios não poderiam ser negligenciados por nenhuma escola ou instituição de educação extra-escolar, devendo ser mais bem desenvolvido no ensino secundário (HORTA, 1994).

A intervenção controladora e repressiva dos militares no sistema de ensino intensificou-se a partir de novembro de 1935. A Lei de Segurança Nacional permitia fechar qualquer estabelecimento de ensino ou demitir diretores, professores, funcionários que se filiassem a qualquer partido, centro, agremiação ou junta proibida pela Lei de Segurança Nacional. Nesse contexto, uma das funções da Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo era investigar a participação de professores em atos ou crimes contra as instituições políticas e sociais. Essa comissão pediu a prisão de Anísio Teixeira, além de conseguir o afastamento de vários professores da Universidade do Distrito Federal. (HORTA, 1994)

A pressão intensiva dos militares para a prisão de Anísio Teixeira encontrou justificativa e apoio entre os educadores católicos. Essa oposição de deu principalmente devido à adesão de Anísio Teixeira à filosofia de Dewey e às posições que o mesmo havia assumido em relação ao ensino religioso e em defesa da escola pública. A oposição do grupo católico em relação a Anísio Teixeira tornou-se aberta quando Alceu Amoroso Lima acusou-o

de participar da Aliança Nacional Liberdade e de pretender implantar no Rio de Janeiro uma educação socialista.

Em junho de 1935, Alceu Amoroso Lima escreveu uma carta para Gustavo Capanema, expondo ao então Ministro da Educação a posição do grupo católico em relação ao Governo. Anísio Teixeira não foi preso, mas como pedia a Comissão Nacional de Repressão contra o Comunismo, ele foi forçado a demitir-se do cargo, sendo substituído por Francisco Campos, em dezembro de 1935 (HORTA, 1994).

Os militares também tentaram influenciar na elaboração do Plano Nacional de Educação em 1936. Foi por iniciativa do Ministro da Educação, e não dos militares, que foi criada em 1937 uma seção de Segurança Nacional no Ministério da Educação e Saúde. Mas nem mesmo a existência deste órgão impediu a intervenção dos militares nas questões educacionais quando se tratava de reprimir atividades que, segundo eles, colocavam em perigo a segurança nacional. Foi o que aconteceu em 1939 quando o Ministro de Guerra impediu, por razões de segurança nacional, a realização no Rio de Janeiro, da VIII Conferência Mundial de Educação, que seria patrocinada pela *World Federations of Educations Associations* (WFEA) (HORTA, 1994).

Segundo Horta (1994, p. 48):

Para o Ministro de Guerra, a WFEA era um agrupamento de intelectuais de exaltadas tendências pacifistas, que refletia os interesses, conveniências, ideias e princípios de uma corrente que, sob a égide de uma falsa mentalidade pacifista, procurava expandir-se com prejuízo do devotamento nacional às instituições militares e, consequentemente, dos superiores interesses das nações.

De acordo com Dutra, a WFEA promovia conferências internacionais destinadas a fomentar uma política educativa orientada para o desenvolvimento do espírito de desarmamento moral dos povos e para os influenciar no sentido do descaso às glórias, `as tradições e às instituições militares e, portanto, da repulsa às noções de disciplina e de hierarquia.

Os argumentos apresentados pelo Ministro de Guerra, Eurico Gaspar Dutra, prevaleceram e a VIII Conferência Mundial de Educação não se realizou. Capanema foi pressionado por Dutra e, por intermédio de Vargas, concordou com o cancelamento do evento e solicitou ao Ministro das Relações Exteriores, Oswaldo Aranha, a transmitissão da posição oficial do governo brasileiro quanto a não realização da Conferência no Brasil. Embora Capanema conhecesse os argumentos apresentados por Dutra, tentou encontrar razões inerentes à sua própria pasta para justificar esta decisão:

Atravessamos uma fase de intensos trabalhos de reforma, em todos os domínios da educação. (...) Diante desta situação, não parece oportuno que

venham ao nosso país, no decurso deste ano, professores e técnicos de educação dos outros países para um numeroso e importante congresso mundial de educação. Os grandes trabalhos que de nós exigiria esse congresso viriam retardar a marcha dos urgentes empreendimentos em que estamos empenhados. Por outro lado, tal congresso não seria bom ensejo de mostrarmos ao estrangeiro as nossas realizações em matéria de educação, porquanto somente depois de adiantados ou ultimados os consideráveis esforços, ora em andamento, para a reforma da legislação e aperfeiçoamentos das instalações, é que poderíamos apresentar uma obra de caráter sólido e harmônico que na verdade denunciasse a nossa preocupação, o nosso objetivo, a nossa capacidade no que respeita à educação da infância e da juventude. (CAPANEMA 1939 apud HORTA p. 50-51).

Em março de 1940 foi criada a Secretaria de Educação e o Departamento de Educação Nacionalista no MEC, encarregados de coordenar os serviços de educação cívica, educação musical e artística e educação física. A direção desses dois órgãos também foi entregue a um militar.

Nesse contexto, a preocupação dos militares com a educação física nas escolas começou a acentuar-se no final dos anos de 1920. Até esse período a educação física não aparecia nos programas das escolas secundárias. Em 1931, a Reforma Francisco Campos introduzirá a obrigatoriedade de exercícios de educação física em todas as classes do ensino secundário, que deveriam ser realizados diariamente, com a duração de 30 a 45 minutos, sendo aconselhada na Portaria nº 70, criada durante a Reforma Francisco Campos em 1931, a adoção das normas e diretrizes do Centro de Educação Física do Exército. Nesse projeto, a orientação e o controle da educação física no país caberiam ao Exército e o Ministério da Educação deveria ocupar-se da educação física nas escolas guiando-se pelo que foi feito no Exército e agindo de acordo com ele.

2.3.2. A influência da Igreja na educação: ensino religioso, educação moral e cívica

Nesse mesmo período, a igreja, lutava para que os princípios básicos da ordem social cristão voltassem a orientar a ordem social geral e a constituição política do país. Segundo Horta (1994, p 98), esses princípios básicos foram enumerados por Alceu Amoroso Lima em dezembro de 1930:

Promulgação da Constituição em nome de Deus, reconhecimento explícito do catolicismo como a religião do povo brasileiro, manutenção da indissolubilidade do matrimônio e reconhecimento oficial do casamento religioso, reintrodução do ensino religioso católico nas escolas primárias e secundárias oficiais, com as garantias necessárias às confissões não católicas, e autorização oficial para assistência religiosa às classes armadas, às penitenciárias, aos hospitais e aos asilos do Estado. (HORTA, 1994, p. 98).

Na luta pela incorporação desses princípios à futura Constituição, foi montada uma estratégia de mobilização nacional que iniciou com as concentrações religiosas de maio e outubro de 1931, no Rio de Janeiro, e continuou por meio da Liga Eleitoral Católica, em 1932 e 1933. A igreja também confiou no apoio do Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, lhe entregando um anteprojeto que sofreu algumas alterações e foi promulgado pelo Chefe do Governo Provisório, em 23 de abril de 1931.

A luta da igreja pela reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas não se explica apenas pelo apoio de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde. A Igreja sentia que seu futuro estava comprometido e era preciso se tornar ativa sua presença junto às classes populares das cidades. A Igreja era profundamente enraizada no ensino secundário. E ao lutar pela reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas, tentava lutar para garantir sua influência sobre as classes populares urbanas no quadro da educação primária, ação que era crucial para a conduta moral e intelectual da sociedade.

Em pouco tempo como Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, durante o Governo Provisório, promulgou o decreto introduzindo o ensino religioso nos estabelecimentos de ensino primário, secundário e normal de todo o país. O aluno só era dispensado da frequência às aulas de religião se os pais a requeressem no momento da matrícula. Para justificar a introdução do ensino religioso nas escolas, Francisco Campos utilizou-se de argumentos de ordem filosófica e pedagógica: “O fim essencial da escola é não só instruir, mas educar, não só habilitar técnicos senão também formar homens que, na vida doméstica, profissional e cívica sejam cumpridores fiéis de todos os seus deveres.” (CAMPOS apud HORTA, 1984, p. 100).

Para Francisco Campos, a doutrina católica não era apenas religiosa, mas uma doutrina de Estado. Ele justificava que a crise pela qual o país passava era em decorrência da falta de uma doutrina, fundamental, segundo Campos, para legitimar a sua autoridade. Assim, convenceu Getúlio Vargas que o decreto de 1931 alavancaria um movimento de apoio ao governo e garantiria ao Presidente a gratidão da Igreja. Para Horta (1994, p. 107),

E assim fecha-se o círculo: no esquema político autoritário de Francisco Campos o ensino religioso era, ao mesmo tempo, um instrumento de formação moral da juventude, um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base de justificação ideológica do pensamento político autoritário.

Com o golpe de 1937, foi redigida uma Carta Constitucional, por Francisco Campos, na qual a Igreja era reconhecida ainda como uma aliada importante, entretanto, deixa de ser uma interlocutora privilegiada. Assim:

Na Carta Constitucional outorgada em 10 de novembro de 1937, marcando o início do Estado Novo, não constam as prerrogativas que a Igreja havia conquistado na Constituição de 1934, exceto o ensino religioso nas escolas, que é mantido, mas que tem, o seu alcance bastante diminuído. (HORTA, 1994, p. 107).

Enquanto a Constituição de 1934 tornava obrigatória a inclusão deste ensino no horário escolar, mantendo facultativa a frequência, na Constituição de 1937 a própria inclusão do ensino religioso no horário se tornava facultativa.

A colaboração entre Igreja e Estado passa a ser estabelecida por Getúlio Vargas. Este se comprometeu a assegurar à Igreja a liberdade e o ambiente que ela necessitava para agir. Contudo, na visão de Vargas, a atuação da Igreja deveria limitar-se ao domínio religioso, pois acreditava que por meio da palavra e do exemplo ensinassem aos fiéis a obediência à lei, a ordem e a disciplina.

No regime autoritário instalado pela Constituição de 1937, a intervenção do Estado no campo do ensino religioso adquiriu um peso maior do que na Constituição de 1934. Por este motivo, a Igreja procurou estar presente e atuante no processo de elaboração das leis orgânicas de ensino, iniciado por Capanema em 1938. O ensino religioso nas escolas continuou sendo oferecido de acordo com as regulamentações estaduais estabelecidas a partir do decreto de 1931 e da Constituição de 1934.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário foi preparada por Capanema durante o ano de 1941, que previa a inclusão da instrução religiosa no currículo do ensino secundário, entre as disciplinas de educação geral. Segundo Horta, (1994, p. 122):

Como se pode ver, diferentemente do que acontecia com relação ao ensino primário, quanto ao ensino secundário a Igreja parece estar mais preocupada em assegurar-se o direito de obrigar os alunos matriculados em suas escolas a frequentarem as aulas de religião do que em garantir o direito de ensinar religião nas escolas secundárias oficiais.

Enquanto Francisco Campos, em 1931, havia prometido a Vargas, a mobilização de toda a Igreja Católica ao lado do Governo, em troca da introdução do ensino religioso nas escolas oficiais, Capanema, em 1944, promete a Vargas a simpatia das correntes militantes do catolicismo brasileiro em troca de uma tomada de posição do Presidente na defesa dos objetivos católicos essenciais. Segundo Capanema, estes objetivos seriam: combater o totalitarismo, assegurar o primado do direito e manter diretriz segura e constante com relação às políticas da família, do trabalho e da educação. (HORTA, 1994, p. 125)

De acordo com a Exposição de Motivos da Reforma do Ensino Secundário¹⁰, de abril de 1931, Francisco Campos manifesta-se a respeito da presença da educação moral e cívica no currículo das escolas secundárias. Segundo sua justificativa pedagógica baseada em argumentos da pedagogia da escola ativa:

De nada valerá, como até agora não valeu, criar no curso secundário uma cadeira de educação moral, cívica ou política. Será mais uma oportunidade de transmitir noções e conceitos acabados, envolvidos em fórmulas verbais. Serão aquisições de caráter puramente formal, sem nenhuma consistência com o contexto de experiência do estudante e, portanto, destituídas de qualquer influência sobre a sua atitude ou o seu comportamento. Uma noção só se terá por efetivamente adquirida se funciona adequadamente, isto é, se determina ou condiciona uma conduta ou uma prática. Só aprendemos o que praticamos. Se, portanto, é dever da escola formar cidadãos ou educar para a democracia, ela só o fará não por meio de pregações, sermões conferências ou lições, mas se organizando democraticamente e praticando, de modo efetivo e prático, a democracia.(CAMPOS (apud HORTA, 1994, p. 142))

Dessa forma, a educação moral e cívica não apareceu como disciplina no currículo do ensino secundário na reforma estabelecida pela Reforma Francisco Campos, não só pelos motivos citados acima, mas também por colocar a educação moral nas mãos da Igreja por meio da introdução do ensino religioso nas escolas. A forma como era ensinado o conteúdo de educação moral não estava de acordo com a proposta antiliberal e autoritária do projeto político de Getúlio Vargas.

A exclusão da educação moral e cívica do currículo do ensino secundário não encontrou resistências, tanto é que ainda permanecia no currículo do ensino primário em várias unidades da Federação. Também não apareceu na versão definitiva da Constituição, promulgada em 16 de julho de 1934.

Segundo Getúlio Vargas para um homem se tornar admirável e modelo de cidadão era preciso educá-lo. Para ele, o Brasil se transformaria em uma grande Pátria quando tivesse o seu povo educado. Vargas acreditava que a educação formava o cidadão, não pela transmissão de cultura, mas pela capacitação para o trabalho:

O melhor cidadão é o que pode ser mais útil aos seus semelhantes e não o que mais cabedais de cultura é capaz de exibir. A escola, no Brasil, terá que produzir homens práticos, profissionais seguros, cientes dos seus mais variados misteres. (VARGAS apud HORTA, 1994, p. 146)

¹⁰ Texto que apresenta o decreto da reforma do ensino secundário de 1931, elaborado pelo Ministro de Educação e Saúde Pública: Francisco Campos para o chefe do Governo Provisório: Getúlio Vargas.

E para desenvolver o sentimento patriótico da população Getúlio Vargas pretendia utilizar-se de outros meios como, por exemplo, o cinema, o rádio e o esporte. Ele declarou aos profissionais do cinema, em junho de 1934:

O cinema será (...) o livro de imagens luminosas, no qual as nossas populações praeiras e rurais aprenderão a amar o Brasil, acrescendo a confiança nos destinos da Pátria. Para a massa dos analfabetos, será essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva. Para os letrados, para os responsáveis pelo êxito da nossa administração, será uma admirável escola. Associando ao cinema, o rádio e o culto racional dos desportos, completará o Governo um sistema articulado de educação mental, moral e higiênica, dotando o Brasil dos instrumentos imprescindíveis à preparação de uma raça empreendedora, resistente e varonil. E a raça que assim se formar será digna do patrimônio invejável que recebeu. (VARGAS 1938 apud HORTA, 1994, p. 147)

Foi por meio dos conceitos pátria e raça que o civismo será reintroduzido na legislação educacional, em julho de 1934. A proposta de canto orfeônico foi uma forma de desenvolver o sentimento patriótico e também serviu como justificativa para que a educação cívica fosse reintroduzida no discurso oficial e na legislação de ensino do período. O civismo apareceu em estreita ligação com a ideia de aperfeiçoamento físico, moral e intelectual da raça.

A ligação estabelecida entre educação e aperfeiçoamento da raça servirá para justificar a importância dada à educação física, sobretudo a partir de 1937, bem como ênfase dada à educação eugênica, incluída na Constituição de 1934 como um dos deveres do Estado. (HORTA, 1994, p. 147)

O Plano Nacional de Educação, previsto na Constituição de 1934, foi concebido inicialmente pela Associação Brasileira de Educação como uma forma de evitar que a educação fosse influenciada pelas mutações do cenário político, e acabou por se transformar em instrumento privilegiado de ação política.

O período de transição entre Governo Provisório e Estado Novo foi marcado pela disputa entre Francisco Campos e Gustavo Capanema em torno do Ministério da Educação. Dentro do projeto autoritário de Francisco Campos, o sistema educacional deveria transformar-se em instrumento de propagação ideológica do Estado Novo e da mobilização da juventude.

2.3.3. Capanema e a organização do ensino

Capanema acreditava que nem mesmo a concepção de educação dos Pioneiros da Escola Nova, mesmo tendo reagido a concepção tradicional que considerava a educação como uma atividade destinada à transmissão de noções e conhecimentos adquiridos por uma geração à geração subsequente, estava passível de deficiência.

Com efeito, segundo Capanema, na doutrina dos Pioneiros a educação (...) deve tratar o ser humano como uma entidade social destinada a ação, limitando-se a preparar cada homem para viver, com o máximo de eficiência, entre os outros homens. Para Capanema ai estava a deficiência e o erro desta concepção. (HORTA, 1994, p. 166).

Desta forma, Gustavo Capanema defendia que a educação devia atuar não no sentido de preparar o homem para uma ação qualquer na sociedade, mas no sentido de prepará-lo para uma ação necessária e definida, de modo que ele construísse uma unidade moral, política e econômica, que integrasse e engrandecesse a Nação.

Segundo o ministro, para que a educação pudesse cumprir a sua função de preparar o homem completo, isto é, como pessoa, como cidadão e como trabalhador, a fim de que ele realize integralmente, no plano moral, político e econômico, a sua vida, para servir à Nação, tornava-se necessário que o Estado assumisse a sua suprema direção, fixando-lhes os princípios fundamentais e controlando a execução deles. Para isto, o Governo Federal deveria elaborar um “Código da Educação Nacional”, no qual seriam estabelecidas as diretrizes ideológicas que deveriam orientar a educação no país, bem como os princípios gerais de organização e funcionamento de todo o aparelho educativo do País. Este Código constituir-se-ia em um corpo único da lei, contendo os preceitos diretores da educação nacional, de modo que todas as atividades educacionais do país, de caráter federal, estadual, municipal ou privado se regessem pela mesma disciplina. (HORTA, 1994, p. 168)

O governo deveria atuar no nível primário na tentativa de despertar e acentuar na criança aptidões de ordem física, intelectual e moral que a tornem dotada de disciplina e eficiência, atributos essências do trabalhador e do cidadão.

Em relação ao ensino profissional, o governo criou uma rede de liceus profissionais capaz de transformar a juventude brasileira em um exército de trabalhadores competentes, úteis a si mesmos e à Nação. O ensino secundário era definido por Capanema como formador da personalidade física, moral e intelectual do adolescente e o governo se propunha acentuar seu caráter cultural dando prioridade no seu programa ao estudo das humanidades clássicas para que se tornasse o ensino preparador da elite intelectual do país. Na reforma Capanema, o curso secundário foi reestruturado passando a ser constituído do ginásio de quatro anos e o

colegial de três anos. O colegial divide-se em clássico e científico, sendo o currículo do primeiro de humanidades (ARANHA, 1989).

Em relação ao ensino superior destinado a formar os grupos mais altos da elite cultural, o governo pretendia atuar montando em todo o país, faculdades de várias espécies, organizadas em universidades. Estavam estabelecidas às orientações do Estado Novo com relação aos diferentes níveis de ensino. Capanema também se ocupou de três questões que utilizam a educação como instrumento a serviço da ideologia autoritária: a educação física, a educação moral e o canto orfeônico.

A educação física deveria ser ministrada a todos os alunos e o governo pretendia levá-la para além das escolas, organizando corporações relacionadas com os interesses da infância e da juventude. Em relação à educação moral, Capanema definiu que todas as escolas, sobretudo a primária deveria incluí-la no seu programa. Em ligação com a educação moral, o canto orfeônico deveria ser organizado e praticado em todas as escolas do país. Capanema mostrou que pretendia orientar a ação do Ministério da Educação colocando-o a serviço da ideologia autoritária do Estado Novo (HORTA, 1994).

Getúlio Vargas queria utilizar o sistema de ensino para educar a infância e a juventude dentro da doutrina do Estado Novo. Para isso, acentuou-se a tendência centralizadora de se concretizar pela intervenção global do Governo Federal no sistema de ensino. Tal centralização e uniformização não escaparam nem mesmo dos métodos de ensino, o livro didático e o material escolar (HORTA, 1994).

Capanema não se opôs a concepção escolanovista de “educar para a sociedade” e para “formar o homem de ação”. Para ele, a escola deveria ser orientada no sentido de educar para a Nação ou para formar o cidadão do Estado Novo. Ele acabou se afastando do grupo de tendências totalitárias e nacionalistas exacerbados e o Ministro da Educação passou a falar em educar para a pátria ou para formar o cidadão consciente (HORTA, 1994). Uma outra questão que preocupava era a educação da mulher. O ministro ainda insistia, em 1937, na diferenciação rígida dos papéis sociais dos dois sexos e, consequentemente, em sua separação dentro do sistema educacional. Esta atitude implicava, em sua versão extrema, um ensino totalmente diferente para homens e mulheres; e, em sua versão mais branda, uma oposição total à coeducação.

Nesse sentido, a Lei Orgânica do ensino profissional criou dois tipos de ensino: um pelo sistema oficial e outro mantido pelas empresas SENAI e SENAC. Os cursos mantidos por essas empresas atenderam os alunos de baixa renda que queriam se profissionalizar. As escolas oficiais eram mais procuradas pelas camadas médias que desejavam ascensão social e

preferiam os cursos de formação ao invés dos profissionais. (ARANHA, 1989). Portanto, havia um sistema dual de ensino profissional. “Isso evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social.” (ROMANELLI, 1989, p. 169). A reforma na educação secundária foi aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura. Para ele, o sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho.

É relevante mostrar a distinção feita entre o ensino secundário e outras formas do ensino médio, dentre elas, citamos: o primeiro deveria ter um conteúdo humanístico, sujeito a procedimentos rígidos de controle de qualidade e era o único que deveria dar acesso à universidade. Os alunos que não conseguissem aprovação para o ensino secundário, restariam à possibilidade de ingressar no ensino industrial, agrícola ou comercial que os preparariam para o trabalho. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 manteria este entendimento restritivo do que era o ensino secundário, e proibia o uso das denominações "ginásio" e "colégio" aos demais estabelecimentos de nível médio.

As linhas mestras do ensino secundário já haviam sido estabelecidas pela reforma Francisco Campos de 1931. Francisco Campos havia dividido o curso secundário em dois ciclos: o primeiro ciclo tinha a duração de cinco e o segundo ciclo, a duração de dois anos. O primeiro ciclo era fundamental, compostos de uma formação, e o segundo complementar, orientado para as diferentes opções de carreira universitária. A lei de 1931 previa, ainda, a criação de um sistema nacional de inspeção do ensino secundário, a ser feito por uma rede de inspetores regionais. A expansão do ensino secundário tornou-se um grande complicador para as novas reformas do ensino secundário, principalmente por volta de 1940, quando aumentou às aspirações das camadas médias urbanas.

Um levantamento feito pela Divisão do Ensino Secundário do Ministério para 1939 mostrava que, dos 629 estabelecimentos em todo o país, 530 eram particulares. Quase um terço das escolas estava no estado de São Paulo (196), que tinha também quase a metade de todas as escolas públicas do país (43 de um total de 99), formada por uma grande rede estadual de ginásios e escolas normais. (COSTA; BOMENY; SCHWARTZMAN, 1984, p. 190).

Nesse contexto, colocou-se um problema na ordem do dia: como estabelecer o controle e garantir que as funções do ensino secundário fossem realmente cumpridas? Para isso, a forma encontrada foi a de definir o currículo do curso secundário de forma estrita e orientada para a formação cultural da elite, além de criar uma estrutura burocrática bastante complexa de inspeção e reconhecimento que garantisse que o ensino desejado estivesse sendo ministrado pelas escolas particulares e escolas das redes estaduais.

A reforma de 1942, implantada por Capanema, dividiu o ensino secundário entre o ginásio de quatro anos e um segundo ciclo de três anos com opção para o clássico ou o científico. No final de cada ciclo era realizado um exame para garantir o padrão de todos os aprovados. Além disto, foram criados uma série de cursos profissionalizantes no nível do segundo ciclo para os estudantes que não tivesse como objetivo ingressar nas universidades. Dessa forma, os cursos ginasiais obedeciam a um programa mínimo comum a todo o país e controlado pelo Ministério, que também funcionavam como habilitação básica para os cursos profissionais de nível médio. Capanema utilizou disto como justificativa para afirmar que havia uma maior democratização do ensino secundário que não tinha como finalidade apenas conduzir ao ensino superior.

Os exames de admissão criavam ainda um problema com as crianças que não conseguiam entrar nas escolas de 'nível médio aos 11 anos, mas que, de acordo com a legislação trabalhista, só poderiam começar a trabalhar aos 14. A Federação das Indústrias de São Paulo, em relatório elaborado para o ministro do Trabalho, chama a atenção do ministro para este que ficou conhecido como o problema do "hiato nocivo", e propõe que a idade mínima para o trabalho do menor seja reduzida, para que essas crianças possam ser salvas da marginalidade. (COSTA; BOMENY; SCHWARTZMAN, 1984, p. 191).

De acordo com Costa, Bomeny e Schwartzman (1984), a principal marca da reforma do ensino secundário foi a ênfase ao ensino humanístico de tipo clássico, em detrimento da formação técnica. A formação humanística abrangia o latim e o grego, além de substituir o aprendizado de física, química e ciências pelos relatos heróicos de cidadãos e de soldados na construção de impérios. Essa seria a formação adequada aos futuros "condutores das massas".

O ensino do latim e do grego no curso secundário foi justificado por Capanema como ponto essencial para vincular a nossa cultura com as origens helênicas e latinas. Não seria conveniente romper com estas fontes.

Com este rompimento perderíamos o contato e a influência de uma velha cultura que consubstanciou e elevou os valores espirituais maiores da antiguidade. Perderíamos por outro lado os mais nobres vínculos de parentesco da cultura nacional com as mais ilustres culturas de nosso tempo (...). Os estudos antigos constituem uma base e um título das culturas do ocidente; eles serão sempre, conforme o expressivo dizer de um escritor moderno, um elemento inalienável da dignidade ocidental. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 192).

Capanema afirma que o curso secundário, tal como o concebia, não era um simples desenvolvimento de um sistema antigo, mas algo novo. Esta novidade pode ser definida em

primeiro lugar pelos temas: consciência humanística e consciência patriótica, duas características essenciais para o ensino secundário para acentuar e elevar a formação espiritual dos adolescentes segundo Capanema (HORTA, 1994). Para ele, a educação para a pátria era a finalidade de toda a escola, mas ela deveria realizar-se, principalmente, no ensino secundário que, segundo ele, era o ensino nacional por excelência e deveria ter uma dimensão essencialmente patriótica de caráter humanístico.

Capanema fazia distinção entre sentimento patriótico e consciência patriótica. O primeiro deveria ser desenvolvido no ensino primário com o intuito de desenvolver o fervor, amor e devoção com sentimentos de apego e fidelidade para com pátria. A consciência patriótica seria um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão e continuidade história da pátria, compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, bem como os perigos que a acompanham; além disso, um ensino capaz de criar no espírito das novas gerações, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria. (HORTA, 1994)

Além da consciência patriota também era necessário dar uma consciência humanística, isto é, a formação da compreensão do valor e do destino do homem. Para a formação da consciência patriótica seriam utilizados de modo especial os estudos de História do Brasil e Geografia do Brasil, a prática do canto orfeônico e o serviço cívico própria da Juventude Brasileira. Dessa forma, a partir de 1942, a História do Brasil e a Geografia do Brasil passaram a fazer parte do programa das duas últimas séries do curso ginásial (duas horas semanais) e da última série do curso colegial (três horas semanais). Quanto ao canto orfeônico, serviu de instrumento do civismo e da disciplina coletiva durante todo o período.

O canto orfeônico já constituía matéria obrigatória do currículo do ensino secundário desde a Reforma Francisco Campos, de 1931. De acordo com as determinações legais, o núcleo do programa era formado pelos hinos e canções patrióticas destinadas a inspirar o amor e o orgulho pelo Brasil, forte e pacífico. (HORTA, 1994, p. 182)

O canto orfeônico era utilizado não apenas como fator educativo, mas também para o fato do ensino do canto orfeônico constituir uma ótima maneira de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo. Em outubro de 1936, o canto do Hino Nacional tornou-se obrigatório nos estabelecimentos públicos e privados de ensino primário, normal, secundário e técnico-profissional, e em todas as associações com finalidades educativas.

Outra inovação da reforma no ensino secundário foi a obrigatoriedade da frequência à escola secundária, pois, dessa forma, ficaria assegurado que as novas gerações teriam um

aprendizado de uma cultura comum desenvolvendo uma consciência de que pertenciam a uma nação comum. O principal sentido da obrigatoriedade do ensino secundário era criar o hábito social da passagem pela escola. Não seria mais permitido estar onde se quisesse para se submeter aos exames oficiais e por meio destes habilitar-se aos estudos superiores. Haveria outras escolas, também obrigatórias, para os que não estivessem destinados à elite dirigente do país, mas além de dizer que deveriam servir à orientação política do Estado, especificava: "Nas finalidades, deve-se apontar sempre o que a disciplina visa a dar ao aluno de um modo geral, e de modo especial o que ela deve fazer para educá-lo rara a pátria. Frisar a nota patriótica em cada programa." (COSTA; BOMENY; SCHWARTZMAN, 1984, p. 194).

Existiam propostas de currículos para o ensino da religião, em que era dado destaque às implicações sociais e políticas dos preceitos cristãos. A temática proposta para o ginásio era a seguinte:

1) A moral cristã: a lei, a consciência. Pecado. Perfeição cristã. II) Em face da autoridade: pais e filhos. A hierarquia e os fiéis. Governantes e governados. Patrões e operários. III) Respeito à propriedade: o direito de propriedade. Pecados contra os bens do próximo. Restituição? Posição cristã em face do capitalismo e do comunismo¹

Nos cursos clássico e científico algumas unidades do ensino religioso abordariam o problema do humanismo, o jovem e o lar. Na 3^a série, o programa deveria ser o seguinte:

I) A igreja e o setor econômico. Erro do materialismo histórico. A Igreja no embate das forças econômicas. solução cristã do problema da máquina. II) A Igreja em face do belo. A arte e a moral. A Igreja e as artes colas artísticas e literárias. A religião cristã, inspiradora suprema dos criadores de beleza. III) A Igreja e as ciências. Harmonia entre a ciência e a fé. As ciências e a filosofia. A filosofia e a religião. IV) A Igreja e o mundo político. Fora e acima dos partidos. As últimas encíclicas sobre organizações partidárias. A ordem cristã. V) A Igreja e a organização social. A pessoa humana e os vários grupos sociais. Monismo estatal e pluralismo cristão. A Igreja e o serviço social. V) A Igreja e as igrejas. Serve qualquer religião? Transcendência da religião cristã. Transcendência de Jesus Cristo. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 196).

O ensino pré-militar passou a ser obrigatório no ensino secundário e acabou se tornando outro mecanismo para a transmissão da consciência patriótica. Nesse sentido, houve um conflito entre os Ministérios da Educação e o da Guerra. Capanema, por meio da sua atuação, estabeleceu um elo entre a escola e a educação militar que passou a ser obra da escola e competência da educação cívica.

A obrigatoriedade da instrução pré-militar para os menores de 16 anos já havia sido estabelecida pelo decreto-lei 1.545, de 25 de agosto de 1939, que dispunha sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Em novembro do mesmo ano, a lei do Ensino Militar (decreto-lei

1.735) definia a instrução pré-militar como o ensino destinado a "habilitar os alunos dos institutos civis de ensino, menores de 16 anos, ao ingresso nas unidades-quadros, tiros de guerra ou escolas de instrução militar". De acordo com a lei de Ensino Militar de 1939 e com uma proposta do ministro da Guerra em 1941 a instrução pré-militar compreenderia "a prática de instrução elementar de ordem-unida" (sem armas), a iniciação na técnica do tiro, a educação moral e cívica, e o ensino elementar da instrução geral (regras de disciplina, hierarquia do Exército etc.). A lei de reforma do ensino secundário estende a obrigatoriedade desta instrução a todos. (COSTA; BOMENY; SCHWARTZMAN, 1984, p. 197)

A instrução pré-militar não teve muito sucesso. Em 1945, alguns pais de alunos entre 12 e 15 anos, do Colégio do Estado em Campinas, enviaram uma carta ao ministro da Guerra e pediram para que ele reconsiderasse o caso de boa parte dos estudantes que haviam sido reprovados por não terem assiduidade aos exercícios pré-militares. Os pais colocaram que não estavam cientes da rigidez dessa lei. "Nenhum pai sabia que seu filho, frequentando 600 horas de disciplinas intelectuais, iria perder o ano por não ter frequentado metade do curso pré-militar de 15 horas (...)." (COSTA; BOMENY; SCHWARTZMAN.1984, p. 197). Resumindo de forma clara a densidade da rede com a qual o exército já envolvia nessa época a população masculina:

(...) considerando que (...) ainda existem os tiros de guerra para rapazes de 16 anos, o serviço militar obrigatório, e o fato de ainda não obterem empregos públicos ou cargos de responsabilidade(...) porque em nosso país, em qualquer setor de atividade (...), o indivíduo que não está quite com suas obrigações militares só encontrará obstáculos (...), não lhes faltará oportunidade de mostrar o seu amor pela pátria. (COSTA; BOMENY; SCHWARTZMAN, 1984, p. 198).

A escola passou a ser obrigada a criar e manter centro de instrução pré-militar, além de pagar gratificações aos instrutores, de acordo com a proposta feita pelo ministro da Guerra. Dessa forma, iria elevar o custo dessa instrução para as escolas particulares que deveriam arcar sozinhas com todas as despesas. Segundo o artigo 15 do decreto-lei 4.642, de 2 de setembro de 1942, que dispunha sobre as bases da organização da instrução pré-militar, os alunos e seus responsáveis não poderiam ter nenhum gasto com a instrução pré-militar. Dessa forma, Capanema redigiu um parecer ao diretor da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação ressaltando que não havia justificativa para a remuneração dos instrutores do ensino pré-militar, pelo desempenho de uma função decorrente da própria condição de militar; também argumentou sobre os possíveis conflitos entre dois objetivos que não poderiam ser alcançados, entre à fusão dos exercícios de educação física com os de instrução pré-militar:

poderia haver conflitos entre os dois ministérios distintos, entre duas classes de profissionais diferentes, os dois programas diferentes.

O documento termina argumentando a favor da extinção da instrução pré-militar:

Não havendo lugar nos horários (...) para a educação física e para a chamada instrução pré-militar (...), não devemos ter a menor hesitação e preferir a permanência da educação física (...). Noções de tiro (...), hierarquia militar (...), em quantas partes se divide a continência, são conhecimentos que o incorporado poderá aprender em poucos dias, enquanto o desenvolvimento de sua capacidade física, a exploração inteligente de suas forças, são coisas que exigem anos de trabalho continuado." "Repetir, anualmente, a mesma instrução militar, para crianças de 12 a 16 anos, é procurar implantar a confusão entre a disciplina militar e a do meio civil e despertar o tão condenável espírito militarista. A maior contribuição que o Ministério da Educação e Saúde poderá prestar ao Exército Nacional é entregar-lhe, no momento oportuno, rapazes fortes e inteligentes, cidadãos cônscios de seus deveres, material humano que possa permitir a formação rápida de excelentes soldados. Nestas condições, a instrução pré-militar deveria ser extinta ou ministrada apenas no último ano de ginásio, caso as autoridades militares a julgassem imprescindível.

Segundo o próprio ministro, a reforma de 1942 não seria simples resultado de suas preferências, mas gerada pelo trabalho de silenciosa pesquisa e bem assim dos debates das comissões especiais realizados pelo ministério da Educação. A reforma ter-se-ia orientando "pela opinião de representantes de todas as correntes pedagógicas. Procurei conciliar as tendências opostas ou divergentes (...). Parece a reforma ter conseguido as mais razoáveis soluções. (COSTA; BOMENY; SCHWARTZMAN, 1984, p. 198-199).

A educação religiosa teve seu lugar assegurado, cabendo as autoridades religiosas a definição do programa. A instrução pré-militar, fixada pelo ministro da Guerra, tornou-se obrigatória nos estabelecimentos públicos e particulares. A educação moral e cívica foi abandonada como disciplina e deveria compor espaço privilegiado no ensino da História do Brasil, do canto orfeônico e do serviço cívico da própria Juventude Brasileira. E a co-educação seria permitida mediante autorização do ministro da Educação.

2.4. Formação do magistério no ensino secundário

No século XX, a situação do ensino secundário no Brasil se alterou significativamente. Houve uma expansão expressiva, se comparada às décadas anteriores, à medida que se intensificou a demanda das camadas médias e de setores das classes populares e crescia a rede de escolas estaduais e particulares. Segundo Souza (2008), em um estudo realizado por Jayme Abreu, durante o período compreendido entre 1933 a 1953 e apresentado no Seminário Interamericano de Educação Secundária, realizado em Santiago no Chile em 1955, o índice de

expansão do ensino secundário no Brasil alcançou cerca de 490%, índice muito superior ao crescimento das matrículas do ensino primário e superior no mesmo período.

Quanto aos métodos de ensino, Jayme Abreu registrou a indiferença do ensino secundário brasileiro pela renovação metodológica. Segundo ele, as práticas mais comuns eram a “exposição” e a “recitação”. A escola não buscava a participação ativa do aluno, limitava-se sistematicamente aos compêndios ou aos ditados de pontos, exigia exaustivo esforço memorizante, impondo a disciplina de forma autocrática e não levavam em conta as diferenças individuais (ABREU, 1955). A indiferença pela inovação também foi verificada no uso precário das técnicas modernas de ensino. Nesse sentido, era notável a excepcionalidade do uso do estudo dirigido e dos recursos audiovisuais. Segundo Souza (2008, p. 210),

As críticas de Jayme Abreu à organização pedagógica da escola secundária relacionavam problemas antigos, há décadas sinalizados pelos educadores progressistas como a ordenação tradicional dos currículos, a desarticulação entre os conteúdos e a vida e os interesses dos alunos, a extensão exagerada dos programas, a rigidez dos exames tornando a avaliação o centro da atividade educativa, a disciplina autoritária, dentre outros.

As apreciações do autor revelavam, não obstante, uma clara defesa dos princípios da pedagogia moderna. As mudanças preconizadas implicavam, dessa maneira, na inovação dos métodos e técnicas de ensino adotando os processos ativos, o emprego das novas tecnologias educacionais, a valorização das atividades extraclasses, etc.

Jayme Abreu considerava a formação de professores um dos mais graves problemas do ensino secundário. Para ele, a expansão acelerada acarretou na organização de um magistério de emergência, “aliciado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma” (ABREU, 1955, p. 72). Segundo Souza (2008), a expansão e institucionalização da escola secundária no período de 1930 a 1960 colocou na ordem do dia o problema da formação de professores. A expansão de vagas nesse nível de ensino propiciou a ampliação do mercado de trabalho na área de educação.

Dessa forma, nos primeiros anos de 1930, o Estado se organizou na tentativa de providenciar a formação, a seleção, o campo de trabalho e o estatuto profissional dos professores do ensino secundário o que acaba por nos remeter a reforma educacional de Francisco Campos em 1931. Essa reforma foi um divisor para a história dessa profissão, pois além de registrar os professores em exercícios que atendiam aos requisitos estipulados, determinou a criação de uma instituição própria para a formação dos professores do ensino secundário em nível superior devendo vigorar em todo o País. (DIAS, 2011)

Todos os candidatos ao magistério deveriam passar por esta instituição. Os professores portadores de registro provisório obteriam o registro definitivo após aprovação

em bancas de exames formadas na instituição. O intuito era criar um mecanismo de formação obrigatória inclusive para os professores que já estavam em exercício.

Na reforma do ensino superior existia a previsão de se criar a Faculdade Filosofia, Ciências e Letras destinada a tornar a Universidade uma prática de pesquisa, contemplando dos estudos de alta cultura, artes, letras, expressões culturais e artísticas. Francisco Campos afirmava que a instalação de um instituto de alta cultura não ocorreria de forma imediata, pois o Brasil ainda era um país com o povo em formação. Devido a esta lacuna entre projeto e realidade, a instalação da Faculdade deveria oferecer benefícios imediatos de maneira que a sua inserção impactasse exatamente nos pontos fracos e lacunas da nossa cultura. Por isto, Faculdade de Educação, era a mesma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, porém com um papel ao mesmo tempo de funções da cultura e papel utilitário e prático a preparação de professores. Assim, o surgimento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, no início dos anos 30, caracterizaram a profissionalização do magistério secundarista, delimitando saberes e competências específicas para a atuação profissional.

Para Francisco Campos, a formação dos professores na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era fundamental para a melhoria do ensino secundário, pois lhe faltava corpo docente com uma sólida orientação didática. E a sua função pragmática determinada pela reforma no ensino superior consistia em ministrar as disciplinas necessárias à formação do magistério secundário.

A formação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tornou-se obrigatória para os professores que quisessem lecionar nos ginásios e colégios oficiais e equiparados. Desta maneira, antes de constituir-se em um centro de alta cultura desinteressada, deveria constitui-se em um instituto de educação voltado para a formação de professores do ensino normal e secundário. Assim, a formação de professores tinha um caráter profissionalizante sem aprofundamento filosófico, universitário, da alta cultura desinteressada.

Segundo Fávero (1980, p. 50):

Essa intenção não foi imediatamente concretizada e a formação de professores secundários, que se daria na Faculdade de Educação, continuou sem ter instituição específica que respondesse por ela. Ademais, a partir de 1939, quando foi organizada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (já com nova denominação), a função de investigação, também prevista em 1931, arrefeceu-se tornando-se a instituição destinada à formação de professores secundários.

Nesse sentido, é preciso levar em conta que o Estado Novo que começou a ser organizado em 1930 definiu diretrizes para a organização do sistema educacional do país com o intuito de fazer a educação um instrumento a serviço do Estado. Gustavo Capanema estava preocupado com a formação de elites dirigentes da nação e, no desenvolvimento do seu projeto educacional, priorizou o ensino secundário e superior (COSTA; BOMENY; SCHWARTZMAN, 1984).

De acordo com Capanema (1938, s/p), “primeira medida a ser tomada para a organização de um grande programa de realizações educacionais é instituir os cursos e montar os estabelecimentos necessários à formação moral e técnica dos professores”. Para ele, era preciso formar uma elite em todos os ramos das atividades humanas para que esta fosse capacitada para assumir a direção de seus respectivos setores, “nos campos, nas escolas, nos laboratórios, (...) nos museus, nas fábricas, nas oficinas, nos estaleiros, (...) como nos postos de governo. Elite ativa capaz de organizar, mobilizar, movimentar e comandar a nação” (COSTA; BOMENY; SCHWARTZMAN, 1984, p. 206).

Capanema acreditava que era mais importante a formação das elites do que a alfabetização das massas. Segundo ele, “só com verdadeiras elites se resolveria, não somente o problema do ensino primário, mas o da mobilização de elementos capazes de movimentar e desenvolver, dirigir e aperfeiçoar todo o mecanismo de nossa civilização.” (COSTA; BOMENY; SCHWARTZMAN, 1984, p. 206). O caminho para o recrutamento das elites seria por meio do ensino secundário que não deveria ser destinado somente aos ricos. Os pobres que tenham bom merecimento também podiam concluir-lo sem dificuldades (COSTA; BOMENY; SCHWARTZMAN, 1984, p. 206).

A Universidade do Brasil foi formada em 1937 para servir como padrão nacional de ensino superior. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi prevista por Francisco Campos como núcleo integrador da Universidade do Brasil, mas foi regulamentada somente em 1939, passando a ser denominada de Faculdade de Educação, Ciências e Letras. De acordo com o projeto da reforma de 1931, esta faculdade teria um caráter universitário, isto é, também seria o local de pesquisa e cultura desinteressada.

Entretanto, a função de formação de professores, em termos práticos, não se concretizou pela iniciativa federal até o surgimento da Faculdade Nacional de Filosofia em 1939¹¹. Muitos fatores contribuíram para isso, como, por exemplo, o empenho do ministro Capanema e alguns setores do movimento católicos para acabar com a experiência da

¹¹ A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939.

Universidade do Distrito Federal (UDF) e impor sua concepção de universidade e de formação de professores (FÁVERO, 1999, p. 115).

De acordo com Schwartzman, Bomeny e Costa (1984), a proposta liberal da UDF não estava de acordo com o projeto universitário federal e incomodava os setores militares e representantes da Igreja Católica. Para Capanema, a UDF era inconstitucional, pois era uma instituição municipal e não tinha todos os estatutos submetidos ao Ministério da Educação, mas apenas ao prefeito. Para o ministro, “uma situação de indisciplina e desordem no seio da administração pública do país”, cabendo à sua pasta manter “a ordem e a disciplina no terreno da educação” (COSTA; BOMENY; SCHWARTZMAN, 1984, p. 213). Capanema, na exposição dos motivos formais da extinção da UDF, em 28 de junho de 1938 ao presidente Getúlio Vargas, colocou que o Estado Novo se assentava no princípio da disciplina e, em nome deste princípio e partindo do pressuposto que uma universidade é uma instituição nacional, de alcance, de influência, de sentidos nacionais, propôs a incorporação dos cursos da UDF à Universidade Federal. Getúlio Vargas assinou o decreto-lei nº 1.063 que consumou as ideias do ministro e, em 1939, assinou o decreto-lei nº 1.190, que cria a Faculdade Nacional de Filosofia como modelo para todo o país (COSTA; BOMENY; SCHWARTZMAN, 1984).

Esse conflito não estava ligado somente às concepções sobre a universidade e o ensino superior, mas também à formação de professores para o ensino primário, secundário e normal.

Gustavo Capanema afirmava que a Faculdade Nacional de Filosofia era um estabelecimento de ensino federal destinado à preparação do magistério secundário por três razões:

a) em primeiro lugar, é o ensino secundário que recebe considerável benefício. Fala-se muito na decadência de nosso ensino secundário. Mas é um falar excessivo e injusto. Nunca foi de primeira ordem esta modalidade de ensino em nosso país. E hoje ela está melhor do que em qualquer outro tempo, melhor na sua organização, na sua disseminação, na sua realização. Ótimo não é, e não o será somente pelo efeito de reformas de lei e regulamentos, pela mudança de programas, pela mais abundante e complexa montagem das instalações escolares. Tais coisas, certamente necessárias e valiosas, não resolverão jamais o penoso problema da necessária educação secundária. Neste terreno, a renovação certa, útil e vital só poderá partir de uma base primeira, a saber, a preparação de um corpo de professores, cientes da disciplina do currículo e mestres no ofício de ensino (FÁVERO, 1980, p. 103).

Entretanto, apesar do crescimento expressivo da Faculdade Nacional de Filosofia, o número de professores licenciados continuou pequeno em relação ao número de docentes em exercício nos ginásios e nos colégios do país. Esses problemas do ensino secundário

requereriam políticas educacionais mais abrangentes. Nessa época, a atuação do governo federal no campo da educação secundária, pautou-se em iniciativas pontuais e paliativas enquanto tramitava o projeto da Lei de Diretrizes e Bases (SOUZA, 2008).

Entre essas iniciativas, pode-se destacar o objeto de investigação da pesquisa proposta, a experiência particular que ocorreu na radiodifusão educativa com o Programa de rádio: a Universidade do Ar. Esta era voltada para os professores secundaristas de todo o país, tendo como objetivo oferecer aos professores uma nova metodologia de apresentação das disciplinas, possibilitando um maior interesse dos alunos pelas matérias.

CAPÍTULO III: A UNIVERSIDADE DO AR E A INVESTIGAÇÃO DAS FONTES

3.1 Um breve olhar para a ampliação e investigação das fontes de pesquisas propostas pela Nova História e História Cultural

Para desenvolver esta pesquisa foi selecionada uma variedade de fontes: faixa de programa de rádio, cartas, recortes de jornais e revistas, livros, dentre outros. Para tanto, a parte inicial deste capítulo visa nortear como a problematização e o tratamento crítico deve ser direcionado às fontes utilizadas no estudo. Dessa forma, efetuou-se uma revisão bibliográfica das fontes abordadas, buscando responder às seguintes questões: Como identificar a veracidade dos documentos? Qual procedimento adotar? Como analisá-los? Foi possível perceber que frente à diversificação teórico-metodológica e a ampliação das linhas de investigação propostas pela Nova História e História Cultural, houve uma ampliação dos temas abordados pela história da educação, e aos poucos os pesquisadores intensificaram o uso das fontes e incorporaram a ideia de que a história se faz com base em qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas.

Até o século XIX, predominava uma historiografia de cunho positivista, que considerava apenas os documentos escritos e oficiais como fontes legítimas de investigação histórica. Estudos que valorizavam os grandes feitos, as datas, os acontecimentos, os eventos, os fatos históricos e os “grandes” nomes. Contudo, nas primeiras décadas do século XX, surgiu na França, a chamada Escola dos *Annales*, que iria promover uma verdadeira revolução historiográfica com novos objetos, temas e abordagens. Para essa Escola, as fontes escritas são apenas uma das possíveis fontes de investigação, visto que pesquisadores como Marc Bloch, Lucien Febvree e outros pesquisadores de gerações posteriores a estas, já citadas, vão propor uma ampliação de fontes para: obras literárias, pinturas, músicas, peças teatrais, diários, filmes. Isto é, todos os vestígios deixados pelos seres humanos são passíveis de investigação por parte do historiador.

Os fundadores da Revista *Annales*, em 1929, foram os pioneiros de uma história nova e insistiram na necessidade de ampliar a noção de documento:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de

pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram e para constituir, finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entreajuda que supre a ausência do documento escrito? (FEBVRE, 1949, p. 428, apud LE GOFF, 2003, p. 530).

De acordo com Samaran (1961 apud Le Goff, 2003, p. 531), “Há que tomar a palavra “documento” no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira.”

Segundo Dionne e Laville (1999, p.166-167):

[...] um documento pode ser algo mais do que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informações já existente. Pensa-se é claro, nos documentos impressos, mas também em tudo que se pode extrair dos recursos audiovisuais e, como ilustrado no capítulo anterior, em todo vestígio deixado pelo homem. Os documentos sonoros e visuais são também portadores de informações úteis. [...] Dentre esses documentos colocam-se os discos e fitas magnéticas, as fotos, pinturas, desenhos, os filmes e vídeos, etc. Em suma, tudo o que, em suporte audiovisual, pode veicular informações sobre o humano. Pode-se encontrar esses documentos nos serviços radiofônicos e televisivos, junto a organismos ligados ao cinema como a Cinemateca do Museu de Arte Moderna e o Museu da Imagem e do Som [...].

A principal e indispensável matéria prima do historiador é a fonte, para que ele possa reconstruir o passado (GALVÃO; LOPES, 2010). Nesse sentido, Carlo Ginzburg (1989) comparou a relevância do comportamento do historiador a um detetive em busca de indícios para solução de um crime, ou mesmo a um caçador pré-histórico à procura de pegadas de animais que, quando transformados em alimento, garantiria a sobrevivência das tribos nômades existentes em tempos imemoriais.

Nesse sentido, iniciou-se a partir de 2011 um processo investigativo, assim como um detetive, procurando sinais para compor e revelar a cena do crime, no caso em questão para comprovar a existência das fontes sobre a Universidade do Ar e verificar a viabilidade da pesquisa, por meio de uma pesquisa exploratória realizada na Rádio Nacional, no Museu de Imagem e Som (MIS) e no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro. Foi encontrada uma variedade de fontes: faixa de programa de rádio, cartas, recortes de jornais e revistas, livros, dentre outros.

É necessário fazer uma seleção das fontes, mas não podemos ser ingênuos e pensar que só o historiador é o responsável por esse procedimento. Como dizem Galvão e Lopes (2010, p. 67):

A seleção já está feita por diversos agentes: aqueles que produziram o material, os que o conservaram ou deixaram rastros de destruição (intencional ou não); aqueles que o organizaram em acervos, e o próprio tempo. Nesse sentido, a história será sempre um conhecimento mutilado: só conta aquilo que é possível saber a respeito do que se quer saber. O passado, nunca é demais repetir, é uma realidade inapreensível.

Houve ampliação dos temas abordados pela história da educação e, aos poucos, os pesquisadores intensificaram o uso das fontes e incorporaram a ideia de que a história se faz com base em qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas.

Encontrar as fontes não é tarefa fácil, mas outro desafio que se coloca está relacionado à análise documental que se expressa bem por meio das seguintes questões: Como identificar a veracidade dos documentos? Qual procedimento adotar? Como analisá-los?

De acordo com Prost (2003, p. 56-57),

A resposta reside no método crítico [...]. Trata-se de confrontá-lo com tudo o que já se sabe a respeito do assunto abordado, do lugar e do momento em questão; em determinado sentido, a crítica é a própria história e ela se afina à medida que a história se aprofunda e se amplia. O método crítico é o único apropriado à história.

O método de aplicação quase universal do ofício do historiador é a crítica. Segundo Bloch (1997, p. 124), “Uma espécie de labareda que nos ilumina e nos guia por todos os caminhos obscuros da antiguidade, fazendo-nos distinguir o verdadeiro do falso”.

É necessário fazer a crítica externa e interna ao documento, isto é, interrogá-lo. De acordo com Prost (2003, p. 57-59):

A primeira incide sobre os caracteres materiais do documento: seu papel, tinta, escrita e marcas particulares que o acompanham. Por sua vez, a crítica interna refere-se à coerência do texto, por exemplo, a compatibilidade entre sua data e os fatos mencionados.

Todos os métodos críticos visam responder a questões simples: de onde vem o documento? Quem é seu autor? Como foi transmitido e conservado? O autor é sincero? Terá razões, conscientes ou não, para deformar seu testemunho? Diz a verdade? Sua posição permitir-lhe-ia dispor de informações fidedignas? Ou implicaria o uso de algum expediente?

Segundo La Monarchi e Franque (Le Goff, 2003), o historiador precisa desenvolver habilidade para tirar dos documentos tudo o que eles contêm e não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. É preciso se manter o mais próximo possível dos textos.

Tendo em vista estas questões, fomos à busca das fontes. Ao fazer o contato com o coordenador da Rádio Nacional do Rio de Janeiro, Marcos Gomes, obteve-se a informação de

que a rádio possui acervos a partir do ano de 1950 e que no Museu da Imagem e do Som, no Rio de Janeiro, estava o restante dos acervos da Rádio Nacional.

Em contato com o MIS, foi relatado pelo pesquisador responsável pelo setor de pesquisa, Walter Pereira, que existe uma faixa gravada da Universidade do Ar referente ao programa inaugural de 19/04/1941.

As fontes audiovisuais ganharam espaço na pesquisa histórica e passaram a ser vistas pelos historiadores do ponto de vista metodológico como fontes primárias novas, desafiadoras. Entretanto, alguns historiadores consideram as fontes audiovisuais, tradicionalmente e erroneamente, testemunhos quase diretos e objetivos da história, de alto poder ilustrativo. No entanto, a questão é tentar perceber as fontes audiovisuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos (Napolitano, 2006).

Os documentos de natureza audiovisual ou musical devem ser abordados pelo historiador de forma mais cuidadosa, pois seus códigos de funcionamento de sua linguagem não são tão acessíveis a um leigo e exigem formação técnica. O historiador não pode desconsiderar a especificidade técnica da linguagem os suportes tecnológicos e os gêneros narrativos que estão presentes nos documentos audiovisuais (Napolitano, 2006).

Segundo Napolitano (2006, p. 238):

A primeira decodificação é de natureza técnico-estética: quais os mecanismos formais específicos mobilizados pela linguagem cinematográfica, televisual ou musical? A segunda decodificação é de natureza representacional: quais os eventos, personagens e processos históricos nela representados?

Essas duas decodificações não são feitas em momentos distintos. De acordo com Napolitano (2006, p. 238) “Como em toda operação historiográfica, crítica externa e interna, análise e síntese, devem estar devidamente articuladas.” Esse tipo de fonte revela uma possibilidade a mais de trabalho historiográfico.

Conforme exposto na introdução para comprovar a viabilidade da pesquisa, foi realizada uma pesquisa exploratório na Rádio Nacional do Rio de Janeiro, no MIS e no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro. A partir de referências do *site* do professor *MalbaThan* foi possível encontrar a imagem da capa das “Instruções do Programa Universidade do Ar” para o ano letivo de 1941 e o outro é um “Cartão das Escalas de Aulas da Universidade do Ar”, nos quais constamos nomes dos professores e o cronograma de suas aulas. Por meio da análise desse “Cartão da Universidade do Ar” foi possível encontrar mais referências através

dos nomes dos professores que participaram do programa, como Jonatas Serrano. Essas fontes foram analisadas no capítulo 1.

Na consulta ao Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, encontrou-se um conjunto documental sobre Jonatas Serrano que foi professor e entusiastas do Programa Universidade do Ar. Ficou comprovada a existência de documentos, cartas e artigos de jornais e revistas relacionados à Universidade do Ar. Foram encontrados sessenta documentos sobre as aulas de História do Brasil de Jonatas Serrano para a Universidade do Ar vinculados entre os anos de 1941/1943; a relação de professores inscritos para o ano letivo de 1943; quatro documentos sobre as aulas de Jonatas Serrano para o curso de férias da Universidade do Ar de 1942; seis documentos sobre as aulas de Jonatas Serrano para o curso de Metodologia de História do Brasil de 1941; sete correspondências referentes à Universidade do Ar, o Programa da Universidade do Ar para o ano de 1943; três trabalhos de alunos e o livro do Programa para o ano letivo de 1943.

Todos os quatrocentos e vinte e dois arquivos escritos encontrados no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro foram digitalizados e enviados em um DVD. Como o principal objetivo desta pesquisa é investigar qual era a intenção, abrangência territorial, isto é, quais regiões o programa conseguiu atingir, e como se deu o fenômeno educativo destinados aos professores secundaristas na modalidade a distância via rádio no programa Universidade do Ar veiculado pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro foram analisados no primeiro capítulo: quatro recortes de jornais sobre a Universidade do Ar e os dois folhetos dos programas do curso: um do ano letivo de 1941 (primeiro ano de existência da Universidade do Ar) e o outro de 1943. Neste terceiro capítulo, serão analisadas: as catorze cartas encontradas que foram trocadas entre alunos e o professor Jonatas Serrano, responsável pela disciplina de História do Brasil e História das Américas, os três documentos com a relação de alunos inscritos nos anos de 1943 e 1944. É relevante ressaltar que as cartas não foram selecionadas por estabelecimento de critérios e sim porque fazem acervo documental do professor Jonatas Serrano encontrado no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

Ao iniciar a pesquisa foi solicitado ao Arquivo Nacional do Rio de Janeiro fontes sobre o Programa Universidade do Ar e como resposta do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro veio a mensagem que foram localizados alguns documentos do conjunto referentes à Universidade do Ar e ao trabalho de Jonatas Serrano¹² como professor e entusiasta daquele

¹² Jonatas Serrano foi professor de História do Brasil, foi um educador católico que participou do movimento de renovação educacional da Escola Nova, durante as primeiras décadas do século XX. Foi membro e participou da Diretoria do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, além de ter exercido o magistério de História,

projeto. Esses documentos permitem desvendar quem eram os alunos, quais regiões o programa conseguiu atingir, se eram professores de escola pública ou particular, se eram leigos ou pessoas que já atuavam como professores e tinham alguma formação.

3.2 A materialidade e interpretação das fontes de pesquisa sobre a Universidade do Ar

Para Michel de Certeau (1979, p. 30):

Em história tudo começa com o gesto de selecionar, de reunir e, dessa forma, transformar em “documentos” determinados objetos distribuídos de outra forma. Essa nova repartição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos, mudando, ao mesmo tempo, seu lugar e seu estatuto.

Nesse sentido, Jacques Le Goff (1990) sinaliza que dentre a infinidade de filtros que se interpõem entre os historiadores e as fontes, destacam-se sobremaneira o acaso e a sorte, e também a intencionalidade daqueles que no passado selecionaram alguns documentos considerados mais importantes do que outros para que se transformassem em memória no futuro.

Para Bloch (1997, p. 116),

Uma das tarefas mais difíceis para o historiador é reunir os documentos de que pensa ter necessidade. Ser-lhe-ia difícil consegui-lo sem o socorro de diversos guias: inventários de arquivos ou de bibliotecas, catálogos de museus, repertórios bibliográficos de todas as espécies.

Nesse sentido, a imprensa como fonte de pesquisa, no caso em questão recortes de jornais e revistas, algumas considerações se fazem relevantes. O jornal foi considerado superior aos livros devido à possibilidade de democratização da cultura e de divulgação de ideias divergentes entre um grande número de indivíduos, pois se tornou mais barato, com acesso e circulação mais fáceis. De acordo com Sevcenko (1989, p. 94 apud Discini, 2012, p. 51), “Novas técnicas de impressão e edição permitem o barateamento extremo da imprensa.”

Para Faria Filho (2002, p. 134, apud Discini, 2012, p. 52), “O jornal foi visto como uma importante estratégia de construção de consensos, de propaganda política e religiosa, de produção de novas sensibilidades maneiras e costumes. Sobretudo os jornais foram vistos

principalmente no Colégio Pedro II e na Escola Normal do antigo Distrito Federal. A sua atuação pautou-se na busca da conciliação entre os princípios fundamentais da fé católica e as novas ideias da Pedagogia, conforme expôs em sua obra "Escola Nova" (1932), fruto de suas vivências no magistério naquelas instituições. Foi membro do Centro Dom Vital do Rio de Janeiro tendo escrito diversos artigos na Revista "A Ordem" publicado pelo mesmo Centro.

como importante estratégia educativa.” Esse tipo de fonte vem contribuindo para a ampliação de pesquisas histórico-educacionais. Apesar das revistas terem surgido a partir dos jornais, tanto seu nascimento quanto sua consolidação como gênero específico, se concretizaram devido à utilização de técnicas comuns, da maquinaria e dos profissionais envolvidos no jornalismo diário, “ambos os veículos constituem, cada qual, fontes e objetos diversos” (MARTINS, 2011, apud DISCINI, 2011, p. 57). Há distinção social entre o jornal e a revista devido ao estabelecimento de leitores que buscam o jornal ou a revista e que possuem aspirações diferenciadas. Essa distinção está relacionada à periodicidade do jornal que normalmente é diário e em relação ao seu acabamento.

Os jornais são irremediavelmente erigidos sob o signo do atropelo cotidiano, enquanto as revistas são geralmente mais refinadas, a começar pelo enfeixamento das folhas em torno de uma capa, passando pela diagramação e qualidade do papel utilizado, pelas ocres e artes gráficas em geral empregadas no seu fabrico.

Além disso, contrariamente aos jornais, revistas têm circulação que pode ser semanal, mensal, bimestral ou semestral, dependendo do caso. Desse modo uma linha limítrofe faz inclinarem-se, para um lado e para outro, as informações e comentários veiculados pelo jornal e pela revista. Distinguem-se os ditos e os modos de dizer (DISCINI, 2011, p. 57,58).

Por meio da compreensão do que é a revista, do que é o jornal, isto é, sua materialidade, é que surgem diferentes formas de abordagens metodológicas. Os sentidos do jornal e das revistas são diferentes, mas ambos devem passar pela crítica interna e externa por parte do historiador.

March Bloch, Michel de Certeau, Jacques Le Goff defendem a ideia de que é preciso ficar atento às intenções e a quem produziu os jornais, sua função em um determinado grupo social, aos pontos de vistas dos argumentos dos que escrevem fotografam, desenham, pintam, diagramam e finalmente leem não apenas esses artefatos culturais, mal qualquer outro tipo de fonte (DISCINI, 2011, p. 59).

Para iniciar a crítica interna e externa da fonte é preciso mapear os grupos por onde eles circularam e tiveram sentido, questionar sobre os motivos que levaram coleções de jornais a resistirem à ação do tempo; ficar atento para a questão da disponibilidade em arquivos públicos ou pessoais; responder sobre quem os guardou e os encadernou em brochuras, ou quem micro filmou ou digitalizou. Será que o que está escrito é certo? Quais os jogos de interesse? Por que essa matéria foi publicada? O que ela silencia? É preciso compreender os motivos e sentidos (DISCINI, 2011).

Os jornais e as revistas são suportes que aparentemente são heterogêneos e agradáveis, pois possuem gêneros discursivos variados e registros múltiplos. Entretanto, é necessário tomar cuidado com o efeito de realidade, de mascaramento da realidade que podem promover, pois são veículos ideológicos. Martins (2001, p. 21, apud Discini, 2011, p. 61) identifica os impressos em geral como uma verdadeira “cilada documental” para historiadores, enfatiza que “[...] os apelos que transportam e induzem o pesquisador a configurações quase pictóricas do passado, tal como um espelho disforme, refletem imagens falsas, imagens de superfície, que requerem investigação e decodificação”.

Nesse sentido, as quatro reportagens que foram encontradas sobre a Universidade do Ar no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro foram analisadas no primeiro capítulo com o intuito de apresentar o objeto de pesquisa em questão.

3.3 A investigação das cartas em questão

Em relação à análise do tipo de documento “carta”, uma nova perspectiva historiográfica florescida da narrativa, da revalorização do indivíduo, da vida privada e dos estudos sobre cultura, abriu um espaço relevante para os escritos biográficos e autobiográficos e tornaram-se um grande campo de possibilidades para o historiador. De acordo com Malatian (2009, p. 195),

Trata-se da escrita de si, na primeira pessoa, na qual o indivíduo assume uma posição reflexiva em relação à sua história e ao mundo onde se movimenta. Nos documentos que a expressam, entre eles as cartas, a palavra constitui meio privilegiado de acesso a atitudes e representações do sujeito.

O historiador deve decidir o que irá buscar nesses documentos, fazendo deles fontes ou objetos. É relevante definir a questão que será colocada ao documento para que ele fale algo. Malatian (2009, p. 204) coloca que “valem para isso ainda as famosas perguntas: quem, quando, onde, como e por que uma carta é escrita?”

Utilizando a sugestão de Malatian (2009), foi elaborada uma tabela com os dados levantados de acordo com a análise realizada por meio das “famosas perguntas quem, quando, onde, como e por que uma carta é escrita?”. Segue abaixo:

Anexos	Remetente/De quem?	Destinatário? /Para quem?	Assunto/ Por quê?	Cidade / Onde?	Quando?
Anexo	Diretor da	Jonatas	Informa a quantidade	Rio de	19/06/1941

A	Rádio Nacional Gilberto de Andrade e Professora Diretora da DES. Lúcia de Magalhães	Serrano	de alunos inscritos 2185 sendo 377 de História do Brasil e 496 de História da Civilização. Coloca que é indispensável que a Universidade do Ar cumpra o que prometeu nos folhetos de propaganda remetendo aos alunos os resumos mimeografados das aulas dadas. Também informa que as aulas não poderiam ter nunca menos de 15 minutos.	Janeiro/ RJ	
Anexo B	Aluna: Rousset Baptiste	Professora Diretora da Divisão do Ensino Secundário Lúcia Magalhães	Agradece a diretora pela qualidade dos cursos oferecidos na Universidade do Ar especialmente ao curso de História do Brasil ofertado pelo Professor Jonatas Serrano. Informa que não tinha se inscrito em História do Brasil somente em História da Civilização. Informa que havia feito um curso de aperfeiçoamento pedagógico na Europa em 1923 e que a aula do dia 12/07 proferida por Jonatas Serrano deveria ser reproduzida ou mimeografada para todos os estabelecimentos de ensino.	Sete Lagoas/ MG	13/07/1941
Anexo C	Aluna: Laura Simões Pena	Jonatas Serrano	Carta agradecendo as aulas e enviado os trabalhos solicitados.	RioClaro/S P	04/09/1941
Anexo D	Aluno: Aurélio Avalenlez	Jonatas Serrano	Bancário que ensina os filhos. Não tinha a pretensão de ser professor, mas escuta as aulas para ensinar os filhos que não	Santo Amaro/BA	04/09/1941

			podiam ir a escola por está ficar muito longe. Relata a importância de padronizar uniformes, livros didáticos, obras didáticas que a pedagogia moderna condena.		
Anexo E	Aluno: Romão de Campos	Jonatas Serrano	Aluno relata que não conseguiu cursar as disciplinas do ano de 1942, pois a mudança de onda da Rádio Nacional não permitia ouvir as aulas transmitidas no período da tarde. O aluno deseja saber o porquê tirou tal nota, ter um retorno, um feedback sobre o trabalho enviado.	Franca/ SP	14/05/1943
Anexo F	Aluno: Romão de Campos	Jonatas Serrano	Professor atarefado reclama da falta de tempo e livros da área para realizar os trabalhos solicitados pelo professor Jonatas Serrano. Aluno pede ao professor Jonatas Serrano para lhe enviar a relação de livros que deve adquirir para melhor cumprir sua tarefa como professor.	Franca. SP	24/06/1943
Anexo G	Aluno: Juiz de Direito	Jonatas Serrano	Juiz de Direito relembra os tempos que foi aluno do professor Jonatas Serrano no Colégio Paula Freitas em 1909 e termina dizendo que gostaria de receber uma carta do professor e que adora escutar suas aulas de História do Brasil via rádio.	Brusque/ SC	03/06/1943
Anexo H	Aluno: Arthur Eurípedes Nobrega	Jonatas Serrano	Aluno informa que está enviando um trabalho sobre Frei	Governador Valadares/	05/08/1943

			Henrique e que gostaria de ouvir a apreciação do professor referente ao seu trabalho.	SP	
Anexo I	Aluno: Arthur Eurípedes Nobrega	Jonatas Serrano	Aluno informa que a cidade ficou sem luz de meados de julho até o final do mês de agosto e questiona se o professor recebeu o último trabalho enviado sobre Frei Henrique de Coimbra. Também solicita o envio dos resumos das aulas dos meses citados.	Governador Valadares/ SP	18/09/1943
Anexo J	Aluna: Nair Marques Pereira Professora do Instituto de Educação	Jonatas Serrano	Agradece a aula do professor.	Porto Alegre/RS	24/12/1943
Anexo K	Diretora da Divisão do Ensino Secundário Lúcia Magalhães	Jonatas Serrano	Lucia Magalhães convida o professor Jonatas Serrano a continuar como professor de História do Brasil. Aguardava confirmação do mesmo para organizar os dias e horários de aulas.	Rio de Janeiro/ RJ	27/03/1944
Anexo L	Aluna: Irmã Cleniens Brandão	Jonatas Serrano	Irmã Cleniens agradece o certificado de aprovação.	Rio de Janeiro /RJ	10/05/1944
Anexo M	Aluna: Irmã Inácia	Jonatas Serrano	Irmã Inacia solicita matrícula para o restante do ano e agradece com admiração a aula realizada no dia 25/05/1944	Juiz de Fora /MG	29/05/1944
Anexo N	Aluno: João de Deus	Jonatas Serrano	Pede ao professor para esclarecer se pode fazer um trabalho sobre o Panamericanismo e a quantidade de páginas que deve ter a tese.	Rio de Janeiro / RJ	26/06/1944

As cartas Anexo A (1941) e K (1944) revelam a continuidade das aulas ministradas pelo professor Jonatas Serrano nas disciplinas de História do Brasil e História da Civilização. A carta (Anexo A) mostra a grande quantidade de alunos inscritos nas disciplinas ministradas pelo professor Jonatas Serrano.

As cartas Anexo B e C deixam evidente o prestígio do professor Jonatas Serrano. No anexo B a aluna Rousset Baptiste que realizou curso de aperfeiçoamento no exterior deixa claro a relevância da aula ministrada pelo professor Jonatas Serrano no dia 12/07/1941.

Por meio da leitura dessas cartas é possível perceber o quanto os alunos se sentiam lisonjeados em poder escutar o programa, isto é, aprender as aulas de História do Brasil do então professor Jonatas Serrano. Também é possível perceber de acordo com as cartas (Anexo D e G) que nem todos os alunos eram professores. De acordo com a carta Anexo D, um funcionário do Banco do Brasil, Aurélio Alvarez, escutava as aulas para ensinar os filhos que não podiam ir à escola por esta ficar muito longe. A carta Anexo G revela que um Juiz de Direito, cujo nome não foi possível identificar, relembra os tempos que foi aluno do professor Jonatas Serrano no Colégio Paula Freitas, em 1909, e termina dizendo que gostaria de receber uma carta do professor e que adora escutar suas aulas de História do Brasil via rádio.

Nas cartas Anexos E, F e I também nos mostra as dificuldades dos alunos em relação à disciplina ministrada pelo professor Jonatas Serrano via rádio. No Anexo E o aluno Romão de Campos relata que não conseguiu cursar a disciplina devido à mudança da frequência da Rádio Nacional. No Anexo F, Romão de Campos reclama da falta de tempo e de livros para estudar e melhor ministrar sua função de professor. No Anexo I, o aluno Arthur Eurípedes de Nobrega, relata a falta de luz na cidade de Governador de Valadares durante quase um mês.

Nos Anexos L, M e N é possível identificar a gratidão dos alunos em relação às aulas ministradas e o mérito da conquista da certificação.

Malatian (2009) expressa que para trabalhar a carta como objeto é necessário que o historiador leve em conta seu caráter objetivo, buscando a expressão e a contenção do eu, em seus diversos papéis sociais, sentimentos, vivências e práticas culturais. A materialidade desse objeto em seu suporte de papel e tinta desdobra-se na sua escrita que envolverá um ou diversos temas que nem sempre são ordenados na sequência de exposição ou hierarquizados. Para considerar as cartas como fontes é preciso fazer os procedimentos da crítica documental que são empregados em qualquer outro documento escrito, além de ter precaução com o caráter subjetivo desse tipo de fonte. Constata-se que as informações contidas nas cartas serão sempre versões individuais ou coletivas construídas sobre determinados acontecimentos

vividos pelo narrador ou dos quais se inteirou de diversas formas como conversas, leituras e relatos.

Os intelectuais também escreveram/escrevem cartas. Por correspondência pode-se trocar de ideias, elaborar de projetos, selar pactos, expor polêmicas, fixar rupturas. Por meio dela é possível encontrar redes de relações sociais que reúnem seus autores. No caso dos intelectuais, isso é importante, pois envolve sua rede profissional, pela qual ocorrem trocas de livros, opiniões, sentimentos diversos e firma-se estratégias de atuação entre os pares (MALATIAN, 2009).

Sendo fonte ou objeto as cartas devem ser confrontadas com outros documentos. Conhecer o contexto, unir as correspondências passiva e ativa entre dois indivíduos, permite a construção de um quadro analítico mais rico. A confrontação das cartas com outros documentos é importante para abrir ao historiador novas perspectivas e novos ângulos de compreensão.

Nesse sentido, apresenta-se logo abaixo a relação dos alunos aprovados, em 1944, e dos professores cujos trabalhos foram aprovados com louvor na cadeira de História do Brasil, da Universidade do Ar, sob a direção do professor Jonatas Serrano, no Rio de Janeiro, em 1943, com o intuito de confrontar, comparar algumas informações desses documentos com as cartas encontradas.

Anexo O / Relação dos professores inscritos no ano de 1943 para a disciplina de Historia do Brasil

	Alunos	Instituição de Ensino	Cidade/Estado
1	Alayde Costa Pereir	Sem especificação	D. Federal
2	Alice Bitecnourt	Sem especificação	Prata/ MG
3	Allah Eurico da Silveira Batista	Sem especificação	D. Federal
4	Altina de Azevedo Borges	Colégio Sacré Coeur	D. Federal
5	Ana. S. Gitz de Vila Izabel	Ginásio Estadual	Cruz Alta/ RS
6	Ane Marie Paternot	Colégio Sacré Coeur	D. Federal
7	Aroldo Caron	Ginásio de Irati	Irati/ PR
8	Astrogildo Fernandes	Colégio Anchieta	Porto Alegre/ RS
9	Aurora Lins	Ginásio Sacré Coeur	Alto Boa Vista/ Distrito Federal
10	Casemiro Kenaki	Ginásio e Faculdade Iratinense de Comércio e Grupo Escolar de Irati	Irati/ PR
11	Clarice Leoni	Ginásio Sacré Coeur	Alto Boa Vista/ Distrito Federal
12	Conego Paschoal	Estação de Magalhães Bastos – Correio de Deodoro	Distrito Federal
13	Francisco de Albuquerque CasteloBranco	Sem especificação	Lavras/ MG

14	Francisco Julio dos Santos	Ginásio de Itajubá	Itajubá/ MG
15	Helena Fortunato	Ginásio Sacré Coeur	Alto Boa Vista/ Distrito Federal
16	Irmã Clemens Brandão	Colégio Sagrado Coração de Jesus	Cafelândia/ SP
17	Irmã Pacífica	Colégio Santa Catarina	Juiz de Fora/ MG
18	Isa Adonias	Colégio Notre Dame de Sion	D. Federal
19	Isabel Martins Correa	Colégio Sácre Coeur de Maria	Copacabana/ DF
20	João Barroso Pereira Junior	Professor e Diretor do Ginásio de Rio Branco	Rio Branco/ MG
21	João Paulo Juruena de Matos	Diretor do Colégio Juruena	D. Federal
22	José Antonio do Vale Filho	Ginásio São João	Januária/ MG
23	Lauro Sales Cunha	Escola Regimental do 2º R.C.D. Priassununga	Pirassununga/ SP
24	Lavoisier Escobar Bueno	Ginásio Municipal de Alfenas	Alfenas/MG
25	Leticia Rodrigues Perlingeiro Períssé	Colégio Municipal de Pádua	Pádua/ RJ
26	Ligia Maria Coelho Rabelo	Grupo Escolar Martins Borges	Rio Verde/GO
27	Luiz Castanho Filho	Professor na Academia de Comércio de Barretos	Barretos/ SP
28	Luiza Nunes de Medeiros Pinto deSouza	Grupo Escolar Almirante Barão de Tefé	Pádua/ RJ
29	Madre Maria das Dores Brito	Ginásio Nossa Senhora da Soledade	Salvador/BA
30	Mafalda de Scotch Lopes	Grupo Escolar Duque de Caxias	Irati/ PR
31	Margarida Maria C. Oliva	Sem especificação	Bebedouro/ SP
32	Maria Eugenia de Menezes Melo	Colégio Regila Coelli	Brasília/ DF
33	Maria Geraldo de Azevedo	Colégio Sácre Coeur de Maria	Copacabana/ DF
34	Maria José Normandia Pascoal	Sem especificação	Maceió/AL
35	Marilia Figueiredo	Instituto de Educação Niterói	Niterói/ RJ
36	Marina Bandeira	Ginásio Sacré Coeur	Alto Boa Vista/ Distrito Federal
37	Mário Tavares de Oliveira Cavalcanti	Grupo Escolar Augusto Severo	Natal/ RN
38	Maura Leal Linda	Colégio Nossa Senhora Misericordia	D. Federal
39	Milani Filho	Grupo Escolar Adelina Regis Perdizes	SC
40	Nair da Silva Campos	Colégio Madre Cabrini	São Paulo/ SP
41	Odilon José Ferreira	Sem especificação	Uberlândia/ MG
42	Pedro Ressha	Sem especificação	Ijuí/ RS
43	Plínio de Almeida	Sem especificação	Santo Amaro/BA
44	Raimundo Nonato da Silva	Ginásio Diocesano Santa Luzia	Mossoró / RN
45	Romão de Campos	Ginásio Nossa Senhora de Lourdes	Franca/SP
46	Romeu Venturelli	Colégio Municipal de Alfenas	Pirajuba/ SP
47	Ruth de Musio	Sem especificação	Londrina/ PR
48	Solange de Campos Chermont	Colégio Notre Dame de Sion	Petrópolis/ RJ
49	Telmo Candiota da Rosa	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	Bagé/RS
50	Urbana de Castro Teixeira	Colégio Notre Dame de Sion	D. Federal

51	Vanda Managui	Gináseio do Estado Piraju	Alfenas/MG
52	Vinicius Stein de Campos	Diretor do Ginásio Municipal de Capivari	Capivari/ SP

Anexo P: Relação dos professores cujos trabalhos foram aprovados com louvor na cadeira de História do Brasil, da Universidade do Ar, sob a direção do professor Jonatas Serrano / Rio de Janeiro - 1943

	Alunos	Instituição de Ensino	Cidade/Estado
1	Alayne da Costa Pereira	Sem especificação	Rio de Janeiro/RJ
2	Altina de Azevedo Borges	Colégio Sacré-Coeur	Laranjeiras / RJ
3	Ane Marie Partenot	Colégio Sacré-Coeur	Laranjeiras / RJ
4	Antonieta de Sousa	Colégio Regina Coeli	Rio de Janeiro / RJ
5	Irmã Clemente Brandão	Colégio Sagrado Coração de Jesus	Cafelândia /SP
6	Irmã Maria Edméia	Colégio Nossa Senhora das Dores	Uberaba/MG
7	Irmã Maria Isabel de Godoy Cremer	Colégio Santo Amaro	Rio de Janeiro/ RJ
8	Irmã Pacífica	Colégio Santa Cataria / Mariano Procópio	Juiz de Fora/ MG
9	Joaquim Ferreira da Silva	Sem especificação	Sem especificação
10	Luisa Nunes Medeiros Pinto de Sousa	Sem especificação	Pádua/ RJ
11	Madre Maria das Dores Brito	Ginásio Nossa Senhora da Soledade	Salvador/BA
12	Maria Alexandrina	Colégio Nossa Senhora das Dores	Uberaba/MG
13	Maria Augusta	Ginásio São Domingos	Araxá/MG
14	Mariana de Cerqueira Cinta (Soror Maria Paula)	Colégio Santo Amaro	Rio de Janeiro/RJ
15	Marina Bandeira	Internato Sácre-Coeur	Tijuca/ Rio de Janeiro
16	Ms. Isaias do Menino Jesus	Colégio Nossa Senhora das Dores	Uberaba/MG
17	Octaviano Evangelista de Araújo	Sem especificação	Rio de Janeiro/RJ
18	Plínio de Almeida	Sem especificação	Santo Amaro/BA
19	Professor Romeu Venturelli	Colégio Municipal de Alfenas	Alfenas/MG

20	Solange de Campos Chermont	Colégio N. D. de Sion	Petrópolis / RJ
21	Suzana Ramalho Dias	Colégio Santo Amaro	Rio de Janeiro/RJ
22	Vera Matina Barcelos	Colégio Nossa Senhora do Sion	Rio de Janeiro / RJ
23	Vinícius Stein de Campos	Ginásio Municipal de Capivari	São Paulo/ SP

Anexo Q/ Relação dos professores cujos trabalhos foram aprovados com louvor na cadeira de História do Brasil, da Universidade do Ar, sob a direção do professor Jonatas Serrano / Rio de Janeiro - 17/04/1944¹³

	Alunos	Instituição de Ensino	Cidade/Estado
1	Altina de Azevedo Borges	Colégio Sacré-Coeur	Laranjeiras / RJ
2	Ane Marie Partenot	Colégio Sacré-Coeur	Laranjeiras / RJ
3	Irmã Pacífica	Colégio Santa Catarina Mariano Procópio	Juiz de Fora/ MG
4	Luisa Nunes de Medeiros Pinto de Souza	Não identificado	Pádua/ RJ
5	Madre Maria das Dores Brito	Ginásio Nossa Senhora da Solidariedade	Salvador/BA
6	Madre Maria de Lourdes Ramalho Dias	Colégio Santo Amaro	Rio de Janeiro/RJ
7	Maria Isabel de Godoy Cremer (Madre Evangelista Maria)	Colégio Santo Amaro	Rio de Janeiro/RJ
8	Mariana de Cerqueira Cinta (Soror Maria Paula)	Colégio Santo Amaro	Rio de Janeiro/EJ
9	Marina Bandeira	Internato Sácre-Coeur	Tijuca/ RJ
10	Vera Maria Barcellos	Colégio Notre Dame de Sion	Laranjeiras/RJ

Cidade	Estado
Brusque	SC
Cafelândia	SP
Franca	SP
Governador Valadares	SP
Araxá	MG
Alfenas	MG
Juiz de Fora	MG
Uberaba	MG
Uberlândia	MG

¹³ A relação de alunos inscritos na disciplina de História do Brasil no ano de 1944 não foi encontrada no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, por isto, não é possível identificar está análise na dissertação.

Porto Alegre	RS
Rio Claro	SP
Laranjeiras	RJ
Padua	RJ
Petrópolis	RJ
Rio de Janeiro	RJ
Santo Amaro	BA
Salvador	BA
Sete Lagoas	MG

Por meio da análise das cartas e anexos P e Q foi possível perceber que a Universidade do Ar habilitou alunos para a disciplina de História do Brasil em dezoito cidades de seis estados do território brasileiro. De acordo com o conteúdo das cartas também foi possível compreender quem eram os alunos da Universidade do Ar. Muitos alunos eram ouvintes das aulas, mas não tinham a necessidade de certificação, pois escutavam as aulas por prazer, por necessidade de educar os filhos ou, até mesmo, como um passa tempo.

Por meio dos dados encontrados no Anexo O e P, é possível perceber que dos cinquenta e dois inscritos na cadeira de História do Brasil ministrada pelo professor Jonatas Serrano no ano de 1943 apenas vinte e três realizaram o trabalho para aprovação. E do ano de 1943 para 1944, sete pessoas deram continuidade no curso de História do Brasil.

De acordo com as cartas analisadas foi possível perceber que o programa Universidade do Ar, mas especificamente a disciplina de História do Brasil, ministrada pelo professor Jonatas Serrano, atingiu 6 dos 26 estados brasileiros. Número muito pequeno que pode ser justificado pela falta do rádio nas residências brasileiras. Conforme relatado no capítulo 1, foi somente no início dos anos de 1940 que o rádio se tornou mais popular e a indústria aumentou sua diversidade.

A maioria das pessoas aprovadas na cadeira de História do Brasil da Universidade do Ar em 1943 também foi aprovada nas disciplinas ofertadas no ano de 1944. Dentre as cartas encontradas também é possível perceber que alguns dos alunos aprovados na disciplina de História da Educação trocavam cartas com o professor Jonatas Serrano. Também foi possível verificar que muitos professores já ministram aulas em instituições particulares de cunho religioso, mas especificamente católicas, e não públicas. Conforme Lugli; Vicentini, 2009, p. 64, “Nos estabelecimentos privados, que foram em sua maioria confessionais até a década de 60, os próprios membros da ordem religiosa ocupavam as posições de ensino”.

A igreja católica defendia o papel da escola privada e do ensino religioso tanto na escola pública quanto privada. Na escola pública seria facultativo o ensino religioso e diferenciado de acordo com o sexo.

Durante toda a Primeira República, o ensino secundário consistiu em um nível de ensino restrito à elite econômica do país, pois os estabelecimentos que o ofereciam eram poucas (tanto federais, como os estaduais e os particulares).

[...] Tratava-se de um curso caro, mesmo que fosse oferecido em estabelecimento público, uma vez que havia custos consideráveis tanto com relação a uniformes e materiais quanto com as diversas taxas que os alunos deviam pagar para realizar exames e matrículas. Os professores dessa modalidade de ensino continuavam a não possuir formação específica, embora houvesse projetos de oferecer a esses docentes especializações na Escola Normal. A imensa maioria dos professores de Ginásio eram profissionais oriundos das escolas superiores do país, convivendo com os egressos das Escolas Normais e ainda aqueles que obtinham o título de bacharel nos Ginásios do Estado. Os docentes que possuíam essas formações diversas conviviam com os autodidatas que, por meio da comprovação de saberes em determinadas disciplinas, estavam autorizados a lecionar.

(LUGLI; VICENTINI, 2009, p. 63)

Os Ginásios de Aplicação foram criados a partir de 1946 e desenvolveram-se como espaço privilegiado para a prática docente dos alunos matriculados nas Faculdades de Filosofia no Brasil o que acabou por demonstrar certa preocupação com a necessidade de formação de professores para atuarem no ensino secundário. A partir de então, as Faculdades de Filosofia, existentes no Brasil começaram a implantar estabelecimentos de ensino secundário denominados Ginásios de Aplicação. Entretanto, não foram as únicas iniciativas. Entre os estabelecimentos de ensino particular, o número de ginásios criados a partir dos anos de 1940 se ampliaram de forma significativa. De acordo com Bontempi, Jr. (2006, p. 140),

Lourenço Filho alertava para o fato de ter havido entre 1932 e 1946 um aumento de matrículas no ensino secundário quase três vezes maior do que o revelado para todo o conjunto do sistema educacional brasileiro. Dentre os ramos do ensino médio, de acordo com os dados oficiais, o mais procurado vinha sendo justamente aquele que dava acesso ao ensino superior, significando que a maioria dos egressos do ensino elementar não se mostravam interessados em cursas o ensino do tipo técnico-profissional

Com a Reforma Capanema houve um grande aumento nos estabelecimentos de ensino secundário. Segundo Toledo (2001), seria uma vitória do grupo que defendia os interesses das escolas particulares, pois poucos desses estabelecimentos eram mantidos pelo poder público.

De acordo com o anexo R (Aviso preliminar da aula de 29 de novembro de 1944), o Professor Jonatas Serrano comunica todos os alunos pelas ondas do ar da rádio Nacional do

Rio de Janeiro que todas as aulas de Metodologia de História do Brasil foram publicadas na íntegra na Revista de Filologia da capital do Rio de Janeiro.

Contudo, por meio das análises das fontes apresentadas nessa dissertação, é possível constatar que a Universidade do Ar foi sem dúvida um capítulo da História da Educação no Brasil que possibilitou a formação de professores a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma Capanema formou um sistema dual de ensino o que acabou por formar um sistema de discriminação social, pois a Lei Orgânica do ensino profissional criou dois tipos de ensino: um pelo sistema oficial e outro mantido pelas empresas SENAI e SENAC. Os cursos mantidos por essas empresas atenderam os alunos de baixa renda que queriam se profissionalizar. As escolas oficiais eram mais procuradas pelas camadas médias que desejavam ascensão social e preferiam os cursos de formação ao invés dos profissionais. A reforma na educação secundária foi aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura.

Durante o Estado Novo, que começou a ser organizado em 1930, foi definido a organização do sistema educacional do país com o intuito de fazer a educação um instrumento a serviço do Estado. Gustavo Capanema estava preocupado com a formação de elites dirigentes da nação e no desenvolvimento do seu projeto educacional priorizou o ensino secundário e superior. O caminho para o recrutamento das elites seria por meio do ensino secundário que não deveria ser destinado somente aos ricos. Os pobres que tenham bom merecimento também podiam concluí-lo sem dificuldades.

A formação de professores se tornou um dos mais graves problemas do ensino secundário. Com a expansão acelerada deste nível de ensino devido a reforma Capanema, formou-se um magistério de emergência. Pessoas sem formação específica foram para as salas de aula. Com isso, a expansão e consolidação da escola secundária nas primeiras décadas do século XX, colocou em foco o problema da formação de professores. Apesar do crescimento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no início dos anos 30 do século XX, o número de professores licenciados continuou pequeno em relação ao número de docentes em exercício nos ginásios e colégios do país. Nesse período, a atuação do governo federal no campo da educação secundária se deu apenas com iniciativas pontuais e paliativas.

Entre essas iniciativas, pode-se destacar o objeto de investigação da pesquisa proposta, a experiência particular que ocorreu na radiodifusão educativa com o Programa de rádio: a Universidade do Ar.

Nesse contexto, desde os anos de 1940 do século XX, a rádio tornou-se parte da vida moderna e passou a ser utilizada para fins educativos. No início, as pessoas que tinham uma visão mais tradicionalista e não conheciam as possibilidades dos meios de comunicação para o desenvolvimento do processo educativo, acreditavam que nada poderia substituir a lição direta, nada poderia ser comparado a persuasão da palavra, do gesto, da expressão da

fisionomia do professor. Estas acreditavam que por meio da radiodifusão não era possível verificar a eficiência e progresso das lições elaboradas pelos alunos.

Entretanto, com o apoio de Roquette-Pinto, a radiodifusão se consolidou no Brasil. Ele tinha esperança de que o rádio fosse um elemento decisivo para superar os problemas educacionais do país. Por isso, foi um dos defensores do que se chamaria hoje de educação a distância. Ele afirmava que a radiodifusão permitiria educar, instruir e agradar os indivíduos, mesmo aqueles que não soubessem ler e, por isso, defendia que o governo deveria dar incentivos para essa atividade.

Por meio da análise das fontes encontradas sobre o Programa da Universidade do Ar veiculado pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro podemos dizer que foi possível formar professores a distância, isto é, via rádio e que era possível por meio das inscrições e trocas de cartas via o sistema de correios, estabelecer comunicação entre alunos e professores para a solução de dúvidas e avaliação de trabalhos. O professor Jonatas Serrano recebia cartas com dúvidas de alunos e as respondiam com outras cartas ou no próprio horário do programa. Hoje denomina-se essa forma de comunicação como assíncrona, isto é, não acontece em tempo real. É uma forma de comunicação nos cursos a distância. Além dos alunos inscritos receberem o material das aulas mimeografados em suas residências, as aulas eram publicadas na Revista de Filologia.

É evidente que para propiciar a formação de professores, os conteúdos a serem transmitidos via rádio devem ser elaborados por educadores capacitados que dominem o assunto de cada programa em específico e conheçam a necessidade dos grupos a serem atingidos. E foi o que aconteceu no Programa Universidade do Ar que era formado por um corpo docente capacitado e renomado que fazia parte de uma elite intelectual durante o regime político do Estado Novo e, certamente, tinham domínio do conteúdo das aulas ministradas no Programa Universidade do Ar.

A Rádio Nacional foi a primeira emissora de ondas curtas do país, isto é, que permite a propagação a longas distâncias, o que permitia a transmissão de seus programas para as mais longínquas regiões.

Por meio das antenas da PRE-8, o Brasil fez ouvir a sua voz não só por meio de propagandas políticas e programas musicais, mas também pela iniciativa de levar conhecimento a pessoas das mais diversas localidades, por meio do Programa Universidade do Ar que era voltada aos professores secundaristas de todo o país, tendo como objetivo oferecer uma nova metodologia de apresentação das disciplinas ministradas no curso.

O programa Universidade do Ar veiculado pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro também deixou claro em sua concepção ideológica e filosófica que estava de acordo com os ideais escolanovistas. Tal fato fica evidenciado quando Lourenço Filho, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, deixa claro no folheto referente ao programa da Universidade do Ar de 1943, que este está baseado nos princípios de igualdade de direitos e deveres, voltado para o bem comum, para a justiça, formação da consciência nacional, eficiência, cooperação e democratização do ensino; princípios estes expressos no Manifesto dos Pioneiros de 1932.

A Universidade do Ar tornou-se um capítulo na história da educação, mas especificamente, na história da formação docente secundarista brasileira.

Contudo, esta pesquisa não acaba por aqui, pois, dez faixas encontradas no MIS com as aulas do programa inaugural do dia 19 de abril de 1941 e as dezoito aulas de História do Brasil do ano de 1942, as trinta e cinco aulas de História do Brasil de 1943 e as dezenove aulas de História da América de 1944 do professor Jonatas Serrano, os dois documentos referentes as aulas de Histórias das Américas do ano de 1944, os três documentos com as aulas do curso de férias do ano de 1942 e os três trabalhos de alunos, não foram analisados nesta etapa da pesquisa (mestrado em educação) podendo servir como fonte para a continuação da investigação em nível de doutoramento¹⁴.

Por meio da análise das aulas de História do professor Jonatas Serrano será possível trabalhar com o conceito de semiformação desenvolvido por Theodor W. Adorno na Teoria da Semicultura. Para Adorno, um dos representantes do pensamento crítico da Escola de Frankfurt, o colapso da formação cultural não se esgota com as insuficiências do método de educação. As reformas pedagógicas isoladas, apesar de indispensáveis, não trazem contribuições efetivas. A semiformação reflete um estado em que a dimensão emancipatória da racionalidade fica em um estado obscuro, no qual impõe sua dimensão instrumental voltada para a exploração e dominação.

A formação cultural tornou a classe ascendente capaz de desempenhar suas tarefas econômicas e administrativas. Essa formação não foi apenas privilégio dos burgueses. Sem essa formação cultural o burguês não teria desenvolvido como empresário, gerente ou

¹⁴ A investigação e análise crítica de como se deu as aulas de História do Brasil e Histórias das Américas via rádio pelo professor Jonatas Serrano serão analisadas em um segundo momento caso seja possível no doutoramento, pois o objetivo da pesquisa em questão não é a análise das aulas de História do Brasil e História das Américas, o que caracteriza uma pesquisa com referencial teórico fundamentado na história das disciplinas.

funcionário. À medida que a burguesia se consolida as coisas se transformam em classes sociais.

As teorias socialistas se preocupavam em despertar no proletariado a consciência de si mesmo, mas este não se encontrava subjetivamente mais avançado que a burguesia. Nesse contexto, os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. O processo capitalista negou os pressupostos de formação e o ócio aos trabalhadores. “As tentativas pedagógicas se transformaram em caricaturas”. A educação popular nutriu-se da ilusão de que a formação isolada poderia abolir a exclusão do proletariado. A semiformação reflete um estado em que a dimensão emancipatória da racionalidade fica obscura, no qual impera sua dimensão instrumental voltada para a exploração e dominação.

Nesse sentido, será possível levantar a seguinte questão: Será que a Universidade do Ar possibilitava uma formação convertida em semiformação? Acredita-se que por meio da análise das aulas ministradas pelo professor Jonatas Serrano será possível responder a questão levantada.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. A educação secundária no Brasil (ensaio de identificação de suas características principais). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, MEC/CILEME, v. 23, n. 58, abr/ jun. 1955. p. 26 – 104.
- ADORNO, T. W.;HORKHEIMER, M. A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas. Trad. Guido Antônio de Almeida. In: **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.p. 81 – 156.
- ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Rio de Janeiro, 1983. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=185:teoria-da-semicultura&catid=11:sociologia&Itemid=22> Acesso em: 01 jul. 2012.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **1930 a atualidade da revolução**. São Paulo: Moderna, 1980. 99 p.
- ANUÁRIO ESTATÍSTICO (IBGE) 1936.
- ARANHA, M.L.de A. **História da Educação** São Paulo, Editora Moderna, 1989.
- ARANHA, J; MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C. Roquette-Pinto e a divulgação científica. In: **Antropologia Brasiliiana: ciência e educação na obra de Edgar Roquette-Pinto**. Orgs. Nísia Trindade Lima e Dominichi Miranda de Sá. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008. 328 p.
- ARANTES, P. E. **Os pensadores. Adorno**. São Paulo: Nova Cultura, 1999.
- AZEVEDO, L. C. **Na sintonia do tempo: Uma leitura do cotidiano através da produção ficcional radiofônica**. 1996. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, 1996.
- BALANDIER, G. **O contorno: poder e modernidade**. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 1997.
- BERMAN, M. Modernidade – Ontem Hoje e Amanhã. In: **Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Trad. Carlos Felipe Moises, Ana Maria L. Ioratti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, 360 p.
- BLOCH, M. **Introdução à História**. ed. rv. amp. e criticada por Étienne Bloch. Portugal: Publicações Europa América, 1997.
- BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. “Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário”. Coletânea de Legislação Federal. Disponível em: <www.senado.gov.br/sicon>. Acessado em: 10 out. 2007
- CAIRIS, M.; JARA, A. **A História da Rádio**. Direção: Gustavo Valadão. Brasil. Estúdio de Rádio – ICESP. s/d
- CAMPOS, R. C. **Mulheres e crianças na imprensa paulista, 1920-1940: educação e história**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

CAMPOS, R. C. No rastro dos velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas – SP, v. 12, n. 1 (28), p. 45-70, jan./ abr. 2012.

CERTEAU, M. A operação histórica. In. LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Dir.) **História: novos problemas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

COELHO, T. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2003, 99 p. (Coleção Primeiros Passos; 8)

COSTA, M. L. F. Rádio Educativo: a contribuição de Edgar Roquette-Pinto para a democratização do conhecimento no Brasil. Curitiba: 2004. In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**: A educação escolar em perspectiva. Vol. 1, 2004.

SCHWARTZMAN, S. BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. Coleção de Estudos Brasileiros. vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

DIÁS, A. **FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO: Instituições e Projetos de Hegemonia (1931-1942)**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 201.

DUARTE, A. L. Moralidade pública e cidadania: A educação nos anos 30 e 40. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. 2 ed. Reimpressão. Curitiba: Ed. DA UFPR, 2002.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade & Poder**: Análise Crítica e Fundamentos Históricos. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.p. 129-150.

FÁVERO, M. L. A. **Da Universidade Modernizada a Universidade Disciplinada: Atcon e Meier**. Rio de Janeiro: Cortez, 1999, p. 115

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2010. 650 p.

GALVÃO, A. M. O.; LOPES, E. M. T. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GOMES, I.; LUZ, M. G. E.; TERUYA, T. K. **Roquette-Pinto e o discurso sobre mídia na educação**. Anais da Semana da Pedagogia da UEM. Maringá, 20 a 24 de Set. 2010. Disponível em: <http://nt5.net.br/publicacoes/IA_RA_MARCIA_TERESA_artigo_Roquette_Pinto.pdf>. Acesso em: 09 ago 2011.

HABERMAS, J. A consciência de época da modernidade e a sua necessidade de autocertificação. In: **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução de Ana Maria Bernardo; José Rui Meirelles Pereira; Manuel José Simões Loureiro; Maria Antônia Espadinha Soares; Maria Helena Rodrigues de Carvalho, Maria Leopoldino de Almeida e

Sara Cabral Seruya. Revisão científica de Antonio Marques. Portugal: Dom Quixote, 1990. p. 13 – 32.

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. **A Noite**. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/artigos/noite>> Acesso em: 08 ago. de 2013.

HORTA, J. S. B. **Histórico do Rádio Educativo no Brasil** (1922/1970). Cadernos da PUC – RJ. Tópicos em Educação. Série Educação. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, no 10, p. 73-124, setembro 1972.

HORTA, J. S. B. **O HINO, O SERMÃO E A ORDEM DO DIA**: Regime autoritário e a Educação no Brasil (1930 – 1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LAHUERTA, M. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: COSTA, W. P; LORENZO, H. C. (ORG). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão [ET AL.]. – 5. ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MALATIAN, T. Cartas: narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, C; LUCA, T. (Org). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 65, n. 150, o, 407-425, maio-ago, 1984.

MARCUSE, H. **A ideologia na sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARTÍN-BARBERI, J., **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

NAPOLITANO, M. A História depois do papel. In: PINSKY, C. (Org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

ORTIZ, . **A moderna tradição brasileira - Cultura Brasileira e Indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 44 e 45.

PIMENTEL, F. P. **O Rádio Educativo no Brasil, uma visão histórica**. Rio de Janeiro: Soarmec Editora . 92 p.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 8^a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

RUDIGER, F. **Theodor Adorno e a Crítica à Indústria Cultural**: comunicação e teoria crítica da sociedade. 3. ed. rev. E atual. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SANTOS, B. B. M. **Uma escola para poucos.** 2010. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/uma-escola-para-poucos> Acesso em: 21 out 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Atuores Associados, 2010.

SEVCENKO, N. Introdução. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: SEVCENKO, N. **História da vida privada no Brasil. República: da Belle Époque a Era do Rádio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÓDRE, M. **A comunicação do grito.** Petrópolis: Vozes, 1980.

SKIDMORE, T. E. **Brasil:** de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930 – 1964). Apresentação de Francisco de Assis Barbosa. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOBREIRA, H. G. Indústria cultural, semiformação e educação do educador. In: _____ **Ensaios Frankfurrianos.** OLIVEIRA, Newton Ramos; PUCCI, Antônio A. S. Zuin. (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2004.p. 151 – 173.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário).** São Paulo: Cortez, 2008

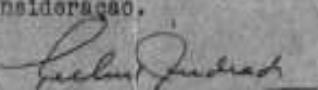
TOTA, A. P. **A locomotiva no ar: rádio e modernidade em São Paulo.** 1924-1934. São Paulo: Secretaria de Estado e Cultura/PW, 1990, p. 87.

TRONCA, I. **Revolução de 1930 – A dominação oculta.** 9 ed. Brasília: Brasiliense 1995. 102p.

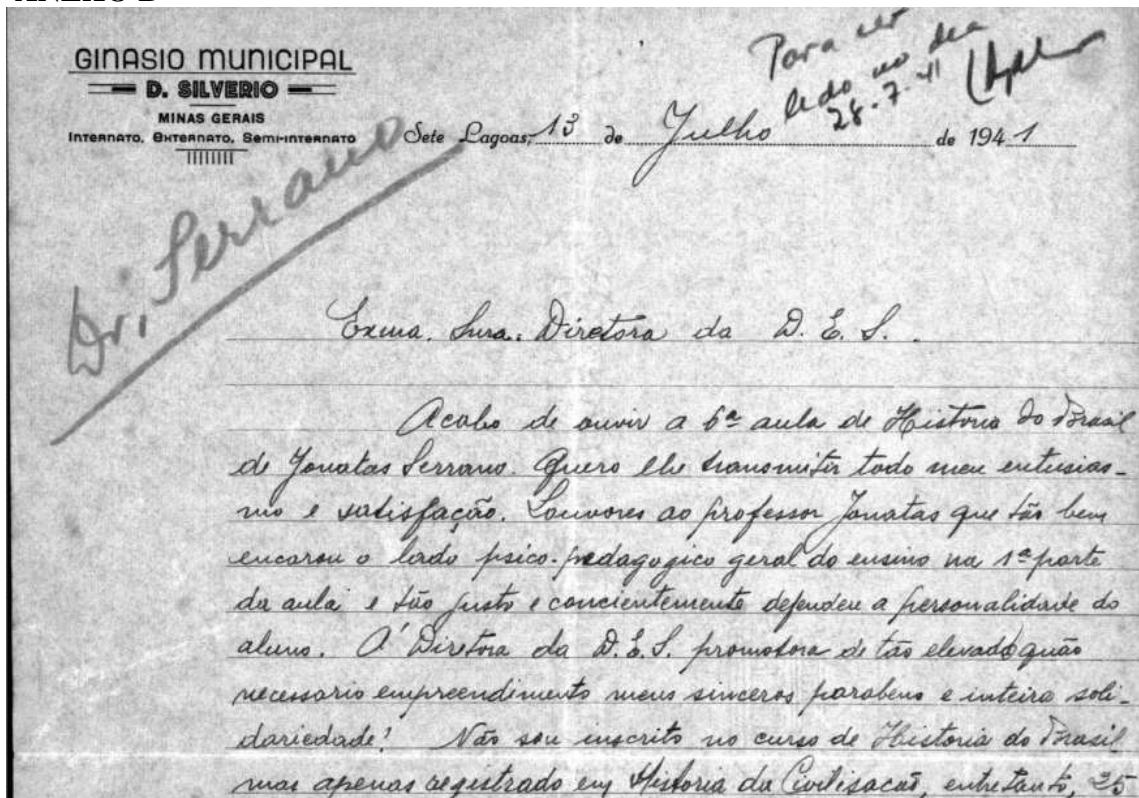
VASCONCELOS, J. S. A Educação a Distância/ EaD e o Contexto Educacional Brasileiro. Pós-LD. In: SILVA, M. V; MARQUES, M. R. A. (Orgs.) **LDB: Balanços e Perspectivas para a Educação Brasileira.** Campinas: Alínea, 2008. P. 205 – 224.

ANEXOS

ANEXO A

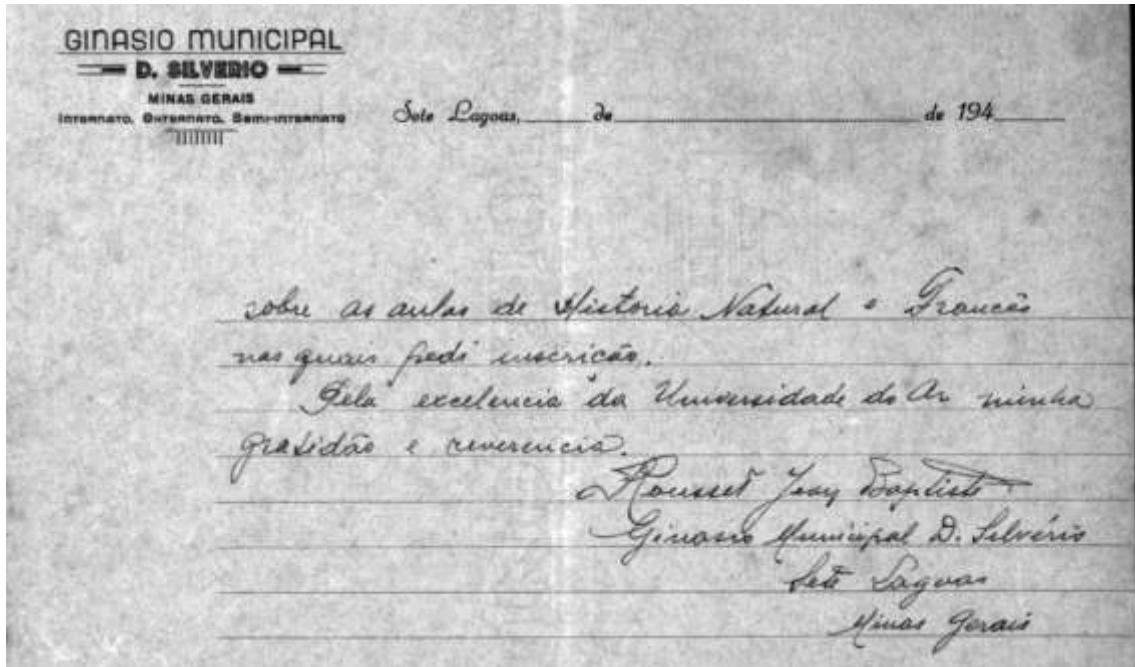
RÁDIO NACIONAL																																							
P R E - 8	PA-1111 Rio de Janeiro, 19 de Junho de 1941																																						
Edifício de A NOITE - 22.º andar. Telefone: 43-8850																																							
Sr. Professor																																							
<p>Temos o prazer de comunicar-vos, ao ensejo da passagem do 2º mês de existência da UNIVERSIDADE DO AR, ter atingido a 2.185 o número de professores inscritos, estando as respectivas inscrições assim distribuídas pelos diversos cursos:</p>																																							
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">MATERIAL</th> <th style="text-align: center;">TOTAL</th> <th style="text-align: center;">PERCENTAGEM</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Português</td> <td style="text-align: center;">721</td> <td style="text-align: center;">16,655</td> </tr> <tr> <td>Hist. da Civilização</td> <td style="text-align: center;">496</td> <td style="text-align: center;">11,457</td> </tr> <tr> <td>Matemática</td> <td style="text-align: center;">445</td> <td style="text-align: center;">10,279</td> </tr> <tr> <td>Ciências</td> <td style="text-align: center;">443</td> <td style="text-align: center;">10,233</td> </tr> <tr> <td>Geografia</td> <td style="text-align: center;">430</td> <td style="text-align: center;">9,933</td> </tr> <tr> <td>Hist. do Brasil</td> <td style="text-align: center;">377</td> <td style="text-align: center;">8,708</td> </tr> <tr> <td>Francês</td> <td style="text-align: center;">342</td> <td style="text-align: center;">7,900</td> </tr> <tr> <td>Hist. Natural</td> <td style="text-align: center;">327</td> <td style="text-align: center;">7,553</td> </tr> <tr> <td>Inglês</td> <td style="text-align: center;">305</td> <td style="text-align: center;">7,045</td> </tr> <tr> <td>Latim</td> <td style="text-align: center;">284</td> <td style="text-align: center;">6,560</td> </tr> <tr> <td>Estatística</td> <td style="text-align: center;">159</td> <td style="text-align: center;">3,672</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">TOTAL</td> <td style="text-align: center;">4.329</td> <td style="text-align: center;">99,995</td> </tr> </tbody> </table>	MATERIAL	TOTAL	PERCENTAGEM	Português	721	16,655	Hist. da Civilização	496	11,457	Matemática	445	10,279	Ciências	443	10,233	Geografia	430	9,933	Hist. do Brasil	377	8,708	Francês	342	7,900	Hist. Natural	327	7,553	Inglês	305	7,045	Latim	284	6,560	Estatística	159	3,672	TOTAL	4.329	99,995
MATERIAL	TOTAL	PERCENTAGEM																																					
Português	721	16,655																																					
Hist. da Civilização	496	11,457																																					
Matemática	445	10,279																																					
Ciências	443	10,233																																					
Geografia	430	9,933																																					
Hist. do Brasil	377	8,708																																					
Francês	342	7,900																																					
Hist. Natural	327	7,553																																					
Inglês	305	7,045																																					
Latim	284	6,560																																					
Estatística	159	3,672																																					
TOTAL	4.329	99,995																																					
<p>Peca, assim, bem patente o interesse com que foi acolhida a UNIVERSIDADE DO AR, e para tanto contribuiu poderosamente a vossa colaboração, expoente que sois do magisterio nacional e como tal justamente considerado por todos os professores que se inscreveram nos vossos cursos.</p>																																							
<p>Para que não emoreça, todavia, esse interesse, é indispensável que a UNIVERSIDADE DO AR cumpra o que prometeu nos seus folhetos de propaganda, isto é, remeta aos alunos resumos mimeografados das aulas dadas. Muito agradecermos, portanto, si vos fosse possível entregar-nos, antes do próximo dia 30, os resumos das vossas aulas. Seria, alias, de todo conveniente que esse resumo fosse entregue no próprio dia da aula, juntamente com o texto integral da mesma, que deva ficar arquivada na Rádio Nacional.</p>																																							
<p>Tendo em vista, outrrossim, que o horário da UNIVERSIDADE DO AR foi agora dilatado para 25 minutos, seria por certo muito agradável a todos os ouvintes, que as vossas preleções não tivessem nunca menos de 15 minutos de duração, prazo que lhes permitira auferir ainda maior proveito das aulas ministradas.</p>																																							
<p>Servimo-nos da oportunidade para renovar-vos os protestos de nossa elevada estima e consideração.</p>																																							
 (GILBERTO DE ANDRADE) Diretor-Presidente.		 (LUCIA MAGALHÃES) Diretora da UNIVERSIDADE DO AR																																					

ANEXO B



anos de magistério e meu conhecimento bastante documentado das formações do professor secundário no Brasil me autorizam a fazer-lhe meu pedido: encaminhar a todos os estabelecimentos da D. S. uma cópia impressa ou mimeografiada da aula do dia 12. Sendo-lhe, lhe com frequência tratada de pedagogia e metodologia, deixo meu curso de aperfeiçoamento pedagógico na Europa em 1923, conheço bem detalhadamente o "Discours sur l'histoire universelle" e afirmo, em consciência, que a lição do professor Júnatas vale tudo isto e acrescito, em nenhum circunstância, os nossos professores precisam desta orientação pedagógica. Se meu pedido, por motivos que podem me passar desapreciação, não for atendido, solicito que me seja remetida a aula pessoalmente.

Pensou ainda que enviar, oportunamente, expressões



ANEXO C



Ginásio do Estado "Joaquim Ribeiro"

1ºº Inspeção Permanente

N.

Rio Claro, 4 de Setembro de 1941.

Exmo. Professor Jonathas Serrano

Dou em meu poder as lições de História do Brasil primeira, segunda, terceira, quarta e quinta, que V. S. inteligentemente resumiu, conseguindo, em poucas palavras, dar uma orientação sadia e necessária a todos quantos laboram no setor arduo e difícil de transmitir a cerebros em formação, a história da nossa querida pátria.

Agradecendo a gentileza da atenção, apresento a V. S., escusas pela minha demora em escrever-lhe, falta essa, ocasionada por moléstia grave que me prendeu ao leito e da qual ainda me acho em convalescência.

Na expectativa de ser sempre distinguida com sua prezada atenção, subscrovo-me, cordialmente, sincera admiradora.

Laura Simões Penna
Laura Simões Penna

ANEXO D

Santo Amaro, 4 de setembro de 1941

Ilmo Sr.Professor Jonathas Serrano
Universidade do Ar
RIO DE JANEIRO

Prezado Senhor

O pendor natural para o ensino e ser pai de seis filhos menores fazem-me acompanhar com o maior interesse todas as iniciativas sobre instrução, muito embora não faça profissão do abençoado mister de professor.

Foi portanto com o máximo prazer que aplaudi a instituição da Universidade do Ar, impondo-me logo a obrigação de escutar através da Sociedade Radio Nacional, as magníficas lições de professores que dispensam qualquer elogio.

Disse o grande pensador e poeta francês Victor Hugo que: "é permitido mesmo ao mais fraco ter uma boa ideia e expô-la, assim encorajei-me a dizer alguma cousa, porque o interesse pela instrução deve ser repartido entre pais e professores. Venho portanto trazer o meu humilde quinhão à louvável e bendita campanha da Universidade do Ar de contribuir para a melhoria do ensino em nosso País.

Funcionário do Banco do Brasil há perto de vinte anos, tenho já trabalhado no Pará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Bahia, Espírito Santo Rio de Janeiro e Minas Gerais, e assim, estou em condições de dizer alguma cousa do que tenho observado.

-2-

Em primeiro lugar é necessário tratar-se de uniformizar em todo País a variada endumentária escolar. Em cada Estado há um uniforme, e por vezes, encontramos até dentro de uma mesma cidade, mais de um. Assim como os Tiros de Guerra distinguem-se pelo número de registro no Ministério da Guerra, o uniforme único do Brasil, poderia ter distintivos e emblemas que dessem a conhecer a classe, o colégio e o Estado.

Elevadíssimo já é no Brasil o número de bancários, funcionários públicos e militares sujeitos à remoções, e deste modo não é pequeno o prejuízo a que os mesmos estão sujeitos, quando levam os filhos de um lugar para outro.

Em seguida apresenta-se um problema de real importância - a edição dos livros didáticos. Se a diferença de uniformes traz prejuízo pecuniário, a diversidade de livros acarreta além disso uma verdadeira desorientação e confusão no espírito da criança que é obrigada a um esforço mental além das suas possibilidades.

Do conjunto de ideias e trabalhos de todos, Governo, professores e pais é que deverão surgir as medidas tendentes a tornar os homens de amanhã bem preparados para o engrandecimento da Pátria. Justo é portanto, que o Governo comece ajudando a economia privada dos pais afim de que estes não retirem os filhos das escolas, premidos pelos excessos de despesas motivadas pelas causas acima apontadas.

Este ano, tendo eu sido removido de Guaxupé-Minas Gerais para São Paulo, experimentei o sabor dos inconvenientes que venho de expor, estando no risco até de ver meus filhos perderem o ano escolar.

-3-

Os ilustres professores Júlio César de Melo e Souza e Cândido de Melo Leitão, fazendo notar em suas apreciadas lições as inúmeras definições falhas e deficientes que se encontram em obras didáticas, mostraram-nos quanto as crianças estão sujeitas a receberem noções erradas que contribuem para alguns erros permanecerem como verdades por longo tempo. A propósito recordo-me de ter lido em um livro "Viagens através do Brasil-Amazonia-Edição da Cia de Melhoramentos de São Paulo", no qual encontrei vários enganos, até nas gravuras, entre elas a da castanha sapucaia que é apresentada como a castanha do Pará. Em alguns lugares são ainda adotadas obras didáticas que a pedagogia moderna condena.

Outro problema que se apresenta para solução imediata é o estudo particularizado, em certos estados, de Geografia e História, concorrendo assim, para haver marcante ignorância a despeito do que há nas outras regiões do Brasil. No advento do Estado Novo, deve-se trabalhar para evitar tudo quanto fomente o bairrismo que representa uma falta de patriotismo.

A adoção de livros didáticos em todo Brasil, não traria somente a vantagem do aluno encontrar facilidade nos estudos, seria um fator a concorrer com grande valia para a uniformidade da língua brasileira - ou portuguesa como queiram os filólogos. É de todos sabido quanto a variedade de termos, seu emprego e acepção é grande de norte a sul. Palavras inocentes em um lugar são indecentes em outros. A troca de escutar por ouvir, dizer por falar, ver por olhar é tão comum no interior de São Paulo e Minas Gerais, que me deu um trabalho fatigante pa-

- 4 -

ra evitar que os meus filhos se habituassem a esse erro de linguagem.

Outros inconvenientes poderia eu apresentar, entretanto esta carta já está demaisiadamente longa e pode acontecer de tornar-me merecedor do conselho "não queira ir o sapateiro além das suas chinelas".

Dirá o senhor, porque fui eu o escolhido para receber esta carta? O caro professor bem deve saber que a simpatia não se exerce sómente através do trato pessoal, mas pelas ideias, profissão e hoje também pelo rádio. Assim é que, fiquei radiante ao escutar as lições de seus colegas Melo e Sousa e Melo Leitão, cujos livros eu adotei em Vitoria, quando à noite ensinava meus filhos, que não podiam ir à escola por ficarem excessivamente distantes. Do livro de História Natural - do professor Melo e Sousa apreciei sobremodo a exatidão e precisão das estampas, que muito contribuem para os alunos terem uma ideia exacta dos animais e plantas, ainda mesmo não vendo o natural.

Agradecendo de modo especial o acolhimento que der à esta minha carta, aproveito a oportunidade para felicita-lo pelas suas magníficas lições de história, das quais sou atencioso aluno, e apresentar-lhe as minhas mais cordiais

Saudações



ANEXO E

Francia, 14 de maio de 1943.

Meu caro amigo e mestre

Inscrei-me este ano como candidato ao certificado concedido pela Universidade do Ar em diversas matérias e entre elas História do Brasil. Espero que as condições atmosféricas permitam e Deus me ajude a ir até o bom término destes esforços.

No ano passado, embora fizesse várias tentativas não consegui, absolutamente, ouvir as conferências dos doutos mestres e embora registrado, não recebi nenhuma informação por via postal que me orientasse sobre o andamento do curso e suas exigências. O não poder ouvir justifica-se: a mudança de onda da Radio Nacional para nós, aqui, neste fim de S. Paulo, trouxe dificuldade de perfeita audição. Em algumas tardes nenhuma audição era possível. Daí a impossibilidade de prosseguir com êxito meu curso. E com grande desgosto para mim.

Inscrito em 1941, acompanhei o transcorrer do curso de História do Brasil e, ao final, dentro do prazo estabelecido, apresentei um trabalho, modestíssimo, sim, mas expressão do meu modo de ver e de ensinar dita disciplina. Ouví meu prezado e eminentíssimo amigo e mestre a ler ao microfone a nota de que havia recebido tal trabalho, mas, não fiquei sabendo nada mais sobre o mesmo. Gostaria imenso de saber que pensou o prof. Serrano daquela contribuição dum modesto professor do interior para seguir a mesma diretriz ou mudar de rumo nos futuros passos no magistério. Acaso teria meu eminentíssimo amigo dito alguma coisa que não me chegou ao conhecimento através das ondas hertzianas?

sei dos grandes trabalhos e da carença de tempo com que luta o prof. Jonatas Serrano para arriscar-me a pedir-lhe uma carta com essas informações, mas... que Deus lhe dê paciência e energia para tanto.

Com mil agradecimentos se subscreve o último de seus colegas, mas, um grande admirador de suas invejáveis qualidades.

Tomás de Campos
Tomás de Campos.

Rua Campos Sales, 602-
FRANCIA-Mogi-Guaçu-Est. de S. Paulo

ANEXO F

Francia, 24 de junho de 1943.

Prezado amigo e mestre
Saúdações muito cordiais.

Deve estar incomodado com esta demora. Explicar é fácil. Primeiro: muitas provas de exames para corrigir, das matérias que leciono e agora aumentadas de PORTUGUÊS (1a. e 2a. série). Depois, minha filha, professora Maria Aparecida, doente gravemente, deu-nos sérias preocupações durante quase 15 dias e, por isso, a correspondência ficou atrasada e bastante, noje, felizmente apenas dois pacotes de provas esperam minha atenção e a doente está em convalescência, graças a Deus. Volto, pois, às ocupações habituais e respondo sua carta.

Recebi suas informações e senti não ter ouvido os comentários tecidos em torno de meu insignificante trabalho de 1941. Sentí mais não ter obtido o certificado correspondente. Paciência. Este ano quero ver se consigo enviar alguma coisa para a obtenção do aludido certificado. Pediria ao preceptor amigo que propusesse com mais tempo porque por aqui trabalha-se muito, de modo que é difícil dispor-se de tempo para produzir. Não consegui adquirir sua História do Brasil nem mesmo ali no Briguie e tenho sentido falta dela. Tive uma, mas, desapareceu. Em São Paulo também não a encontrei. Disseram-me que era edição esgotada. Quando tiver oportunidade faça-me o obsequio de enviar-me uma relação de livros de nossa cadeira, pois, preciso ampliar minha biblioteca para melhor cumprir minha tarefa.

Grato pelas boas palavras, aqui fica quem é,
respeitosamente, admirador e amigo

Ronaldo de Camargo
Ronaldo de Camargo

Carregos Sales, 602 - Franca - São Paulo.

ANEXO G

Brusque, 3 de junho de 1943.-

Presado amigo e illustre Professor Dr Jonathas

Serrano.

Cordial e mespeitoso abraço.

Acabo de ouvir, pela Radio Nacional, no programa UNIVERSIDADE DO AR, mais uma de suas admiraveis lições de Historia Universal.

É sempre a mesma voz que, em 1909, no saudoso Colégio PAULA FREITAS, ouvia de meu velho e querido Mestre. E que saudades essas irradiações me trazem. Iá se vão TRINTA E QUATRO ANNOS...

Hoje, renovei tempos ides ouvindo-o dizer da CARTA de Pero Vaz de Caminha, numa preleção que só um grande professor poderia vocalizar, sabia, admitavel, profundamente culta.

Todas as QUINTAS-FEIRAS, das 18 às 18 e 15 horas, lá estou eu frente ao meu modesto radio, ancioso para escutar a voz amiga e incomparavel do maior dos professores de Historia Universal do BRASIL: - Jonathas Serrano.

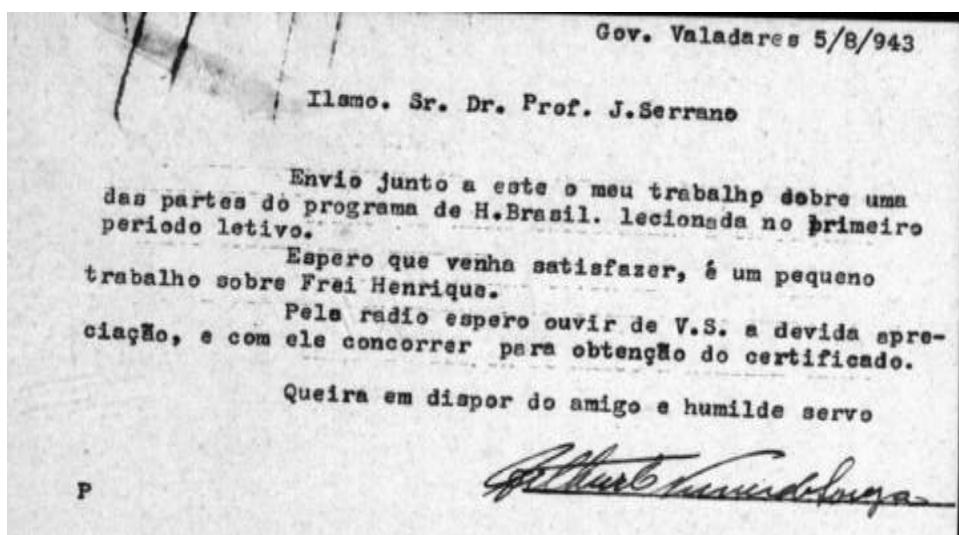
Em minha pequena estante de livros, guardo dois livros seus: - EPITHOME de Historia Universal e CORAÇÃO, este ultimo, colletânea de versos dictados pelo seu bonissimo coração. Preciosidades para mim. E, numa das gavetas de minha mesa de trabalho, - OS CERTIFICADOS e DOIS BANCOS DE HONRA obtidos como seu alumno, quando frenquentava as suas aulas no veterano PAULA FREITAS, e nelas ha a sua assignatura, pelos quais não ha preço que as adquirir possa.

Envio-lhe uma photographia da rua principal da cidade de BRUSQUE, sede da comarca onde exerce o cargo de Juiz de Direito.

Vicaria muito honrado com algumas linhas suas.

Grande, cordial abraço do velho discípulo e grande am^o e ador

ANEXO H



ANEXO I

J. Valedore 15-9-943

Universidade do Ar

DD.Prof. Jonas Serrano

Devido esta cidade ter ficado desde ⁸meados de Julho até o fim do mês de Agosto sem lus, e por este motivo não me foi possível acompanhar certas aulas de Historia desejava saber, caso possível, si recebeu o meu trabalho sobre fr. Henrique Coimbra e si está de acordo com as instruções para fazer jus ao certificado da Universidade.

Desejava outrossim, fosse enviado o resumo das aulas dos meses citados.

Nada mais à tratar e esperando de V.S. qualquer notícia sobre o assunto, confesso-me grato e pronto em tudo servir.

Arthur Eugenio Valedore

ANEXO J

P. Algarve, 24-12-43

Sp. Prof. Jónatas Lerrant

Sandaceis.

Escrevo-lhe, Professor, para lhe agradecer a parte que me coube, da sua esplêndida palestra de ontem, transmitida pela onda da Rádio Nacional.

Professora do curso secundário do Instituto de Educação desta cidade, onde leciono Português, fiz parte da banca que trabalhou no exame de licença.

Procuramos, duas colegas e eu, realizar a tarefa dentro da mais scrupulosa imparcialidade, visando a importância e a dignidade do idioma patrio, o bom nome do Instituto e o futuro dos alunos.

Nessas condições maternais de critério, reprovamos os candidatos incapazes, e o

resultado foi que avinhas deles, dos pais e de outros professores mesmo, uma série de lamenrias, censuras, até ameaças.

E assim, mal refletia ainda da reação energica que opusemos a essa incompreensão, nascida forçosamente do pensamento errado de que não se pode reprovar o aluno da H.^a série, suas palavras de outrem foram um verdadeiro bálsamo ao meu espírito, um estímulo a mais para minha consciência.

Sinto apenas que a imprensa não divulgue amplamente essas palavras judiciais, que todos deveriam conhecer.

Agradecida, Professor, pela boa que me fiz.

Sua patrícia admiradora

Nair Marques Ferreira.

ANEXO K



SUPERINTENDENCIA DO ACERVO DA BRASIL RAILWAY, COMPANY
E EMPRESAS INCORPORADAS AO PATRIMÔNIO DA UNIÃO
RÁDIO NACIONAL

GABINETE DO DIRETOR

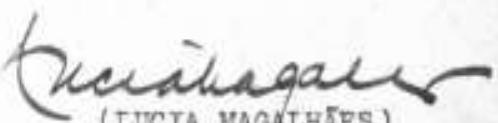
Rio de Janeiro, 27 de Março de 1944

Sr. Professor

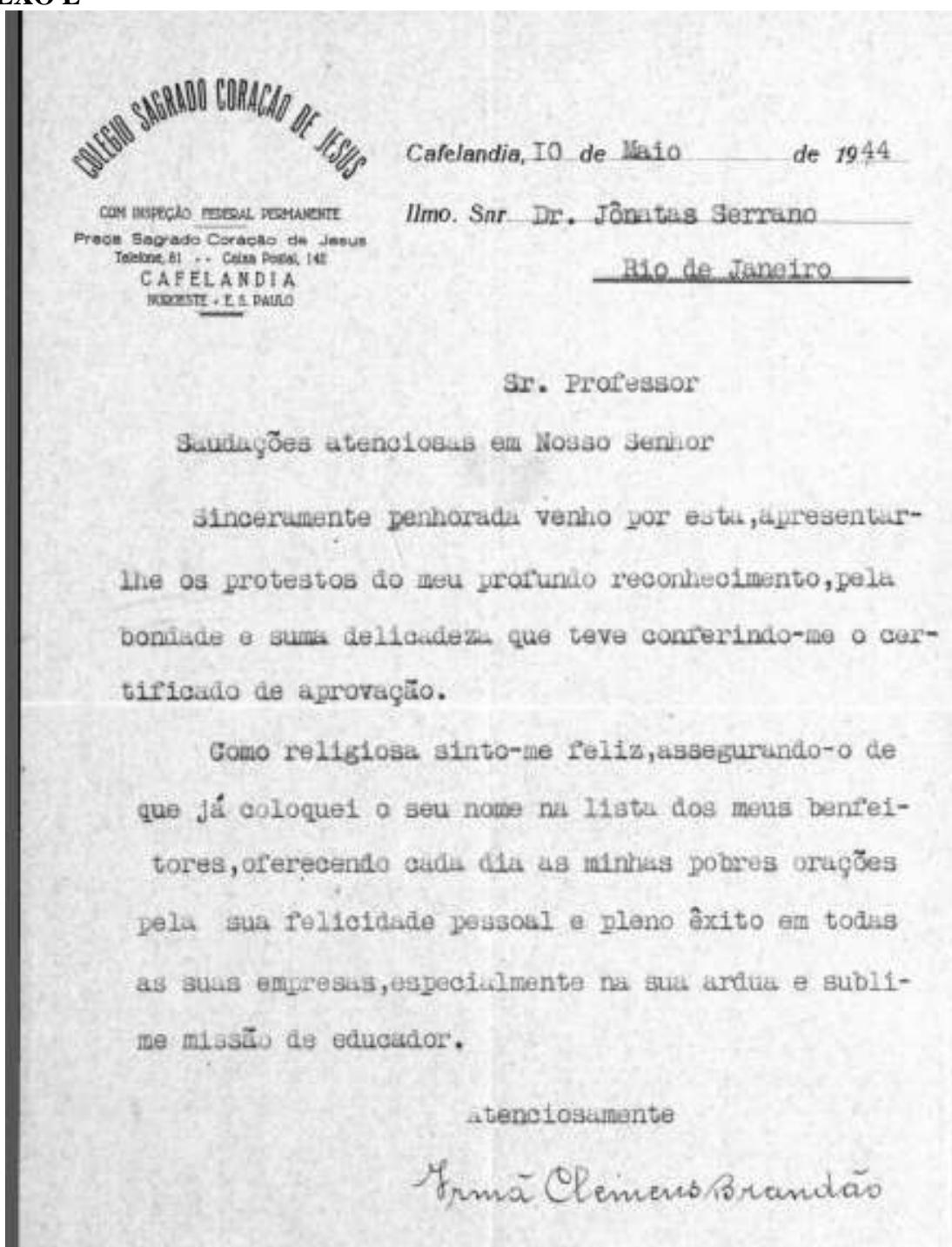
Venho, mais uma vez, soli-
citar a vossa valiosa colaboração para a U
NIVERSIDADE DO AR, onde espero continuareis
a lecionar, no corrente ano, a cadeira de

HISTÓRIA DO BRASIL.

Aguardando o vosso assen-
timento para organizar devidamente o horá-
rio dos cursos, e solicitando ainda indi-
queis os dias da semana da vossa maior con-
veniência, apresento-vos a expressão do
meu mais elevado apreço.


(LUCIA MAGALHÃES)
Diretora.

ANEXO L



ANEXO M

Juiz-de-Fora, 29 de maio de 1944.

Prezado Dr. Jônatas Serrano,

tem a presente por fim, dizer-lhe quão profundamente me tocou sua última aula de história das Américas, através da Rádio Nacional, da Universidade do Ar.

Havia tempo, preocupava-me o problema da origem das populações primitivas das Américas, e por mais que eu pensasse, isoladamente, não achei solução, nem encontrei literatura sobre a questão. Veio o Senhor ao meu encontro com a aula de 25 de maio findo.

Impressionou-me sobretudo, nessa aula, sua confissão franca e despida de preconceitos que revela o verdadeiro cientista - o seu "ignoro - ignoramos".

Confesso-lhe, da minha parte, que a ciência hodierna já me inspirou verdadeira repugnância - ela e a nossa didática moderna - que, palavrosamente, procuram ocultar sua ignorância e sua nudês. O "ignoro" do mestre abalizado reabilitou o conceito da ciência moderna perante a aluna que procura também a ciência profana "per illustrationem Spiritus Sancti".

Reiterando meu pedido de matrícula para o corrente ano, confesso-me sua aluna admiradora e subscrovo-me sumamente grata

José Inácio C.P.C.

Rua dos Andradas 1036 - Colégio Santa Catarina

Juiz-de-Fora - Minas

ANEXO N

COLEGIO SÃO JOSE
R. CONDE DE BONFIM, 1067
RIO

Rio de Janeiro, 26 de junho de 1944

Ilmo. Sr. Dr. Jónatas Juarez,

É com o máximo agrado e prazer que
lidas as quintas-fitas que segui as palestras sobre
a "História das Américas."

Seria ingenuidade de minha parte falar da
a importância cultural e pedagógica sobre tal assunto, tão
reconhecida e da entre professores e alunos

desejando só, no final do ano, apresentar um
trabalho relacionado com a "História da América", e ini-
cianto meu desenvolver a leia. "Pan-americanismo"

Ignoro, porém, se os alunos disporão de libe-
lade na escolha do assunto. Seja lá-ia, pois,
muito grato se me informares sobre isto de perto.

1º Se me era permitido discorrer sobre o
"Pan-americanismo."

2º Qual a extensão máxima considerada a tese.

O admirador muito sincero e fraterno,

J. João de Deus

ANEXO O

UNIVERSIDADE DO AR - RÁDIO NACIONAL

Historia do Brasil - Prof. Jonatas Serrano

Relação dos professores inscritos no ano letivo de 1943

10 - Raimundo Nonato da Silva
 Ginásio Diocesano Santa Luzia
 MOSSORÓ - Estado do Rio Grande do Norte

21 - Romeo Venturelli
 Colégio Municipal de
 ALFENAS - Estado de Minas

24 - Wanda Managui
 Ginásio do Estado
 PIRAJU - Estado São Paulo

40 - Maria Geraldo de Azevedo
 Colégio Sacré Coeur de Marie
 rua Tonelairos, 56 (Copacabana)
 D. FEDERAL

47 - Isabel Martins Corrêa
 Colégio Sacré Coeur de Marie
 rua Tonelairos, 56 (Copacabana)
 D. FEDERAL

59 - Luiz Castanho Filho
 avenida 25, nº 720
 Prof. na Academia de Comércio
 BANDEIRANTES - Estado São Paulo

71 - Maria Eugenia de Menezes Melo
 Colégio Regina Coeli
 rua Conde Bonfim, 1305
 D. FEDERAL

72 - Anna S. Gitz
 Prof. no Ginásio Estadual de
 Vila Isabel - CRUZ ALTA - Estado do Rio Grande do Sul

79 - Irmã Clemens Brandão
 Colégio Sagrado Coração Jesus
 Caixa Postal, 65
 CAFELANDIA - Estado São Paulo

84 - Aroldo Caron
 Caixa Postal 106
 Prof. no Ginásio de
 IRATI - Estado do Paraná

86 - Casemiro Kenaki
 Caixa Postal 6
 Prof. no Ginásio e Faculdade Iratinense de Comércio e
 Grupo Escolar de
 IRATI - Estado do Paraná

(continua)

Historia do Brasil (continuação - 2)

- 89 - Mafalda de Sooth Lopes
 Caixa Postal, 100
 Prof. no Grupo Escolar Duque de Caxias
 IRATI - Estado do Paraná
- 97 - Luiza Nunes de Medeiros Pinto de Souza
 Grupo Escolar Almirante Barão de Tefé
 PAUÍA - Estado do Rio
- 100 - Româo de Campos
 rua Campos Sales 602
 Prof. na Escola e Ginásio N.S. de Lourdes
 PRANCIA - Estado São Paulo
- 105 - Maria José Normandia Pascoal
 rua Fernandes de Barros, 260
 MACEIÓ - Estado de Alagoas
- 106 - Lavoisier Escobar Bueno
 Prof. no Ginásio Municipal de
 ALPERNAS - Estado de Minas
- 112 - Aurora Lins
 Ginásio Sacré Coeur
 rua Ferreira de Almeida, 42 (Alto Bôa Vista)
 D.FEDERAL
- 115 - Marina Bandeira
 Ginásio Sacré Coeur
 rua Ferreira de Almeida, 42 (Alto Bôa Vista)
 D.FEDERAL
- 118 - Clarice Leoni
 Ginásio Sacré Coeur
 rua Ferreira de Almeida, 42 (Alto Bôa Vista)
 D.FEDERAL
- 119 - Heloisa Fortinato
 Ginásio Sacré Coeur
 rua Ferreira de Almeida, 42 (Alto Bôa Vista)
 D.FEDERAL
- 125 - Mair da Silva Campos
 Colégio Madre Cabrini
 rua Domingos de Moraes, 1190
 BRASÍLIA - CAPITAL - São Paulo
- 128 - Telmo Caniliota da Rosa
 rua 5 de Fevereiro 114
 Prof. no Col. N.S. Auxiliadora
 BAGE - Estado do Rio Grande do Sul
- 130 - Marilia Figueiredo
 rua Senador Duque Estrada, 119
 Prof. no Instituto de Educação
 NITEROI - Estado do Rio

(continua)

Historia do Brasil (continuação - 3)

- 143 - Aracy Castro Domingues
 Colégio Santa Marcelina
 rua do Aquidé, 64 (Alto Boa Vista)
 D.FEDERAL

151 - Maria de Mourdes Maia
 rua Oswaldo Cruz 1357
 Prof. na Escola Primária Gomes Roth
 SÃO LUIZ - Estado do Maranhão

152 - Padre Petronilo Pedrosa
 Prof. no Ginásio São José e Teresina Cristina
 NAZARÉ - Estado de Pernambuco

156 - Raimundo Bonato da Silva
 rua Almeida Castro 226
 Prof. no Gin. Diocesano Santa Luzia
 MOSSORÓ - Estado do Rio Grande do Norte

157 - Olga Vieira Mil-Homens
 rua Gabriel Pinheiro 735
 Prof. no Col. Estadual de
 MOÇOCO - Estado São Paulo

160 - Wilson Lopes de Bezendo
 Ginásio Walmir Freire
 CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM - Estado Espírito Santo

171 - Maria Buniice Leme de Siqueira
 Colégio Santa Marcelina
 rua Domingos Cardoso de Almeida, 541
 CAPITAL - São Paulo

172 - Susana Aguiar Lisbôa
 219 - Colégio Santa Marcelina
 rua Cardoso de Almeida, 541
 CAPITAL - São Paulo

173 - Maria Dias
 220 - Colégio Santa Marcelina
 rua Cardoso de Almeida, 541
 CAPITAL - São Paulo

182 - Eny Vieira Machado
 229 - Colégio Santa Marcelina
 rua Cardoso de Almeida, 541
 CAPITAL - São Paulo

195 - Amapánieta de Souza
 Colégio Regina Coeli
 rua Conde Bonfim, 1305
 D.FEDERAL

202 - Hildebrand Vilaga de Castro
 Prof. no Ginásio Oliveira Campos
 OLIVEIRA - Estado de Minas

2025 RELEASE UNDER E.O. 14176

(continum)

Historia do Brasil

(continuação - 4)

208 - Astrogildo Fernandes
 rua Lima e Silva, 93
 Prof. no Col. Anchieta
 PORTO ALEGRE - Estado do Rio Grande do Sul

215 - Plinio de Almeida
 Praça do Rosário 21
 SANTO AMARO - Estado da Bahia

237 - Ruth De Munio
 rua Mato Grosso 1523
 LOMDRINA - Estado do Paraná

239 - Onego Paschoal
 rua Almeida e Souza, 111
 Estação de Magalhães Bastos - Correio de Deodoro -
 D.FEDERAL

245 - Lauro Sales Cunha
 1a. Escola Regimental do 2º R.C.D.
 PIRASSUNUNGA - Estado de São Paulo

248 - Milani Filho
 Prof. no Grupo Escola Adelina Regis
 FERDÍZIAS - Estado de Santa Catarina

258 - Solange de Campos Chermont
 Colégio Notre Dame de Sion
 rua Benjamin Constant
 PETROPOLIS - Estado do Rio

263 - Letícia Rodrigues Perlingeiro Perissé
 Prof. no Colégio Municipal de
 PADUA - Estado do Rio

265 - Mário Tavares de Oliveira Cavalcanti
 Prof. no Grupo Escolar Augusto Severo
 NATAL - Estado do Rio Grande do Norte

267 - Odilon José Ferreira
 rua Visconde do Rio Branco, 50
 UBERLÂNDIA - Estado de Minas

273 - Prof. João Barroso Pereira Junior
 Prof. e Diretor do Ginásio de
 RIO BRANCO - Estado de Minas

276 - Manoel Francisco Júlio dos Santos
 Prof. no Ginásio de
 ITAJUBÁ - Estado de Minas

289 - Lígia Maria Coelho Rabelo
 Prof. no Grupo Escolar Martins Borges
 RIO VERDE - Estado de Goiás

296 - João Paulo Juruena de Matos
 Diretor do Colégio Juruena
 D.FEDERAL

(continua)

Historia do Brasil

(continuação - 5).

306 - Anne Marie Paternot
 Colégio Sacré Coeur
 rua Pinheiro Machado 22
 D.FEDERAL

307 - Altina de Azevedo Borges
 Colégio Sacré Coeur
 rua Pinheiro Machado, 22
 D.FEDERAL

312 - Madre Maria das Dores Brito
 Ginásio N.S. da Soledade
 SALVADOR - Estado da Bahia

315 - Alice Ribeiro
 rua Governador Valadares 840
 PRATA - Estado de Minas

319 - Arthur Eugenio Nunes de Souza
 Prof. no Ginásio Ibituruna
 GOVERNADOR VALADARES - Estado de Minas

320 - Francisco de Albuquerque Castelo Branco
 LAVRAS - Estado de Minas

326 - Vinicio Stein de Campos
 Diretor do Ginásio Municipal de
 CAPIVARI - Estado de São Paulo

327 - Margarida Maria C. Oliva
 BEMEDOURO - Estado São Paulo

329 - José Antonio do Vale Filho
 Prof. no Ginásio São João
 JANUARIA - Estado de Minas

330 - Isa Adonias
 Prof. no Col. Notre Dame de Sion
 D.FEDERAL

331 - Maura Leal Minda
 Prof. no Col. Nossa Senhora Misericordia
 D.FEDERAL

332 - Alayne Costa Pereira
 rua Bento Lisboa,
 D.FEDERAL

337 - Irmã Pacifica
 Colégio Santa ~~Maria~~ Catarina
 avenida dos Andradas 1036
 JUIZ DE FORA - Estado de Minas

(continua)

Historia do Brasil

(continuação - 6)

358 - Pedro Bassha
IJUI - Estado do Rio Grande do Sul

340 - Allah Eurico da Silveira Batista
rua Camerino 107
D.FEDERAL

350 - Urbana de Castro Teixeira
Colégio Notre Dame de Sion
rua Cosme Velho, 30
D.FEDERAL

ANEXO P

UNIVERSIDADE DO AR

História do Brasil

Prof. Jonathas Serrano

Relação dos alunos que enviaram trabalhos merecedores de aprovação:

Altina de Azevedo Borges, (Colégio Sacré Coeur - Laranjeiras - Rio)
 Anne-Marie Paternot (Colégio Sacré Coeur - Laranjeiras - Rio)
 Marina Bandeira - (Internato Sacré Coeur - Tijuca - Rio)
 Mariana de Cerqueira Cintra (Colégio Santo Amaro - Gen. Polidoro - Rio)
 Susana Ramalho Dias (M. e Maria de Lordes) - (Colégio Santo Amaro - Rio)
 Irmã Maria Edméia (Colégio N.S. das Dores - Uberaba - Minas)
 Madre Maria das Dores Brito (Ginásio N.S. da Soledade - Salvador - Bahia)
 Octaviano Evangelista de Araujo - Rio.
 Luisa Nunes de Medeiros Pinto de Sousa . Padua - E. do Rio)
 Prof. Romeu Venturelli (Colégio Municipal de Alfenas - Minas)
 M. Isaias do Menino Jesus (Colégio N.S. das Dores - Uberaba - Minas)
 Maria Augusta - (Ginásio E. Domingos - Araxá - Minas)
 Maria Alexandrina - (Colégio N.S. das Dores - Uberaba - Minas)
 Irmã Pacifica (Colégio Santa Catarina - Mariano Procópio - Juiz de Fora- Minas
 Alayde da Costa Pereira (Rio de Janeiro)
 Antonieta de Sousa (Colégio Regina Coeli - Rio)
 Vera Matina Barcelos (Colégio N.D. de Sion - Rio)
 Plínio de Almeida - (Santo Amaro - Bahia)
 Joaquim Ferreira da Silva
 Irmã Clemens Brandão (Colégio Sagrado Coração de Jesus - Cafelândia-S.Paulo)
 Solange de Campos Chermont (Colégio N.D. de Sion - Petrópolis - E. do Rio)
 Irmã Maria Isabel de Godoy Cremer (Colégio Santo Amaro - Rio)
 Vinicio Stein de Campos (Ginásio Municipal de Capivari - S.Paulo)

ANEXO Q

RELAÇÃO DAS PROFESSORAS CUJOS TRABALHOS FORAM APROVADOS COM LOUVOR NA CADEIRA DE HISTÓRIA DO BRASIL, DA UNIVERSIDADE DO RJ, SOB A DIREÇÃO DO PROF. JONATHAS SERRANO.

Altina de Azevedo Borges, Colégio Sacré-Cœur, Laranjeiras, Rio.
 Anne-Marie Paternot, Colégio Sacré-Cœur, Laranjeiras, Rio.
 Luisa Nunes de Medeiros Pinto de Souza, Padua. (Est. d. Rio).
 Madre Maria das Dores Brito, Ginásio N. S. da Solidade, Cidade do Salvador. (Bahia).
 Madre Maria de Lourdes Ramalho Dias, Colégio Santo Amaro, Rio.
 Maria Isabel de Godoy Cremer (Madre Evangelista Maria) Colégio Santo Amaro, Rio.
 Mariana de Carqueira Cintra (Soror Maria Paula), Colégio Santo Amaro, Rio.
 Marina Bandeira, Internato Sacré-Cœur, Tijuca, Rio.
 Irmã ^{Santa} ~~Mariana~~ Pacífica, Colégio ~~Mariana~~ Proscópio, Juiz de Fora (Minas).
 Vera Maria Barcellos, Colégio Notre Dame de Sion, Laranjeiras.

Rio, 1 de Julho 1944

forneceu a Serrano

ANEXO R

15^a aula
29 de Nov.

■ Avisos preliminares:

Ao Sr. Professor Romão de Campos, da Escola Normal de Franca,
Estado de São Paulo, já foi remetida em carta registrada a
informação que solicitou.

A quem interessar possa, avise outrossim que todas as aulas de Metodologia de História do Brasil deste curso têm sido publicadas na Integra na REVISTA DE FILOLOGIA desta capital.

Ao curvinte Alberto Farat, de Vila Rio Negro, peça o obsequio de encaminhar para esta estação PRB 8 - Rádio Nacional, dirigindo a carta a mim próprio, e indicando claramente qual o seu endereço, para uma possível resposta direta.

ANEXO S

» RES: Atendimento à Distância

De: mhcicci@yahoo.com.br [mhcicci@yahoo.com.br]
Enviado: terça-feira, 27 de setembro de 2011 14:09
Para: Consultas
Assunto: Atendimento à Distância

Nome: MARIA HELENA CICCI ROMERO
Endereço: AVENIDA AFONSO PENA, 5430
Bairro: ALTO UMUARAMA
CEP: 38405309
Cidade: UBERLÂNDIA
UF: MG
País: BRASIL
DDD Tel: 34
Telefone: 32164578
DDD Fax: 34
Fax: 88133148
E-mail: mhcicci@yahoo.com.br

Assunto: Olá, sou aluna do mestrado da UFU - Universidade Federal de Uberlândia e
pretendo desenvolver uma pesquisa sobre o programa da Universidade do Ar voltado para os
professores secundaristas que tinha o objetivo pedagógico de oferecer aos professores uma nova
metodologia de apresentação das disciplinas. A Universidade do Ar, da Rádio Nacional do Rio de
Janeiro, foi criada no ano de 1941 pelo então diretor da Emissora, Gilberto de Andrade
(figura10), sob a supervisão da Divisão de Ensino Secundário do MEC, dirigida pela professora
Lúcia de Magalhães. Preciso saber se tenho fontes para desenvolver minha pesquisa. Vocês possuem
o acervo das aulas? Os documentos que comprovem a matrícula dos alunos? As provas? A aula
inaugural do programa foi transmitida no dia 19 de abril de 1941, e neste primeiro ano a Universidade
do Ar já contava com quase 5.000 matrículas, divididas entre as disciplinas de Português,
História da Civilização, Ciências, Matemática, Geografia, História do Brasil, Francês, História
Natural, Inglês, Latim e Estatística Educacional. Os cursos eram oferecidos gratuitamente aos
professores de todo o país. Aguardo retorno, Obrigada! Bye bye :) MARIA HELENA CICCI ROMERO
Finalidade: Tese / Monografia
Outra Finalidade:

[Responder](#), [Responder a todos](#) ou [Encaminhar](#) | [Mais](#)

ANEXO T

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
ARQUIVO NACIONALCoordenação-Geral de Acesso e Difusão
DocumentalCoordenação de Atendimento a Distância
Praça da República, 173 – Prédio A – Nível Q -
Térreo – Sala 11
20211-350 – Rio de Janeiro- RJ - Brasil
Tel. (21) 2179-1257, fax (21) 2179-1304
consultas@arquivonacional.gov.br
http://www.arquivonacional.gov.br

E-mail AN/COACE/COADI nº 2689/2011 (RAD)

Rio de Janeiro, 03 de outubro de 2011

À Senhora

Maria Helena Cicci Romero

Assunto: 422 – Documentos escritos – República – Universidade do Ar

Senhora,

Em atendimento ao requerimento de Vossa Senhoria de 27/09/2011, e de acordo com os dados fornecidos em sua solicitação, informo que foram realizadas buscas no banco de dados do Sistema de Informações do Arquivo Nacional – SIAN e no **instrumento de pesquisa – meio que permite a identificação, localização ou consulta a documentos ou informações** – do conjunto documental JONATAS SERRANO.

Neste exame foram localizados alguns documentos do conjunto referentes à Universidade do Ar e ao trabalho de Jonatas Serrano como professor e entusiasta daquele projeto. Encaminho, em anexo, cópia das folhas do instrumento de pesquisa referentes aos documentos da Universidade do Ar.

Caso seja seu interesse obter reprodução de algum dos documentos identificados, favor responder esta mensagem especificando quais os documentos que deseja para que possamos enviar a Guia de Recolhimento da União – GRU, com o valor correspondente. Acrescento, porém, que os documentos somam mais de 400 folhas, o que pode elevar os custos da reprodução dos mesmos.

Para a verificação integral da tabela de preços e Ordem de Serviço de Reprodução de Documentos, acesse o seguinte endereço eletrônico:

<http://www.portalan.arquivonacional.gov.br/Media/Tabela%20de%20Preços%202007.pdf>
http://www.portalan.arquivonacional.gov.br/media/portalvalenio/ordem_de_servio.pdf

Atenciosamente,

Antônio Carlos Gonçalves Valério
coordenador

Rodrigo Aldeia Duarte
técnico responsável pelas informações