

OS CONCEITOS DE *HOMEM* E DE *EDUCAÇÃO* NO BRASIL NO PERÍODO DO ESTADO NOVO (1937-1945)¹

*Adonia Antunes Prado*²

ABSTRACT

The main objective of this work is to recover and analyse the concepts of *Man* and of *education*, during the period of the “Estado Novo”, with the intention of explaining how some groups engaged in national politics represented the human condition and the role school played in the construction of a new Man. We understand that the “Estado Novo” was a period in Brazilian history in which were inaugurated very important changes in Brazil. These changes acted as matrix to many and very important fronts in public action. The supposition that thought has constructed ideas and concepts of Man according to social imperatives was taken as an important reference. During the “Estado Novo” the dominant theory insisted on the role school played in the construction of Men adapted to governmental projects, announcing new times and the need of a new school for the city and countryside.

Key words: Brazilian education, History of education, Sociology of education.

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho é recuperar e analisar conceitos de *homem* e de *educação*, no período do Estado Novo, com o intuito de

¹ Este texto é um resumo da tese de Doutorado da Autora, apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro, em março de 1995.

² Professora da Faculdade de Educação — Universidade Federal Fluminense.

clarificar as maneiras como alguns grupos comprometidos com as políticas nacionais representaram a condição humana e o papel da escola na construção de um *homem novo*. Entende-se que o Estado Novo foi um período da história brasileira em que foram inauguradas importantes modificações no Brasil. Estas atuaram como matrizes de inúmeras e importantíssimas frentes de atuação pública. Tomou-se como referencial o pressuposto de que o pensamento tem construído ideais e conceitos de homem a partir de necessidades sociais imperativas. No período Estado Novo, o discurso hegemônico afirmava o papel da escola na obra de construção de homens adaptados aos projetos governamentais, anunciando novos tempos e a necessidade de uma nova escola para a cidade e para o meio rural.

Palavras-chave: Educação brasileira, História da educação, Sociologia da educação.

O que move uma socióloga com preocupações específicas na área da Sociologia da Educação, ao debruçar-se sobre o estudo de concepções de *homem* e de *educação* em um determinado período da história de seu país? O entendimento dessa motivação é fundamental para que esse trabalho faça sentido.

Acredito que todas as concepções e todas as práticas educativas trazem embutidas concepções de homem assentadas sobre concepções de sociedade mais ou menos explicitadas por seus sujeitos; mais ou menos presentes nas consciências desses sujeitos — sejam eles os autores e gestores das políticas públicas, os executores dessas políticas em nível local, como o são os diretores de escolas e os professores, dentre outros elementos, bem como os educadores que, em última instância todos nós somos, na medida em que contribuímos para a socialização de nossos filhos, de nossos amigos e até de nossos desafetos.

Preocupa-me, em especial, que, na grande maioria das vezes, nós todos que somos atores e sujeitos dos mais diversos tipos de ações pedagógicas — ações estas que variam quanto ao grau de sistematização e de racionalidade, mas cuja efetividade mostra o tamanho de nossa responsabilidade social — estejamos alienados

quanto ao tipo de ser humano que estamos ajudando a formar. Preocupa-me que, de forma dominante em nosso país, a educação, a indústria cultural, o discurso político etc. muito falem em democracia, autonomia e outros valores caros à sociedade moderna, enquanto a competição, o rancor, o cinismo e o individualismo sejam praticados e incentivados velada e abertamente.

O meu grande desejo ao escrever este trabalho é de contribuir para que de dentro das entranhas das concepções de *educação* se possam extrair concepções de *homem* que, analisadas, discutidas, desnudadas, possam ser úteis a homens e mulheres que, nos dias atuais, vivem momentos de redefinição de paradigmas e de valores.

O resgate do perfil do homem idealizado em um determinado tempo passado pode nos ajudar a refletir sobre que tipo de educação queremos *hoje*, para formar o homem de *hoje* e o de *amanhã*.

Estou certa de que, em grande parte, nosso futuro como seres cuja existência realmente possa valer a pena depende de um mergulho que as sociedades e suas instituições venham a fazer a partir dessa questão, de resto já discutida por brasileiros do porte de Jurandir Freire Costa, Cristóvam Buarque e Bárbara Freitag, dentre outros.

Acredito que o principal objetivo da educação dos nossos tempos deve ser redescobrir e valorizar as semelhanças, trabalhar e criar sobre a afinidade, a partir de valores universais, exercitando, sempre e a cada dia, esse dom especialmente particular aos seres humanos que é a *empatia*, pois, como nos ensinou o mestre Sartre, apenas quando nos podemos reconhecer em nossos semelhantes nos comportamos como verdadeiros homens.

Trata-se, aqui, de forjar uma *educação para a desalienação*, que leve os indivíduos a se reconhecerem nos seus parceiros e no produto de seus trabalhos. O primeiro passo para a construção de uma educação que trabalhe com conceitos, valores e ideais de *homem para o nosso tempo e para o nosso País* tem que ser no sentido de despertar uma *consciência de humanidade* nas pessoas. Essa consciência pressupõe diferenças, sim, mas igualdade no exercício das diferenças, pressupõe CIDADANIA.

Afirmo aqui que o que afeta o meu semelhante, afeta a mim mesma. Que não há coisa que diga respeito aos homens e mulheres deste País e deste mundo que não seja da minha conta. Isto por que

fazemos parte da mesma *humanidade*, porque temos em comum algo de muito especial que é a nossa *condição humana*³.

Sartre afirmou que a universalidade do homem é construída pelo sujeito, a partir da sua historicidade e, só assim, ele pode compreender o projeto dos outros homens. Jurandir Freire Costa mostra sua perplexidade diante da desumanização do homem e diz que um mundo *humano* só pode existir enquanto durar a idéia de 'Homem'. A capacidade de reconhecer o outro como igual é aprendida; não é natural, afirma o psicanalista, lembrando os campos de concentração e os horrores dos regimes totalitários.

Aí se inscreve a importância fundamental de uma educação que trabalhe pela *humanização do homem*, que dê oportunidade ao crescimento de pessoas mais sensíveis e solidárias e que, principalmente, se baseie em conceitos de *homem* e de *sociedade* nos quais o verbo SER seja ensinado em primeiro lugar, com pompa e circunstância, deixando-se para depois o aprendizado do verbo TER.

Estudar o Estado Novo⁴ e suas idéias sobre educação nos ajuda a desvendar matrizes vigentes até hoje em nossa sociedade.

A vocação autoritária, historicamente no poder no Brasil, ou muito próxima a ele, fez do Estado Novo palco privilegiado de suas práticas econômicas, políticas e ideológicas e fundou alicerces sob um terreno em que se associaram interesses vários que, ao longo da história brasileira, se vêm compondo e recompondo.

A educação, sempre pensada como recurso político, foi representada no Estado Novo como um elemento por meio do qual o governo buscava obter consenso, ao mesmo tempo em que tentava formar trabalhadores adequados ao projeto de desenvolvimento

³ ARENDT (1987) rejeitou a expressão *natureza humana*, uma vez que nos tornamos *humanos* pelo convívio social. Assumimos, pois, uma "natureza", construída socialmente, a partir de determinadas condições de vida.

⁴ Período da história brasileira que vai de 1937 a 1945, em que as prerrogativas democráticas foram abolidas e instituiu-se um Estado autoritário, governado por Getúlio Vargas.

excludente com que, naquela época, preparavam-se grandes realizações que perduram até nossos dias.⁵

As concepções educacionais dominantes naquele momento inspiravam-se em ideais autoritários vigentes na Europa e representavam o *homem* como um passivo colaborador. O Estado, este sim, era entendido como o grande e onipresente sujeito de todos os projetos.

O Estado inaugurado em 1889 (Primeira República) e abolido pelos golpistas de 1937 era representado pelos ideólogos do Estado Novo de forma extremamente negativa. No entender destes, o liberalismo havia fracassado e tudo o que lembrasse a sua existência deveria ser exorcizado, qual praga perigosa e destrutiva.

Não menos veemente era o discurso anti-comunista. Com o combate ao liberalismo e ao comunismo, pretendia-se veicular idéias pretensamente adequadas à realidade brasileira, autenticamente nacionais e nacionalistas. Assim, a defesa do Estado Nacional (outra denominação dada ao Estado Novo) se fazia por meio da forte negação dos valores da Primeira República e, ao mesmo tempo, pela afirmação de princípios com os quais se pretendia estar inaugurando um novo ciclo na história brasileira.

A tematização da educação escolar se dava, então, no contexto do pensamento estado-novista, em conformidade com os objetivos mais gerais de divulgação ideológica do governo, buscando este, declaradamente, utilizar-se do aparelho escolar para forjar um *homem novo* para o *Estado Novo*.

O ideal de *homem* que os grupos hegemônicos desejavam ver transformado em realidade com o precioso auxílio da escola era vislumbrado sobre o pano de fundo dos interesses do Estado - todo poderoso - que a todos tinha a pretensão de proteger e defender ao mesmo tempo arrogando-se o direito de a todos cobrar disciplina, dedicação e lealdade. O Estado-Sujeito, esse Estado paternalista,

⁵ Datam desse período importantes criações no campo da economia, como a implementação das indústrias de base, a criação de organismos estatais para lhe darem suporte, bem como no campo das políticas sociais. Desta época data, fundamentalmente, a criação do formato jurídico político do atual Estado Brasileiro.

autoritário e clientelista que se inaugurava nos anos trinta. Vargas chegou a afirmar que “os indivíduos não têm direitos, têm deveres.”

Conceito de *homem integral*

Não se pode entender os conceitos de *homem e educação* no Brasil no período do Estado Novo sem destacar o que a ideologia hegemônica denominava como *homem integral*. Segundo um dos autores pesquisados, esta categoria representava “o homem nacional completo, o lutador intemerato na batalha da pátria, apto a enfrentar qualquer sacrifício em defesa da unidade, da integridade e da autonomia da terra que lhe deu berço e lhe dará sepultura” (Correia Lima, 1945: 72). Esta concepção não era apenas do autor referido, mas encontrava-se amplamente incorporada ao discurso do governo e daqueles que se encontravam próximos a ele.

Considero que a característica mais interessante na concepção de *homem integral* é a aliança de interdependência entre três aspectos fundamentais para a construção do *homem novo integral*: o físico, o moral e o intelectual. Apenas a educação integral, aquela que levasse em conta a necessidade “social” (leia-se estatal) desse tipo de homem deveria ser valorizada e deveria desenvolver qualidades tais como: agilidade, destreza, resistência muscular, percepção rápida, disciplina, espírito de solidariedade e de cooperação desinteressada. A formação do *homem novo* era, inclusive, percebida como condição de sobrevivência do Brasil.

Poder-se-ia afirmar que a *educação integral* deveria transformar, usando uma classificação trabalhada por Arendt, o *conceito de homem brasileiro* — fraco, desprotegido, rude etc. no *ideal de homem brasileiro*: forte, disciplinado, amante do trabalho...

A construção de um *homem novo* era tida como tarefa indispensável e educar era entendido como “preparar moral e tecnicamente os moços, fazê-los fortes de espírito e de corpo, dar às novas gerações a consciência de suas responsabilidades: tudo isso é tarefa fundamental e urgente” (Vargas, 1938-1947:252-3.V. VIII).

A valorização das práticas da educação física exemplifica a ideologia da *educação integral*. Era concebida como uma atividade

privilegiada, pela oportunidade que representava de agir sobre a formação moral, por meio do trabalho com o corpo. Acreditava-se que “o corpo forte obedece” — e tratava-se de educar para a obediência — enquanto “um corpo fraco comanda”. Aqui é importante chamar atenção para o fato de que as fontes deixam claro (de maneira implícita, naturalmente) que o destinatário da educação a que se referem tão recorrentemente é sempre o brasileiro pobre, o que pertence às classes populares.

O novo trabalhador

O homem idealizado, para cuja formação a escola deveria desempenhar papel decisivo, deveria ter qualidades como inteligência, eficiência e utilidade social. Tratava-se, tanto no discurso de Vargas como no de seus colaboradores mais próximos ou no de educadores afinados com o regime, de uma concepção de *homem como fator econômico* importante.

O papel da educação escolar na formação do homem para o trabalho era enfatizado, tanto no que se refere à formação específica como para a conformação de consciências favoráveis aos objetivos governamentais e ao papel dos homens no contexto de tais objetivos. Aqui, trata-se da produção de um **habitus** considerado adequado: eficiência, disciplina, sujeição aos interesses do governo etc. contaminando corações e mentes.

A formação para o trabalho e a inculcação de uma ética correspondente deveriam fazer parte das tarefas que a educação do Estado Novo necessariamente deveria empreender, sob pena de ver fracassarem seus objetivos. No campo, como na cidade, as tarefas da escola, pretendia-se, seriam árduas, mas não impossíveis, dado que o *homem* era visto como cordato, dócil e inteligente, apesar de atrasado e carente. Resgatá-lo para a modernidade constituía-se, assim, ao nível do discurso das autoridades e do pensamento hegemônico, em tarefa número um da educação escolar.

A ideologia contida no pensamento dominante manipulava inteligentemente a relação *vida-educação-Estado*, construindo um discurso em que a “verdadeira vida” seria a vida sob o Estado Novo.

Educar para a vida significava, assim, educar para o Estado. A *educação para a vida* funcionaria como uma alavanca para tirar o homem brasileiro da subcondição a que o Estado anterior o havia relegado.

O ideal de *homem econômico integrado* pode ser resumido na frase de um dos textos analisados: ele deveria ser portador de mão adestrada, cérebro educado e corpo forte.

A *educação para a integração do homem à vida no Estado* passava pelo compromisso com o trabalho e também pelo compromisso político, uma vez que o *nacionalismo* foi uma das categorias mais marcantes na ideologia do Estado Novo. Os ideólogos referiam-se à educação e ao trabalho como chaves que abririam as portas da modernidade e do bem estar. Seria necessário não esmorecer e procurar vencer o desânimo, pois o futuro prometido proporcionaria a “legítima recompensa” de uma prosperidade sólida e duradoura.

A expressão *nacional* adquiriu uma dupla acepção naquela conjuntura, como já foi destacado por Prado (1982) e por Oliveira (1982). *Nacional* dizia respeito a genuíno, a autenticamente identificado à nação e/ou ao que se refere à totalidade da nação ou do país. Assim, a concepção de *educação* e de seus compromissos emerge desse conceito duplo e intercomplementar.

A *educação* era concebida para apresentar resultados necessários às políticas de integração nacional, operando com ambos os significados dentro de um mesmo campo, no qual os sujeitos das necessidades políticas e econômicas dominantes recorriam à *educação* para melhor atingir seus objetivos.

A *educação nacionalista* seria, assim, o trabalho escolar com conteúdos políticos conforme os interesses e as necessidades hegemônicas. A política de nacionalização de escolas situadas em regiões povoadas por imigrantes, especialmente germânicos, constituiu-se em exemplo limite de práticas com as quais o governo afirmava pretender imprimir unidade espiritual ao ensino primário de todo o país⁶.

Dentre as diversas formas pelas quais a ideologia nomeou os brasileiros, encontram-se: a gente, o povo, a mocidade, o trabalhador,

⁶ Ver, a respeito, Bomeny (1982) e Seyferth (1976).

o país; para tal ideologia, eram ordeiros, disciplinados e operosos. Sujeitos, posto que ingênuos e puros, às falácias do liberalismo e do comunismo corruptores. O papel do Estado naquela conjuntura era de, por meio da *educação*, transformar o *homem no Estado* em *homem para o Estado*.

Concepções do *Ruralismo Pedagógico*

Um dos mais importantes capítulos do discurso educacional no Estado Novo é o chamado *Ruralismo Pedagógico*. Pode-se conceituá-lo como uma tendência do pensamento educacional, articulada por um número notável de intelectuais, políticos e estudiosos preocupados com a resolução da questão rural brasileira e, em última instância, também preocupados com o equacionamento de problemas urbanos que o Brasil àquela época já começava a apresentar.

Na pauta de preocupações do *Ruralismo Pedagógico*, as principais discussões versavam sobre: produtividade e racionalidade econômicas do setor rural, incluindo-se aí a produtividade do trabalho; evasão e migração dos habitantes dos campos para as cidades, com as conseqüências negativas que nos dois pólos se faziam sentir e necessidade de integrar o interior brasileiro, só para citar as mais recorrentes.

O discurso do *Ruralismo Pedagógico* condenava a “imigração em massa” e procurava incentivar o aperfeiçoamento da mão de obra rural. Isto, de uma só vez, resolveria alguns problemas: o fim da carência de “braços para a lavoura”, na medida em que se supunha que os trabalhadores educados pela nova escola tenderiam a permanecer em seu “meio”, por razões ideológicas e por razões econômicas; o fim do clima de instabilidade causado pela presença de estrangeiros e de seus descendentes, uma vez que não mais seriam necessários para suprir necessidades de mão-de-obra no campo; o almejado aumento da produtividade do trabalho rural, convertido em aumento da taxa de lucro dos empregadores e a resolução parcial da *questão urbana*, em grande parte expressa na tendência à favelização e à inchação das cidades.

Dois “episódios” são especialmente importantes para o entendimento daquele movimento. O primeiro, intitulado *Marcha para Oeste* constituiu-se numa campanha lançada em 1938 pelo Governo Brasileiro e encampada por segmentos da sociedade.⁷

O próprio presidente da República afirmava a urgência de “*expandir-se [em direção] às latitudes*”, de vez que “*o verdadeiro sentido de brasilidade é a Marcha para Oeste*.” Nesta tarefa, ele contava com a adesão de intelectuais, como foi o caso de Cassiano Ricardo, escritor consagrado, que em 1940 publicou uma alentada obra homônima da campanha governamental (Ricardo, 1940).

Esse Autor defendia a tese segundo a qual a Bandeira inaugurou a democracia no Brasil⁸, uma vez que foi um grupo no qual interagiam as três principais etnias que compõem a nacionalidade brasileira, cada uma delas desempenhando o que Ricardo considerava o “seu papel natural.” Assim, explicava-se por que na Bandeira o branco liderava, mandava, dava as ordens e o Autor considerava isto não só necessário, como correspondente à inclinação “natural” da etnia branca: o índio servia como guia, uma vez que conhecia os caminhos interioranos a serem percorridos, além de ter “aptidão natural” para as caminhadas e caçadas mato a dentro e o negro seguia suas inclinações “naturais” que, dada a sua compleição física vigorosa e a “inclinação” para atividades servis, o levavam a transportar os fardos pesados do grupo. Dessa maneira, Ricardo afirmava, foi criada a democracia brasileira, uma vez que cada grupo étnico seguia suas “aptidões e inclinações peculiares”, na busca dos objetivos comuns do grupo maior que era a Bandeira. Por meio desse raciocínio, o Autor de *Marcha para Oeste* justificou a atribuição dos diferentes papéis no grupo bandeirante, omitindo a presença da força bruta e de toda sorte de ameaças e

⁷ Maiores informações em Prado (1995a) e (1995b).

⁸ Trata-se do movimento de conquista de regiões interioranas inexploradas, até então, pelos portugueses; tinham caráter particular e estenderam-se por quase todo o século XVII. Grupos de bandeirantes partiram de vários lugares, como São Paulo, Bahia, Maranhão e localidades da Amazônia, buscando o enriquecimento rápido e desprezando o cultivo da terra. Três foram seus principais objetivos: a caça ao índio, a fim de escravizá-lo; a descoberta de minas de ouro, prata e diamantes e, finalmente, a ocupação da terra (Basbaun, 1975-76:76/9).

torpezas no exercício que os portugueses faziam de seu “papel natural” e na decorrente divisão de trabalho entre os grupos a eles submetidos. Além do mais, segundo esta concepção, o grupo Bandeirante teria fundado e legitimado o Estado forte no Brasil dado o “sucesso comprovado” do modelo.

A campanha *Marcha para Oeste* deveria espelhar sua ação no passado das bandeiras, cuja “democracia em sua acepção brasileira repousava num equilíbrio macio de distâncias sociais, dentro de uma determinada concepção de vida e de espaço” (Ricardo, 1940: 256. V. 2).

O segundo “episódio” foi a realização, no ano de 1942, do *Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*, por ocasião da inauguração da cidade de Goiânia, no estado de Goiás.⁹

Esse evento teve caráter emblemático por tudo o que o envolveu, desde a escolha da cidade sede, até sua temática principal: Educação primária fundamental - Objetivo e organização a) nas pequenas cidades e vilas do interior; b) na zona rural comum; c) nas zonas rurais de imigração e d) nas zonas rurais do alto sertão (Associação Brasileira de Educação, 1944).

O encontro revestiu-se de especial importância e foi realizado dentro do mesmo espírito que inspirou a criação da cidade de Goiânia, em consonância com as preocupações de interiorização presentes entre a elite política brasileira. Foram apresentadas 173 teses procedentes de 22 unidades da Federação, bastante representativas do pensamento da nata do pensamento educacional e político da época.

De acordo com o texto conclusivo do Tema Geral do Congresso, os principais objetivos da educação primária deveriam ter três traços principais: o caráter *individual*, ligado ao desenvolvimento da personalidade; o caráter *nacionalista*, a fim de integrar o educando à sociedade brasileira em geral; o caráter *humano*, com o objetivo de formar o sentimento de solidariedade humana e o caráter *vocacional* para ajustar o estudante ao ambiente regional em que vive.

⁹ O estado de Goiás fica na região central do Brasil, que à época referida estava longe de poder ser considerada uma parte do território brasileiro inteiramente integrada cultural, econômica e politicamente. Daí a importância da inauguração da nova capital e, em especial, da realização do *Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*, vistos como momentos importantes no processo de incorporação daquela região à área de efetivo controle do Estado Nacional.

Entendendo que “educar é formar para o meio”, o discurso do *Ruralismo Pedagógico* previa uma ação escolar que “valorizasse o homem rural, proporcionando-lhe consciência agrícola e sanitária, a fim de transformá-lo em valor positivo, econômica e socialmente”. Tratava-se de realizar uma ação educativa orientada para atividades que não “enchessem” o cérebro dos homens de “conhecimentos especulativos”.

O *Ruralismo Pedagógico* construiu autoritária e paternalisticamente a idéia de *educação* voltada para tarefas práticas a fim de satisfazer necessidades populares, consideradas urgentes e inadiáveis pelos grupos dominantes. Além do mais, reescreveu a noção de valorização humana, em que “educar para o meio” significava “educar para fixar ao meio”, numa operação em que **menos** (educação, instrução, liberdade de escolhas etc.) valia **mais** (tranqüilidade e lucros para as classes dominantes urbanas e rurais).

O *conceito de homem* no contexto do discurso dominante sobre a vida rural brasileira era extremamente negativo. Ele era visto como um bugre, à beira da irracionalidade, submisso às superstições e aos tradicionais métodos rotineiros de trabalho. A escola do meio rural não passava de uma “sala miserável” onde “uma legião de opilados, impaludados e alguns tarados” comporiam o alunado típico. A ideologia do Estado Novo, em sua versão ruralista pedagógica, fazia crer que a “sua” escola proporcionaria resultados fantásticos no trabalho de “redenção” da pobre população rural.

Para concluir, desejo lembrar que a história criou a idéia de *homem* e a de *indivíduo*, a de *individualidade* e a de *humanidade*. Fora das concepções modernas (ocidentais, ao menos) estas categorias não existem nem como elemento de análise e nem no imaginário social, enquanto conjunto de *semelhantes*. O respeito ao *indivíduo* só é possível se está referido a um conjunto de seres iguais, detentores de direitos e características iguais. Assim é que faço coro às preocupações de Freitag (1994) quando lamenta que em nosso País a *educação* não trabalhe com um modelo de *homem*, cujas características éticas deveriam nortear o fazer pedagógico.

O Estado Novo foi um exemplo de como os grupos hegemônicos idealizaram a grande maioria da população brasileira e de como se têm mobilizado para reproduzir e legitimar diferenças e desigualdades.

Considerando tudo o que lemos, resta concordar com Freitag ao afirmar que:

(...) a idéia da *universalidade da natureza humana* não se traduz nas políticas do País. Parece haver pelo menos duas categorias de cidadãos brasileiros: os que têm um certo poder aquisitivo e os que não têm, os chamados 'carentes'. À primeira categoria pertencem aqueles que têm dinheiro, poder e privilégios; são esses que fazem as leis e as instituições para 'carentes', como 'gestos' de caridade, atrás dos quais se escondem políticas claras de segregação e, como diria Cristóvam Buarque, de 'apartheid'. A sociedade brasileira parece não acreditar na universalidade da natureza humana (...) (Freitag, 1994: 60 — grifos da autora).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDETT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944.
- BASBAUN, L. *História sincera da República*. 4 ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975/76. V.1.
- BOMENY, H. M. B. Nacionalização do ensino. A gênese da intolerância. In: _____. *Educação e política no Estado Novo*. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, 1982.
- CORREIA LIMA. Mobilização moral e psíquica. *Cultura Política*. Rio de Janeiro, 5 (49), p. 44-78, fev. 1945.
- FREITAG, B. Possibilidades e limites de uma pedagogia de qualidade brasileira. In AA. VV. *Anais da Semana Nacional de Educação para Todos*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1994. p. 55-65.

OLIVEIRA, L. L. Introdução. In: OLIVEIRA, L.L., VELLOSO, M.P. & GOMES, A.M.C. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PRADO, A. A. *Conceitos de **homem** e de **educação** no Brasil no período Estado Novo (1937-1945)*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/Programa de Pós-Graduação em Educação, 1995a. Tese de Doutorado.

_____. *Educação para a política do Estado Novo: um estudo dos conceitos e dos objetivos educacionais na Revista Cultura Política*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1982. Dissertação de Mestrado.

_____. Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. *ESTUDOS, Sociedade e Agricultura*. Rio de Janeiro, (4), p. 5-27, jul. 1995b.

RICARDO, C. *Marcha para Oeste (A influência da “bandeira” na formação social e política do Brasil)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940. 2 v.

SEYFERTH, G. *Nacionalismo e identidade étnica*. A ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí. São Paulo: USP/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Departamento de Ciências Sociais, 1976. Tese de Doutorado.

VARGAS, G. *A nova política do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938-1947. 11 v.