

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
MESTRADO

WANESSA TAG WENDT

**A REPÚBLICA NOS  
LIVROS DIDÁTICOS DE  
HISTÓRIA DA ERA VARGAS  
(1938 – 1945)**

Prof. Dr. Luciano Aronne de Abreu

Orientador

Porto Alegre

2015

WANESSA TAG WENDT

**A REPÚBLICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA ERA VARGAS (1938  
– 1945)**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em História pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Orientador: Prof. Dr. Luciano Aronne de Abreu

Porto Alegre  
2015

## CATALOGAÇÃO NA FONTE

W473r Wendt, Wanessa Tag

A república nos livros didáticos de História da Era Vargas (1938 - 1945) / Wanessa Tag Wendt. – 2015. 149 f.

Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

Orientação: Prof. Dr. Luciano Aronne de Abreu.

1. Livros didáticos de história 2. Era Vargas 3. Ensino de História I. Título.

CDU 371.671:94(81)

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Trilce Morales – CRB 10/2209

WANEISSA TAG WENDT

**A REPÚBLICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA ERA VARGAS (1938  
– 1945)**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em História pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Helena Camara Bastos – PUCRS

---

Prof. Dr. René Ernaini Gertz – PUCRS

---

Prof. Dr. Luciano Aronne de Abreu – PUCRS

Para o Francisco.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq pela disponibilização da bolsa de estudos que permitiu a realização dessa pesquisa em sua quase totalidade. Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em História da PUCRS, que muito contribuíram para meu crescimento acadêmico e profissional. E, ainda, aos funcionários do PPGH, em especial, às meninas da secretaria, sempre prestativas com as demandas e dilemas dos pós-graduandos.

Ao meu orientador, Luciano Aronne de Abreu que, sempre paciente e atencioso, procurou me estimular ao máximo ao longo dessa pesquisa. Professor, meu eterno agradecimento e admiração!

Aos meus pais, Renato e a Sonia, que me ensinaram a primeira forma de amor, e que responsabilidade e persistência são essenciais. E ao Wagner e a Waleska com quem aprendi o real sentido de compartilhar, o bom e o nem tão bom assim.

Aos meus sogros que me proporcionaram inúmeros almoços, possibilitando mais horas de dedicação ao trabalho. Às minhas cunhadas pelas inúmeras caronas até a PUCRS.

Aos meus sobrinhos de coração, Juan e Ágatha, que compreenderam que a tia precisava trabalhar (muito) antes de brincar.

Aos amigos, principalmente aos que não vejo há tempos devido ao trabalho. Nomeio duas, Jade e Francyne, as quais me acompanham desde a infância, ainda que nesse momento de longe. Obrigada pelo carinho e amizade de vocês!

Aos colegas, de profissão e de curso, que de alguma forma contribuíram na pesquisa e no trabalho docente, por meio de dicas e sugestões, ou somente ouvindo desabafos. Em especial, Patrícia e Janyne, amigas e colegas queridas e essências na minha caminhada profissional e pessoal. Pati, obrigada pelo *help* com o *abstract*.

Agradeço especialmente à amiga e colega Paula Bianco, com quem compartilhei descobertas e angústias, profissionais e pessoais, desde o início da minha entrada no curso de história, em 2008. De lá para cá, a Paulinha é personagem constante na minha casa! E que assim continue.

Aos meus alunos, que me mostram que cada dia letivo é um passo de uma jornada incrível! E à professora Márcia Andrea Schimidt da Silva que me orientou como caminhar ao longo dessa jornada. Mesmo que não saibas é presença constante em minhas aulas.

Por fim, ao meu melhor amigo, companheiro e namorado, que me apoiou de diversas formas ao longo desse trabalho. Francisco, esse trabalho acabou. Mas, que venham os próximos!

## RESUMO

Ao longo desse trabalho procuramos, especificamente, identificar e analisar de que modo sete autores - Alfredo Gomes, Basílio de Magalhães, Hélio Vianna, João Pereira Vitória, Joaquim Silva, Jonathas Serrano, Mário Sette - representaram a república em seus livros didáticos de História destinados ao primeiro ciclo do ensino secundário e publicados durante os anos Vargas, entre a primeira reforma do ensino para aquele nível, em 1931, e após a criação da CNLD em 1938, até a queda do regime em 1945.

Para isso, em um primeiro momento, por meio de documentação sob guarda do CPDOC e do Arquivo Nacional, mapeamos o modelo educacional implantado pelo Estado varguista e destacamos suas definições para o ensino de História no primeiro ciclo do nível secundário. Discutimos também a criação da CNLD, em 1938, e o estabelecimento de regras específicas para elaboração e autorização dos livros didáticos que circularam nas escolas brasileiras naquele momento histórico. Tais questões, parte do projeto nacionalista de Vargas, influenciaram diretamente o processo de elaboração desses materiais.

Por isso, já na segunda parte do trabalho, investigamos de que forma sete autores desses materiais, destinados ao ensino de História, se adequaram a tais regras estatais e representaram em suas obras didáticas o período republicano brasileiro, em seus dois momentos: a Primeira República (1889 – 1930) e a Segunda República, iniciada em 1930. Utilizamos para isso a metodologia de análise textual discursiva (MORAES, 2003, p. 2011).

**Palavras-chave:** Livros Didáticos de História. Era Vargas. Ensino de História.

## **ABSTRACT**

Throughout this paper we sought to identify and analyze, specifically, how the republic is represented by seven authors - Alfredo Gomes, Basílio de Magalhães, Hélio Vianna, João Pereira Vitória, Joaquim Silva, Jonathas Serrano, Mário Sette – in their history textbook for high school students. The books were published during the Vargas Period, more specifically between the first teaching reform, for that level in 1931, and the after the CNLD creation in 1938 until the end of the regime in 1945.

For that purpose, in the first moment, we mapped the educational model implanted by the Vargas regime and we highlighted the history teaching definitions for high school students through CPDOC documents. The CNDL creation in 1938 was also the object of discussion as well as the establishment of specific rules to make and authorize those textbooks that circulated in the Brazilian schools in that moment. Those questions, that were part of Vargas nationalist project, had influence directly the creation of those materials.

Therefore, for the second part of this paper, we investigated how those seven authors that produced the high school materials made for history teaching adapted themselves to the state rules and how they represented in their textbooks the two republican periods: the first republic (1889 – 1930) and the second republic which begins in 1930. For this purpose we use discursive textual analyses methodology. (MORAES, p. 2003; 2011).

**KEYWORDS:** History Textbook, Vargas Period, History teaching.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO NA ERA VARGAS: O PAPEL DO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>18</b>
2.1	EDUCAÇÃO: A SALVAÇÃO!.....	19
2.2	A REFORMA FRANCISCO CAMPOS (1930 – 1932).....	22
2.2.1	OS PROGRAMAS E AS INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS DA REFORMA CAMPOS.....	29
2.2.2	OS MATERIAIS DIDÁTICOS NA REFORMA CAMPOS.....	35
2.3	A REFORMA GUSTAVO CAPANEMA (1934 – 1945).....	36
2.3.1	O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A TEMÁTICA NA CARTA DE 1937.....	39
2.3.2	A LEGISLAÇÃO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E A COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (CNLD).....	42
2.3.3	A HISTÓRIA DO BRASIL COMO DISCIPLINA AUTÔNOMA E A UNIVERSIDADE DO AR.....	46
2.3.4	A LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO (1942).....	50
2.3.5	OS PROGRAMAS E AS INSTRUÇÕES DA REFORMA CAPANEMA.....	53
<b>3</b>	<b>CONSTRUINDO A NAÇÃO BRASILEIRA: A REPÚBLICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA DOS ANOS VARGAS.....</b>	<b>57</b>
3.1	AS DEFINIÇÕES PROGRAMÁTICAS SOBRE O ESTUDO DA REPÚBLICA EM 1931, 1940 E 1942.....	57
3.2	A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA.....	80
3.3	OS GOVERNOS REPUBLICANOS ATÉ 1930 OU A PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA.....	93

<b>4</b>	<b>A REPÚBLICA VARGUISTA NAS PÁGINAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: A NAÇÃO TOMA FORMA.....</b>	<b>104</b>
4.1	O MOVIMENTO DE 1930 OU A REVOLUÇÃO DE OUTUBRO.....	109
4.2	O ESTADO NOVO.....	124
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>137</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A temática de pesquisa desta dissertação são as noções de nacionalismo e autoritarismo presentes nos livros didáticos de História destinados ao primeiro ciclo do ensino secundário, produzidos durante a Era Vargas (1930 – 1945), sob as regras do modelo estatal e educacional implantado naquele momento. O que procuramos entender é como sete autores de obras didáticas representaram<sup>1</sup> a república em suas páginas e como se referiram a tais noções já que, naquele momento, o ensino formal foi visto pelo presidente e por seus liderados como meio primordial pelo qual se poderia inculcar na população habilidades e competências necessárias ao seu projeto nacionalista (BOMENY, 2001; MORAES, 2000; SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984).

Nesse sentido, temos por objetivo principal mapear as representações que esses autores elaboraram em suas obras, publicadas durante Era Vargas, entre a reforma educacional proposta por Francisco Campos, em 1931 e após a criação da CNLD, em 1938, e a queda do Estado Novo, em 1945. Especificamente, procuramos, em um primeiro momento, caracterizar o modelo e a estrutura do ensino implantado no Brasil durante o recorte temporal, com base especialmente nas reformas propostas pelos Ministros da Educação e Saúde Francisco Campos (1930 – 1934)<sup>2</sup> e Gustavo Capanema (1934- 1945)<sup>3</sup> e definir o modelo e as diretrizes curriculares propostas por tais textos legais em relação ao ensino de História. Na sequência, identificamos e analisamos as principais questões referidas pelos livros didáticos da disciplina, sobre as características da República Brasileira, de suas origens em 1889, até o modelo republicano implantado por Vargas a partir de 1930 e sua fase ditatorial, em 1937<sup>4</sup>.

A pesquisa se volta a Era Vargas, pois o período, e, em especial, sua fase ditatorial, como assinalou Ângela de Castro Gomes, foi sem dúvida nenhuma, um momento estratégico da História nacional quando “[...] a construção de uma versão da história do Brasil tornou-se objeto de políticas públicas” em diversas áreas (1996, p. 9 - 10). De diferentes maneiras, o Estado varguista procurou difundir sua imagem de construtor da nação e de divisor entre dois diferentes modelos políticos republicanos. Essa ruptura pode ser constatada também pela revisão de literatura sobre o período, já que, de um modo geral, as principais obras

---

<sup>1</sup> Representação, de acordo com Chartier (1991, p.177), é a construção que os grupos fazem sobre suas práticas.

<sup>2</sup> Decreto nº 19.890/1931.

<sup>3</sup> Decreto-lei nº 4244/1942.

<sup>4</sup> As legislações que vigoraram no período sempre definiram os três momentos políticos varguistas como regimes republicanos. Ver mais em: Artigo 12º do decreto nº 19.398 de 11 de novembro de 1930, artigo 1º da Constituição da República de 16 de julho de 1934 e artigo 1º da Constituição de 10 de novembro de 1937.

historiográficas sobre a Era Vargas<sup>5</sup> assumiram esse discurso estatal e interpretam a revolução de 1930 como uma divisão entre o Brasil arcaico e descentralizado da república velha e um novo país moderno, industrializado e centralizado surgido então, gerido pelas prerrogativas do centralismo autoritário e do nacionalismo político, uma vez que, conforme Lúcia Lippi de Oliveira, uma das preocupações fundamentais da revolução era a construção da nação, entendida como uma “[...] entidade totalizadora capaz de abrigar sentimentos e manifestações da cultura nacional” (1983, p. 436).

A partir disso, o que procuramos compreender foi como autores de livros didáticos de História, publicados durante o período, se apropriaram dessas mesmas questões e representaram a sua visão da História<sup>6</sup> republicana nacional<sup>7</sup>, tendo em vista que o ensino de da disciplina, em seus diversos ramos e níveis, foi uma das arestas desse projeto nacionalista<sup>8</sup>. O nível secundário, por exemplo, cujo objetivo principal era a formação geral do alunato, foi alvo de duas reformas em quinze anos. Ambas intentavam estabelecer uma rígida estrutura ao nível de ensino, com frequência, seriação, currículos e conteúdos programáticos unificados e obrigatórios para todo o país. O objetivo da ação unificadora era a nacionalização do país. Além disso, pela primeira vez na História da educação brasileira, os livros didáticos passaram a ser matéria legislativa de nível nacional, tendo seu conteúdo fiscalizado pelo Estado (FREITAG, COSTA & MOTTA, 1997; OLIVEIRA, et. al., 1994).

Assim, os autores desse material, ao mesmo tempo em que precisavam respeitar as legislações específicas para o nível de ensino na elaboração de suas obras, tiveram que se

---

<sup>5</sup> Carone (1977, 1991), Skidmore (1988), Oliveira, et all. (1982), Fausto (1994;1995), Gomes (1999), D’Araujo (1999). É interessante ressaltar que em 2004, cinquentenário da morte de Vargas, em seminário proposto pelo Memorial do Ministério Público do Rio Grande do Sul, grande parte dos autores convidados a palestrar, reafirmou, por meio de suas pesquisas, ter sido a Era Vargas um momento de ruptura no Brasil. Ver mais em: Axt; Barros Filho; Seeling; Bojunga, 2005.

<sup>6</sup> A prática do uso da disciplina de história na legitimação de regimes políticos remonta a sua institucionalização mundial (FURET, 1979, p. 132), pois por meio dela era possível demonstrar a continuidade histórica da nação, base do patriotismo. Em uma disciplina escolar “[...] os conteúdos e métodos escolhidos [...] seguem finalidades específicas da época [...]” e, nesse sentido, “[...] estabelecem relações com a sociedade em que estão inseridas” (CHERVEL apud BERNARDES, 2010, p.2). De acordo com Choppin, os livros didáticos são objetos complexos dotados de múltiplas funções e que apresentam aos pesquisadores uma fonte privilegiada em relação às diversas questões envolvendo os campos educacional, político, econômico e social, além de serem depositários de uma visão de mundo característica de uma época (2002, p. 549). Em virtude disso, os livros didáticos de história do período são parte desse processo de utilização política do ensino da disciplina. Tais materiais são parte da cultura histórica da época, pois representam uma visão específica do período, em parte moldada pelas legislações educacionais vigentes e que foi difundida para grande parcela da população em nível escolar formal.

<sup>7</sup> Freitas (2010, 193) ao investigar os pareceres de Jonathas Serrano para livros da disciplina junto à CNLD, entre 1938 e 1941, afirmou que o principal critério de reprovação desses perante o órgão era a exclusão do estudo do período contemporâneo brasileiro, principalmente entre 1920/1940.

<sup>8</sup> Entre as primeiras medidas de Vargas esteve a criação de um ministério específico para a área, o Ministério da Educação e Saúde (MES), que trabalhou ao longo do período na construção de uma série de medidas que procuravam dar organicidade aos diferentes ramos e níveis de ensino formal. A lista de completa da legislação educacional implantada no período foi compilada em Schwartzman (1983, p. 355 – 358).

subordinar às regras expedidas pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938, e submeteram seus trabalhos ao crivo do órgão, respeitando critérios, de ordem político-ideológica e pedagógicos. Com a criação da CNLD, o governo aumentou o controle sobre o que era ensinado nas escolas e difundiu seus ideais nacionais e autoritários como necessários ao momento político vivido pelo país. Além disso, autores de livros didáticos consagrados do período foram convidados para participarem da elaboração das diretrizes de ensino e dos trabalhos da CNLD. Na área de História destacou-se Jonathas Serrano, que passou por diversos setores governamentais ligados ao estabelecimento de diretrizes para o ensino da disciplina naquele momento.

Assim, o nosso tema de pesquisa tem relevância para a historiografia, pois visa, primeiramente, ser uma contribuição para o debate sobre o uso político do ensino de História no período. Em paralelo, contribui para a literatura que discute o projeto nacionalista e autoritário implantado por Vargas, e no mapeamento do modelo de ensino que o Estado procurou implementar para contribuir nesse projeto, especificamente no que tange ao ensino secundário. O estudo contribui, principalmente, naquilo que se detêm especificamente, na identificação e análise das representações sobre a república nos livros didáticos de História da Era Vargas e na discussão acerca das diretrizes para o ensino da disciplina na escola secundária.

Por meio da literatura disponível sobre a temática, da qual nos apropriamos em diversos aspectos, detectamos que, de maneira geral, muitos dos trabalhos versam sobre tais questões de forma compartimentada ou estabelecem focos diferentes do nosso. Nesse sentido, Horta (1994), por exemplo, demonstrou a inculcação ideológica feita ao longo do período por meio de três instituições: a igreja, o exército e a escola. Ao abordar o ensino, não remeteu ao conteúdo específico dos livros didáticos. Já Romero (2014) discutiu a iniciativa de formação de professores secundaristas por meio da Universidade do Ar como parte das políticas públicas do período, mas não analisou os conteúdos das palestras, nem as relacionou com as diretrizes para o nível de ensino. Seu foco principal foi mapear o alcance do projeto radiofônico durante o Estado Novo e demonstrar a existência de fontes sobre o projeto.

Ferreira (2008) tomou como objeto de estudo a CNLD, a partir da documentação do ministro Capanema, já referida, defendendo a criação do órgão como parte da estratégia estatal de formação da nação. Para isso, a autora identificou e analisou sua criação, institucionalização e atividades entre 1938 e 1945. Na parte final, apresentou números sobre os livros didáticos que foram inscritos no processo avaliativo ao longo do período, mas não especificou autores e obras. Concluiu seu estudo afirmando que a CNLD, durante o período

Vargas, não efetivou de fato seu trabalho, pois, no arquivo, não havia indício da publicação de uma lista definitiva de obras analisadas e autorizadas (2008, p. 117 – 118). Filgueiras (2011) se propôs a analisar o mesmo processo de avaliação dos livros didáticos, porém em um recorte temporal mais extenso, compreendido entre 1938 e 1984. Sobre o período Vargasista, após analisar as principais leis sobre a CNLD, a autora procurou mapear pareceres expedidos pela mesma. Para a disciplina de História, trabalhou com alguns pareceres expedidos por Jonathas Serrano, já analisados na obra de Freitas (2010). Por fim, argumentou que a CNLD efetivou seus trabalhos ao “[...] instituir uma padronização pedagógica e científica dos livros escolares, com introdução de novas metodologias de ensino e a atualização dos conteúdos em relação às pesquisas de diferentes áreas” (2011, p. 230 – 31).

Freitas (2008; 2010), por meio do arquivo de Jonathas Serrano, procurou mapear a tentativa de pedagogização efetivada pelo autor para a disciplina de História no ensino secundário para verificar a função da disciplina naquele momento. As obras do autor e seus pareceres para livros didáticos para a CNLD foram abordados e analisados por Freitas no que tange a essas questões. O autor finalizou afirmando que as medidas de Serrano junto aos órgãos governamentais contribuiriam na formação do cidadão patriota (2008, p. 135).

Procuramos nos aproximar dos trabalhos de doutoramento de Gasparello (2004) e Moreira (2011). As referidas autoras procuraram investigar os conteúdos didáticos e historiográficos presentes em um grupo de livros didáticos da disciplina destinados ao ensino secundário, em dois diferentes recortes temporais. A primeira estabeleceu seu foco nos materiais que circularam no Colégio Pedro II, instituição modelar, entre sua fundação até os anos iniciais do século XX, procurando investigar qual a nação representada nesses materiais. A segunda investiga os conteúdos ensinados entre 1889 e 1950 por meio do mesmo material. Ambas procuram entender como os autores de livros didáticos representaram a nação brasileira em suas páginas e qual a História ensinada ao longo desse momento histórico. Assim, baseado nos trabalhos das duas autoras acima, guardadas as devidas proporções, pretendemos compreender de que modo os autores por nós analisados representaram a república em seus livros didáticos, sob as regras do modelo educacional implantado.

Em nossa pesquisa, para mapearmos esse modelo educacional, fizemos levantamentos documentais em diferentes acervos e instituições<sup>9</sup>, conforme especificaremos na estrutura dos capítulos.

---

<sup>9</sup> Realizamos duas visitas ao Rio de Janeiro em novembro de 2013 e novembro de 2014 para coleta de fontes para o trabalho. Os locais de pesquisa são citados ao longo do trabalho e listados ao final das referências.

Já o corpus de análise foi escolhido a partir de uma publicação estatal da década de cinquenta<sup>10</sup> que mapeou os livros didáticos de História do secundário, de maior adoção e vendas no período (HOLLANDA, 1957, p. 6). Aplicamos como critérios de escolha as datas das obras, procurando aquelas publicadas após a criação da CNLD, destinadas ao primeiro ciclo do secundário e à série em que os alunos deveriam estudar a república no Brasil. A partir de então, ainda que nossa ideia inicial tenha sido trabalhar com os livros de maior adoção e de autores mais conhecidos no meio intelectual da época, um dos critérios principais foi a disponibilidade das obras, pois, conforme alertou Choppin (2004, p. 549) ainda são incipientes as iniciativas de guarda desse material<sup>11</sup>, por se tratar de um objeto considerado de consumo rápido.

Assim, encontramos sete diferentes autores que publicaram entre o período estabelecido, respeitando os três distintos programas de História do Brasil que vigoraram ao longo do mesmo recorte temporal. Vale ressaltar que os livros, apesar de publicados em diferentes momentos da Era Vargas e respeitando os três diferentes programas expedidos para a disciplina de História, que vigoraram ao longo do período, circularam simultaneamente enquanto a lista oficial não foi expedida pela CNLD<sup>12</sup>. De acordo com Hollanda (1957, p.165) muitos desses livros circulavam nas escolas brasileiras ainda em fins da década de cinquenta, com algumas alterações de conteúdo estabelecidas pelos novos programas posteriormente expedidos.

Metodologicamente, analisamos as sete obras didáticas por meio da análise textual discursiva (MORAES, 2003, p. 2011) que se propõe, por meio da aplicação de quatro etapas, elaborar uma nova compreensão de um texto. Dessa forma, o trabalho está organizado em três capítulos:

---

<sup>10</sup> Os livros foram selecionados para análise por meio de uma publicação estatal que teve objetivo semelhante ao nosso. Essa lista foi utilizada como base, uma vez que ainda que a legislação pertinente ao livro didático tenha estabelecido que os materiais autorizados para circulação tivessem seus dados publicados no Diário Oficial da União, em janeiro de cada ano, não foram encontrados por nós nas fontes consultadas registros desses dados até a queda do Estado Novo, em 1945.

<sup>11</sup> Entre as iniciativas pioneiras de formação de acervos específicos de livros didáticos no país temos as do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, do Setor de Documentação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação em Pernambuco (NEPHEPE). Nossa pesquisa foi pautada nos acervos das bibliotecas universitárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISSINOS), no catálogo virtual do Banco de Dados Livres (USP) e no site do acervo de sebos “Estante Virtual”.

<sup>12</sup> Além do mais, de acordo com Hollanda, em sua quase totalidade os livros submetidos ao crivo da Comissão eram aprovados uma vez que, caso esses não estivessem de acordo com os programas oficiais não encontravam editores nem adotantes (1957, p. 196 - 197).

No primeiro, intitulado “A Construção da Nação na Era Vargas: o papel do ensino de História”, apresentamos um mapeamento das principais ações estatais na esfera educacional, especificando o que tange ao ensino de História e sua utilização no projeto de construção da nação. Por meio dos textos legais das reformas para o ensino secundário e da legislação sobre a CNLD e da revisão de literatura sobre o tema, podemos compreender as diretrizes para o ensino secundário e a sua utilização no projeto político do regime. De maneira geral, as fontes utilizadas nesse capítulo foram coletadas junto ao arquivo do ministro Gustavo Capanema, sob guarda do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas. A obra de Guy de Hollanda, compilação de programas de História e livros didáticos publicados entre 1931 e 1956, também foi aqui trabalhada como fonte.

No segundo capítulo, denominado “Construindo a nação brasileira: a República nos livros didáticos de história da escola secundária dos anos Vargas”, abordamos de maneira mais específicas os programas e as instruções metodológicas e pedagógicas para o ensino da disciplina destacando os aspectos sobre a república brasileira. Contrapomos a documentação sobre as diretrizes para o ensino de tal conteúdo, presente no acervo de Capanema, e as palestras ministradas na Universidade do Ar, sobre o mesmo tema. Os cursos da Universidade do Ar fizeram parte de uma iniciativa do MES que visava, por meio dos microfones da Rádio Nacional, capacitar professores secundaristas para o ensino das diferentes disciplinas do currículo nos moldes governamentais. Tais textos foram localizados no fundo de Jonathas Serrano, junto ao Arquivo Nacional e na Revista de Filologia do Distrito Federal. Por meio desses materiais, constatamos uma associação constante entre a instauração do regime republicano em 1889 e os movimentos liderados por Vargas em 1930 e 1937. Assim, para melhor compreendermos essa associação, em seguida, partimos para uma análise crítica dos aspectos discutidos pelos autores em suas obras didáticas. Incorporando o recorte temporal proposto pelos conteúdos programáticos que vigoraram durante o período, e nesse sentido, primeiramente, identificamos e analisamos as representações sobre a “Primeira República” (1889 – 1930).

Já no capítulo subsequente, as representações sobre a “Segunda República” (1930 – 1945) foram mapeadas e discutidas. Assim, o terceiro capítulo foi intitulado “A república varguista nas páginas dos livros didáticos de história: a nação representada”. Aqui procuramos identificar também de que forma os autores encaravam o momento histórico que viviam.

Certamente não foi nosso objetivo abarcar a totalidade de fontes e análises sobre a temática e o corpus documental. Procuramos, no entanto, sistematizar uma nova análise das



fontes, mapeando as diretrizes educacionais que vigoraram no período para o ensino de História pátria em especial e trazer mais uma interpretação sobre as construções acerca da nação e do projeto nacionalista de Vargas por meio dos livros didáticos da disciplina.

## 2 A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO NA ERA VARGAS: O PAPEL DO ENSINO<sup>13</sup> DE HISTÓRIA

Identificar e analisar a função atribuída à História no modelo de ensino secundário brasileiro implantado nos anos Vargas é o objetivo deste capítulo. Para isso, definiremos o modelo e as diretrizes para o ensino da disciplina na escola secundária brasileira, expressos pelas reformas então propostas pelo Ministério da Educação e Saúde nas gestões de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942). Além disso, serão também evidenciadas a formação e as funções da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), criada em 1938, em especial seus aspectos relativos ao ensino de História. As reformas do ensino secundário de 1931 e de 1942 e o estabelecimento de regras legais para elaboração e circulação de livros didáticos em 1938 contribuíram no processo de centralização e definição de um currículo unitário para a escola secundária brasileira, já que eram partes integrantes do processo de implantação de um modelo de Estado pautado em ideais nacionalistas, conforme pretendemos demonstrar a seguir.

Para isso, utilizamos os textos legais das reformas, suas instruções metodológicas e pedagógicas e os programas aprovados pelo governo para o ensino de História ao longo do período. Por meio desse material e da revisão de literatura sobre o tema poderemos compreender as diretrizes para o ensino da matéria e sua utilização no projeto político varguista. A análise desse material só tem sentido quando em perspectiva do seu contexto, como salientou Abud a respeito da legislação concernente ao ensino (1993, p. 163). Nesse sentido, considerando-se que a construção do Estado nacional é um processo contínuo, deve-se observar que há singularidades nas ações implementadas na concretização desse processo em cada momento histórico (GOMES, 1999, p. 20), traduzidas nas questões das políticas implantadas em nesses períodos.

Ao contrário dos períodos anteriores, deve-se destacar que a Era Vargas se caracterizou pelo envolvimento direto do Estado na definição e condução de uma política educacional, inclusive controlando a produção e a circulação dos livros didáticos que já naquele momento se constituíam na “[...] principal fonte de estudo, o elemento predominante e muitas vezes determinante do processo de ensino” (FONSECA, 2003, p. 49). Nesse

---

<sup>13</sup> Durante a década de 1930, devemos destacar que educação e ensino não são sinônimos nos escritos de Getúlio Vargas, Francisco Campos e Gustavo Capanema. De maneira geral, os três se referem à Educação como termo amplo, significando os processos formais e não formais de aprendizagem. Já o termo ensino é empregado quando se referem aos diferentes ramos, ciclos e modalidades escolares e a transmissão de determinados conhecimentos científicos ou ainda para designar os estabelecimentos públicos e privados responsáveis por transmitir conhecimento formal. O termo é entendido por nós como a transmissão de conhecimentos sobre o conjunto de saberes cientificamente comprovado.

contexto, a disciplina de História adquiriu papel de destaque no projeto governamental de construção da nação e de formação do cidadão. Nesse sentido, antes da análise do conteúdo dos manuais didáticos, propriamente ditos, são necessárias algumas definições a respeito da política educacional implantada que nortearam o processo de elaboração desses materiais.

## 2.1 EDUCAÇÃO: A SALVAÇÃO!

Para o presidente Getúlio Vargas, a política educacional implementada a partir de sua ascensão representou um divisor de águas na História já que, em suas palavras, “nunca no Brasil, a educação [foi] [...] encarada de frente, sistematizada e erigida como deve ser, um legítimo caso de salvação nacional” (1943, p. 120).

A afirmação foi feita durante o período ditatorial varguista (1937 – 1945), fase de um processo político que o mesmo deu início no país em 1930. Por meio de uma revolução, Vargas congregou apoio de setores heterogêneos da sociedade (FAUSTO, 1994, p. 104 – 105) em torno de um projeto de construção de um Estado moderno que mediante o fortalecimento de sua identidade nacional encontraria seu lugar no concerto das nações<sup>14</sup>. Naquele momento, a ideia do poder regenerador da educação era largamente discutida nos meios políticos e intelectuais, que associavam o progresso da nação brasileira às iniciativas de melhoria daquela área. Grande parte desses grupos acreditava que a escola que se deveria implantar tinha propósitos nacionalizantes já que “com a constituição dos Estados modernos [...] [a escola assumiu] a função de agente homogeneizador da construção de uma identidade nacional” (FERREIRA, 2008, p. 20).

Nesse sentido, esses grupos que apoiaram a ascensão de Vargas acreditavam que a expansão do sistema educacional “estava [...] [associado] à crença na civilização e no progresso, que com toda certeza seriam alcançados, a despeito das dificuldades do caminho” (GOMES, 2002, p. 387). Para isso seria necessário unificar o território por meio de um sistema educacional unitário em que o Estado se consolidaria “[...] como criador e garantidor da nossa nacionalidade” (GOMES, 1999, p. 15).

A ideia de progresso associada à educação foi a premissa que levou, durante a década de 1920, ao surgimento de movimentos pela expansão e melhoria de suas condições no Brasil.

---

<sup>14</sup> Unificar e fortalecer a nação por meio de um Estado forte e modernizador e construtor de uma identidade genuinamente nacional, capaz de unir o povo em prol do bem comum e da defesa da pátria acima de tudo foram objetivos do regime implantado por Vargas a partir de 1930, conforme o próprio definiu em seus escritos (1938, p. 335 – 339).

Dentre eles, destacavam-se os grupos formados pelos escolanovistas, católicos e militares. Ao longo desse período, esses grupos debateram suas ideias na Associação Brasileira de Educação<sup>15</sup> (ABE) por meio das conferências nacionais, de publicações de revistas e cursos de diversos tipos. O movimento de discussão das ideias educacionais na ABE levou os grupos a se dividirem, conforme suas concepções de ensino.

O movimento Escola Nova defendia um ensino universal, gratuito, leigo, público e de qualidade para todos. Para os defensores do projeto, com oportunidades educacionais iguais as diferenças se desenvolveriam por meio das qualidades de cada indivíduo. O processo educativo se daria pelo aprender fazendo livremente e a ação educacional deveria servir na formação do “[...] cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se, sem a tutela de corporações de ofícios ou organizações sectárias de qualquer tipo, ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se formando”. A escola deveria contribuir na ação civilizadora por meio do processo de nacionalização rompendo com o enciclopedismo e o Estado deveria promover uma articulação dos três níveis de ensino para todas as categorias sociais (SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 53)<sup>16</sup>.

Partilhando de uma fração desses ideais, temos o grupo católico, organizado em torno do Centro Dom Vital, coordenado por Alceu Amoroso Lima<sup>17</sup>. Logicamente, opunham-se ao grupo anterior quanto ao predomínio do ensino público e laico, uma vez que, as instituições religiosas eram, em grande parte do país, as principais responsáveis pela manutenção de estabelecimentos educacionais, em especial de nível secundário. Argumentavam que o caos social do momento era resultante da falta do estudo da fé e da disciplina cristã e exigiam que o Estado se colocasse como porta voz de um ensino confessional católico para resolver a questão. Invocavam o papel histórico da Igreja Católica na educação dos povos e defendiam sua doutrina acima do argumento racional como critérios para a ação sociopolítica, propondo uma sociologia cristã ou racionalização da fé. Buscavam papel político relevante no novo regime e estabeleceram a área educacional como lugar estratégico de ação desse intuito, a par do projeto de construção de um Estado-nação forte. Nomes revolucionários como o de

---

<sup>15</sup> A ABE foi fundada em 1924 por intelectuais destacados do período de diversas áreas, liderados por Heitor Lyra da Silva, preocupados com as questões educacionais daquele momento. A instituição foi responsável pela organização de diversos congressos, conferências e seminários que propunham a utilização de novos métodos de ensino-aprendizagem e reformas modernizantes no sistema formal de ensino. Em 1932, lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Ver mais em: < <http://www.abe1924.org.br/> > Acesso em 15 nov. 2014 às 18h.

<sup>16</sup> Nesse momento, se destacaram as reformas educacionais, de alcance estadual, e inspiradas nesses ideal as promovidas por: Sampaio Dória (São Paulo, 1920), Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1924), Francisco Campos (Minas Gerais, 1928) e Fernando de Azevedo (Rio de Janeiro, 1928), só para citarmos algumas. O movimento escolanovista foi amplamente debatido pela historiografia. Entretanto, para uma melhor compreensão da sistematização das ideias do movimento ver mais em: O Manifesto da Educação Nova (1932).

<sup>17</sup> Também conhecido como Tristão de Ataíde.

Francisco Campos e Gustavo Capanema estavam diretamente ligados a esse movimento ainda que estes indivíduos comungassem também de ideias referentes ao escolanovismo<sup>18</sup>.

Assim como os católicos, os militares atribuíram ao ensino a função de construir e solidificar o Estado nacional. Ao segundo grupo interessava inculcar no povo a disciplina adequada ao novo momento político e tão necessária ao novo Estado. Para esse grupo era necessário “[...] a inculcação de princípios de disciplina, obediência, organização, respeito à ordem e às instituições” (SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 67) para que o povo lutasse e trabalhasse pela Pátria. Seria necessário ao novo contexto formar o cidadão-soldado disposto a tudo pela nação por meio da imposição desses valores. E nesse sentido, a organização do ensino se colocou como uma questão de segurança nacional, imbuída de objetivos nacionalistas e contrária às doutrinas exóticas à realidade nacional.

Escolanovistas, católicos e militares, ainda que divergentes em relação aos meios e métodos de ensino e aos projetos envolvendo ideias como Estado, nação, elite e civismo (FREITAS, 2010, p. 85), convergiam, contudo, no objetivo da ação do ensino: a formação moral do cidadão adaptado ao novo contexto mundial e servidor da pátria. Reunidos em 1929, na 3ª Conferência Nacional da Educação de iniciativa da ABE, representantes desses grupos educacionais elaboraram propostas de melhoria do ensino secundário brasileiro nesse sentido, pois esse ramo congregava uma base de formação comum que deveria fornecer “[...] a cultura média geral do país”, sem, contudo, destoar da formação da consciência cívica (FREITAS, 2010, p. 89;99).

Para grande parte dos educadores envolvidos nesses grupos de reformadores do ensino “[...] dentre os quais alguns se tornariam formuladores de programas, como Jonathas Serrano— [...] [existia a aposta] na eficácia do ensino de História na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente” (FONSECA, 2003, p. 50). Por meio do ensino da disciplina seria possível criar um vínculo entre os deveres sociopolítico dos cidadãos para com a nação. A perspectiva nacionalista adotada então serviria também aos interesses políticos do Estado já que era carregada de elementos culturais que deveriam ser incorporados para garantir a consolidação dos laços entre diversos setores da população a fim de construir uma identidade nacional coletiva (FONSECA, 2003, p. 25).

---

<sup>18</sup> O movimento católico foi tão forte e articulado no momento que, em 30 de abril de 1931 Francisco Campos e Vargas decretaram o ensino facultativo de ensino religioso no país em todos os níveis de ensino (Decreto nº 19.941), duas emendas religiosas foram adicionadas pelos constituintes de 1934 e diversos nomes ligados ao movimento exerceram atividades de destaque no MES tendo Amoroso Lima enviado documento com as propostas católicas para elaboração do modelo educacional que deveria ser implantado. Além disso, devido aos apelos desse grupo intelectuais ligados ao movimento escolanovista foram perseguidos e presos (Schwartzman, Bomeny & Costa, 1984, p. 173 – 176).

Nesse sentido, o Estado investiu no sistema de ensino formal brasileiro. O ramo secundário tornou-se preocupação fundamental uma vez que era necessária a formação de uma elite ampla e intelectualmente preparada que contribuísse no processo de racionalização do Estado (FAUSTO, 1995, p. 336).

A questão de justificação do regime respeitou a premissa de que era necessário estabelecer uma identificação entre o povo e a nação, nesse momento, representada pelo Estado (GOMES, 1999, p. 19). Assim, o ensino de História se tornou parte importante do processo já que era “[...] através da História que o Estado [...] [poderia] mobilizar um povo nação que compartilha um único passado” (p. 24), colocando-se como garantidor da nova ordem, necessária ao processo de modernização.

Para concretizar esse objetivo, entre 1930 e 1945 duas reformas do ensino secundário brasileiro foram efetivadas de modo que a política concernente a esse ramo de ensino fosse centralizada. Além disso, os materiais didáticos nele utilizados também mereceram atenção e fiscalização especial, representada pela criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938, que tinha por objetivo a análise do conteúdo dos livros didáticos adotados nas escolas brasileiras. A partir de então, o ensino de História foi ministrado na escola brasileira e os livros didáticos foram fiscalizados e orientados de forma que fossem “[...] [capazes] de despertar a consciência patriótica, priorizando-se o caráter humanístico em detrimento do caráter científico” (CAIMI, 2001, p. 37).

Vejamos então como se deu esse processo em relação a cada uma das reformas do ensino secundário, acima citadas.

## **2.2 A REFORMA FRANCISCO CAMPOS (1930 – 1932)<sup>19</sup>**

Ao criar o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MESP)<sup>20</sup> e nomear o pensador e político mineiro Francisco Campos seu primeiro titular, os líderes da revolução de 1930 deram os passos iniciais na resolução das demandas sociais em relação à questão do ensino formal. Foi por meio especialmente dessa área<sup>21</sup> que o novo Estado em criação

---

<sup>19</sup> Francisco Campos exerceu o cargo em dois períodos: entre 06 de dezembro de 1930 a 31 de setembro de 1931 e de 02 de dezembro de 1931 a 15 de outubro de 1932. Entre essa data e julho de 1934, Washington Pires controlou a pasta, quando entregou o cargo para Gustavo Capanema, que permaneceu no posto até a queda do Estado Novo em 1945.

<sup>20</sup> Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930. Pela lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, passou a denominar-se Ministério da Educação e Saúde.

<sup>21</sup> Ou campo educacional, entendido aqui como “[...] política da educação, os objetivos e métodos educacionais, os sistemas e os movimentos educativos, a orientação pedagógica” (MORAES, 2000, p. 110).

objetivou integrar e desenvolver a nação brasileira. Esse desenvolvimento estava ligado aos ideais de modernização, centralização e autoritarismo dos grupos que então alçavam o poder. O pensamento político de Campos integrava-se aos planos dos novos governantes, ambos convencidos de que “[...] ao Estado caberia a responsabilidade, o controle e a promoção da educação”. Para eles, “[...] a reforma da sociedade se [...] [faria] mediante a reforma da escola, do espírito de formação do cidadão e da produção e modernização das elites” (MORAES, 2000, p. 221 - 222).

Agindo nesse sentido, cinco meses após a criação do ministério seu titular conseguiu a aprovação da principal lei em relação à matéria: o decreto nº 19.890 de 19 de abril de 1931 que dispunha sobre a organização do ensino secundário<sup>22</sup>. Por meio de tal reforma o Estado pretendia romper com o sistema educacional dual e descentralizado herdado do antigo regime republicano. A justificativa de Campos para a reforma, expressa na “Exposição de motivos” do decreto, sobre a então organização desse nível de ensino traduziu suas principais características. Para o ministro, o ensino secundário estava:

[...] reduzido a uma chancelaria de exames ou a um mero curso de passagem, que em si não encontra motivos e fins que o justifiquem e orientem, todo ele voltado para a sua finalidade externa e convencional, em cuja fonte, certamente, não poderá embeber-se dos princípios essenciais à organização dos seus planos, tornando-se pela ação absorvente dos objetivos externos que o orientam, excessivamente pragmático e utilitário, mas utilitário e pragmático no pior sentido da expressão (1941, p. 46).

Como podemos observar, para Campos o nível secundário encontrava-se sem uma estrutura legal unificada que congregasse normatização, programas mínimos e instruções de ensino. A reforma instituída anteriormente no Distrito Federal<sup>23</sup> deveria servir de modelo, mas não obrigatório, aos demais Estados da federação, que em sua maioria não a seguiam. Além disso, ainda que dividido em seis séries, o ensino secundário resumia-se a um preparatório para o nível superior, sem exigência de frequência obrigatória e de fiscalização por parte do Estado nas escolas privadas. Ademais, ainda que se colocasse como objetivo do ciclo o

---

<sup>22</sup> Além desse decreto, o conjunto de reformas empreendidas por Francisco Campos no MES é composto pelos decretos nº 19.850/1931 (Cria o Conselho Nacional de Educação); nº 19.851/1931 (Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil); nº 19.852 (Dispõe sobre a organização da Universidade do Brasil); nº 19.941/1931 (Institui o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas), nº 20.158/1931 (Organiza o ensino comercial e regulamenta a profissão de contador) e nº 21.241/1932 (Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário). Ver mais em: MORAES, 2000, p. 221.

<sup>23</sup> Decreto nº 16.782-A de 13 de janeiro de 1925.

fornecimento da “[...] cultura média ao país [...]”<sup>24</sup>, o texto anterior não definia um ciclo de formação básica.

A fim de romper com esse sistema, a reforma de autoria de Campos, já em sua “Exposição de motivos” deixou claro, suas considerações acerca do novo sistema educacional que o Estado pretendia implantar. Nesse sentido, Francisco Campos dizia que o ensino secundário consistia no ramo mais importante dentro do sistema educacional, posto que seria ministrado durante a fase física e mental mais propícia a influencia na formação da inteligência, caráter e julgamento dos jovens. Assim, a função desse ramo de ensino seria o “[...] desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo, de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar soluções mais adequadas” (CAMPOS, 1941, p. 45).

Isto é, para que a população compreendesse o caráter nacional e unificador do regime instaurado em 1930 seria necessário o desenvolvimento de determinadas capacidades cognitivas mediante controle estatal. A população seria treinada então, pelo novo sistema de ensino, para que assimilasse as particularidades da nova ordem mundial e as prerrogativas do regime nacional instaurado a fim de “[...] orientar e condicionar a sua conduta ou seu comportamento intelectual” (CAMPOS, 1941, p.50). Para isso, as disciplinas do currículo, seus programas e processos didáticos, incluindo também aqui os materiais didáticos, deveriam ser matéria de fiscalização estatal tendo em vista que, para o ministro:

o mundo contemporâneo [...] [era] um mundo em Estado de movimento e de mudança, em que dia a dia se [...] [acentuava] a necessidade de rever as soluções anteriores, dar novas soluções a situações novas e imprevistas e reconstruir os sistemas de noções e conceitos de maneira a assegurar a consistência do seu contexto em face de novas situações e experiências (1941, p. 48 – 49).

Nesse sentido, o ensino secundário tinha a tarefa de preparar os jovens para a vida contemporânea, que no Brasil apresentava um novo contexto sociopolítico e econômico. Assim, o controle estatal do ensino secundário objetivava, de acordo com Campos, a transformá-lo no meio pelo qual se formaria o homem:

[...] para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o [...] [habilitariam] a viver por si mesmo e tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e seguras (1941, p.48).

---

<sup>24</sup> Artigo 47º do Decreto nº 16782-A/1925.



Para essa formação, a ação educativa deveria ser voltada a organização social da escola “[...] de maneira que as técnicas ou processos de funcionamento das associações humanas [fossem] adquiridos de modo funcional, isto é, efetivamente praticadas” (1941, p. 51).

Entretanto essa nova sociedade reproduzida no ambiente escolar, de acordo com Campos, não deveria contar com disciplinas específicas de moral, civismo e política, uma vez que essas representariam:

[...] mais uma oportunidade de transmitir noções e conceitos acabados, envolvidos em fórmulas verbais. [...] aquisições de caráter puramente formal, sem nenhuma consistência com o texto de experiência do estudante e, portanto, destituídas de qualquer influência sobre a sua atitude e seu comportamento (1941, p. 51).

Com esse fim, os estudos históricos, geográficos e de língua pátria alçaram lugar de destaque, já que, para Campos:

Uma noção só se terá por efetivamente adquirida se funciona adequadamente, isto é, se determina ou condiciona uma conduta ou 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 organizando-se democraticamente e praticando, de modo efetivo e prático, a democracia (1941, p. 51).

O que se pode inferir pelo trecho é a função política do novo sistema de ensino formal implantado. O autor da reforma creditava ao ambiente escolar a tarefa de preparar os jovens para viver na nova nação que estava sendo construída, por meio da compreensão pragmática das características do sistema político então implantado. Para o mesmo, a democracia liberal vigente no antigo regime republicano não seria ideal para os novos tempos varguistas visto que não era “[...] efetivamente útil no manejo futuro das realidades e dos fatos da vida prática” (1941, p. 52). Tal sistema, ainda de acordo com Campos, era “gasto”, “irracional” e “absurdo”. As definições e adjetivações utilizada por Campos, a nosso ver, demonstram a incompatibilidade entre a antiga organização do ensino secundário e os ideais de centralização e autoritarismo desejados pelos novos donos do poder e, segundo eles, indispensáveis na construção e modernização da nação brasileira para que essa encontrasse seu lugar no concerto mundial. O pragmatismo aplicado ao novo ensino secundário serviria, nesse sentido,

para a formação cívica da população e sua preparação para o mercado de trabalho, conforme o grupo socioeconômico.

Consequentemente, o ensino secundário proposto pela reforma de 1931, na visão de seu autor, tinha:

[...] por fim desenvolver e alargar o espírito, ensinar e exercer os processos de aquisição, fazer funcionar os conceitos, propondo problemas e questões, em cujo contexto tenham oportunidade de entrar em ação, um ensino, finalmente, que se proponha desenvolver-se sobre bases dinâmicas, no seguro pressuposto de que só se aprende o que se pratica (1941, p. 53).

Logo, podemos observar pelo trecho, que se no país não se praticava a democracia liberal republicana o ensino secundário legado por ela deveria ser modificado por um que contemplasse os novos ideais governamentais. Foi nesse sentido que Campos concluiu o texto afirmando que:

Múltiplas [eram] as dificuldades a vencer na obra que o governo se [propunha], de reconstrução, em novas bases, do ensino secundário. E espírito e os princípios, em nome dos quais a revolução ascendeu ao poder, a constituem, porém, na irrecusável obrigação de cuidar, com o maior rigor e o mais apurado devotamento, da obra, capital para o Brasil, de remodelar o seu sistema de educação, do qual [...] [dependiam] não apenas os destinos da nossa cultura moral e intelectual, senão o nosso desenvolvimento econômico e o crescimento da nossa riqueza pública e privada (1941, p. 55).

Assim, podemos afirmar que o Estado encarava a reforma do ensino secundário como arma indispensável na consolidação do novo regime que os revolucionários que o tomaram em 1930 pretendiam implantar no país. E certamente, tal ensino não teria características liberais e democráticas e deveria servir aos intuitos do Estado-nação que então se construía. Contudo, que características eram essas, em que diferiam do antigo ensino e qual seria seu papel no projeto de construção do Estado-nação?

Os dispositivos da reforma decretada em 1931, de acordo com Guy de Hollanda<sup>25</sup>, foram inovadores, pois, pela primeira vez o Estado definia suas competências no assunto. Nesse mesmo sentido, Moraes disse que:

A estrutura de ensino vigente no Brasil até 1930 nunca estivera organizada e integrada em um sistema nacional, isto é, inexistia uma política nacional de

---

<sup>25</sup>A historiografia mais recente sobre o tema segue a linha em defesa da inovação proposta pela reforma de 1931, como por exemplo: FONSECA (2003, p. 52); GOMES (2002), CAIMI (2002, p. 37, 2001, p. 35); MORAES (2000, p. 218); ABUD (1993, p. 163).

educação que subordinasse os sistemas estaduais. As reformas realizadas pela união até aquele momento limitavam-se, quase que exclusivamente, ao Distrito Federal, e embora fossem apresentadas como ‘modelo’, os Estados da Federação não eram obrigados a adotá-las. As reformas empreendidas por Francisco Campos [...] forneceram uma estrutura orgânica ao ensino secundário [...] Pela primeira vez na história do país, uma reforma não só atingia os vários níveis de ensino, como era imposta a todo o território nacional [...] Com ela, o Governo Provisório começa a pôr em prática a recomendação da Plataforma da Aliança Liberal (2000, p.218).

Para efetivação dessa plataforma, dentre as principais medidas tomadas e expostas no texto legal da reforma, temos a transferência da responsabilidade pela expedição sobre as instruções e os métodos de ensino ao novo ministério (Capítulo I, Artigo 10º). A medida procurou abolir “[...] assim, quaisquer possibilidades de que os programas atendessem a necessidades regionais” (HOLLANDA, 1957, p. 12). Essa ação era centralizadora e unificadora uma vez que impunha seriação e conteúdos obrigatórios para todos os estabelecimentos de ensino secundário do país, e que visava romper com a antiga política para a área. Nesse sentido, vale destacar também que o referido decreto estabeleceu a submissão das instituições que ministravam esse nível de ensino à inspeção oficial (Capítulo I, Artigo 1º), exigindo para equiparação critérios que abrangiam instalações físicas, materiais didáticos, corpo docente e regulamentos em acordo às recomendações do Departamento Nacional do Ensino (Capítulo I, Artigo 45º). Essa ação objetivava controlar o imenso número de escolas mantidas por iniciativas particulares e trabalhava na homogeneização dos conteúdos ministrados no secundário.

Em relação a estrutura do nível de ensino, o texto legal instituiu uma nova organização, dividindo-o em dois cursos seriados de frequência obrigatória<sup>26</sup>. O primeiro, denominado fundamental teria duração de cinco anos e, portanto, cinco séries em que o ensino de História da Civilização deveria ser ministrado (Capítulo I, Artigo 2º). Já o curso complementar<sup>27</sup> teria duração de dois anos nos quais também seria ministrada a disciplina de História da Civilização (Capítulo I, Artigo 4º).

O aumento da carga horária da disciplina evidencia a crescente importância que o ensino de História adquiriu no novo regime e no seu projeto de construção da nação, encampando o debate educacional da época uma vez que a legislação anterior determinava o ensino de História Universal e do Brasil apenas nas quatro primeiras séries das seis que

---

<sup>26</sup> Não podendo prestar exame anual o aluno que não atingisse frequência de três quartos da totalidade das aulas da respectiva série (Capítulo IV, Artigo 33).

<sup>27</sup> Obrigatório aos candidatos ao ensino superior em Ciências Jurídicas, Medicina, Farmácia e Odontologia, Engenharia e Arquitetura e aos cursos da recém-criada Faculdade de Ciências e Letras. De acordo com Abud “era um curso nitidamente pré-universitário” (1993, p. 165).

constituíam o curso. A própria junção das disciplinas de História Universal e do Brasil em História da Civilização indica uma nova orientação e função para a disciplina já que essa incorporação visou “[...] estabelecer uma estreita articulação entre o estudo do passado nacional e americano – ao qual se atribuía a primazia – e o da Humanidade” (HOLLANDA, 1957, p. 19).

Essa articulação objetivava ensinar aos estudantes o papel da nação brasileira dentro da História da humanidade demonstrando a importância do país e possivelmente trabalhando na construção de um discurso que justificasse a necessidade de mudanças estruturais no Estado para a consolidação de uma posição de destaque nesse interim. Ao discutirmos as instruções metodológicas para a matéria essa questão ficará mais evidente.

Como o interesse dessa pesquisa centra-se no primeiro ciclo do ensino secundário, aqui deteremos nossa atenção e discussão no curso fundamental que tinha por objetivo a formação geral dos estudantes. Em relação a esse ciclo do nível secundário, o ministro, a fim de romper com o senso comum de que o curso seria apenas de passagem para o ensino superior e transformá-lo em arma de combate na formação da nação e na justificação do novo regime, elaborou uma legislação centralizada que partia do estabelecimento de datação fixa nacional para início e término do ano letivo (Capítulo IV, Artigo 29º). Para ingressar no curso, o aluno deveria ter no mínimo onze anos (Capítulo III, Artigo 19º) e prestar exame em que rudimentos de História do Brasil seriam questionados e previamente regulamentados pelo Departamento Nacional de Ensino (Capítulo III, Artigos 22º e 23º), outro indício de que o ensino de História crescia em importância também no ensino primário.

Durante o corrente ano letivo do ciclo, como meios de avaliação deveriam ser aplicadas arguições, trabalhos práticos e provas parciais. Ao final do período, os alunos, que obtivessem no mínimo três quartos da totalidade das aulas e nota média não inferior a três prestariam um exame final, com prova oral ou prático-oral acerca de toda matéria da disciplina. A avaliação seria feita por banca examinadora composta por examinadores e presidida pelo inspetor da instituição (Capítulo IV, artigos 33º, 34º, 38º e 41º). Essas medidas obrigavam o alunato a frequentar o ambiente escolar e a ter, para ser aprovado, contato com determinados conhecimentos estabelecidos pelo Estado, de modo que as noções de patriotismo fossem compreendidas.

Tais medidas presentes no decreto pretendiam romper com o regime de exames parcelados e de cursos preparatórios para o ensino superior propondo um nível secundário como importante meio de formação do cidadão exigido pela nova ordem mundial. O exposto no 10º artigo do referido decreto foi cumprido em pouco tempo e a legislação sobre os

conteúdos ensinados e como esses deveriam ser ministrados, destacando o ensino de História nessa questão, foram expedidos, conforme veremos a seguir.

### **2.2.1 OS PROGRAMAS E AS INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS DA REFORMA CAMPOS<sup>28</sup>**

Por meio de portaria ministerial, expedida em 30 de junho de 1931 e publicada no Diário Oficial já no dia seguinte, o MES dispôs sobre os programas do ensino secundário para o ciclo fundamental e os objetivos pedagógicos que se pretendia concretizar por meio de cada disciplina curricular. A publicação das instruções metodológicas também se constituiu em uma inovação, de acordo com Hollanda, já que, anteriormente os programas raramente vinham acompanhados delas, e, quando isso acontecia, eram “[...] poucas linhas generalistas” (1957, p. 100).

Por meio da medida, o Estado além de estabelecer os conteúdos programáticos, indicava os métodos e os objetivos pretendidos por cada disciplina. O ensino de História da Civilização, ministrado duas horas por semana, foi definido como o componente curricular prioritário na formação humana e na educação política do aluno. No texto da portaria, foi definido que por meio dele seria possível ao alunato “[...] conhecer a obra coletiva do homem no decurso dos tempos e nos diferentes lugares [...]”, possibilitando ainda que “o adolescente [adquirisse] [...] perfeita consciência dos deveres que lhe [...] [incumbiam] para com a comunidade” (DOU, 1931, p. 12408).

É possível observar nos trechos acima o protagonismo do ensino de História no projeto de construção da nação proposto pelos revolucionários. Para formar o cidadão adaptado a nova ordem era necessário transformar o ensino da disciplina de modo que essa servisse aos interesses políticos dos revolucionários. Nesse sentido é que devemos interpretar a didática recomendada pelo Ministério em que os professores deveriam conciliar

no ensino da História os aspectos econômico, político e ideológico. [Já que] colaborando com a geografia, a História ministrara o conhecimento das relações existentes entre a organização econômica, a forma de produção, a estrutura social, o Estado, a ordem jurídica e as diversas expressões da atividade espiritual, sem sacrificar qualquer desses vários aspectos à consideração exclusiva de um ou mais destes, porém tratando de cada qual segundo a importância relativa que tiver na vida do país e na evolução geral da humanidade e, o que será sempre recomendável, reduzindo-se ao mínimo

---

<sup>28</sup> Os programas e instruções metodológicas do curso fundamental foram elaborados em 1931 por comissões sem assinaturas de membros e sem consulta pública. Não foram revisados a cada triênio (HOLLANDA, 1957, p. 12).

necessário o estudo das questões referentes à sucessão de governos, as divergências diplomáticas e à história militar (DOU, 1931, p. 12408).

Em outras palavras, podemos perceber pelo trecho que se priorizava que o aluno aprendesse em História aquilo que o levasse a compreender a nova estrutura política implantada após 1930 como necessária a manutenção da ordem e ao progresso da pátria. O Estado procurava assim transformar o aluno em cidadão ensinando-lhe que a nova ordem implantada era necessária. Dessa forma, ainda que se procurasse romper com o ensino de História linear, factual e de exaltação das personalidades políticas e militares, em voga na época<sup>29</sup> podemos dizer que a Reforma proposta pelo MES continuava a ter essas características, ainda que voltadas para o engrandecimento de aspectos favoráveis a centralização autoritária proposta por Vargas utilizando, contudo, modernas teorias de aprendizagem.

Por isso, aos docentes competia “[...] estimular nos alunos os dons de observação, despertar-lhes o poder crítico e oferecer-lhes sempre ensejo ao trabalho autônomo”, utilizando-se o mínimo possível das preleções, admissíveis somente nos “[...] casos em que se tiver de fazer a exposição de acontecimentos complexos, da vista de conjunto de uma época ou a caracterização precisa de grandes personalidades” (DOU, 1931, p. 12408) já que o Estado percebeu que ensino de História voltado para a exaltação dos heróis nacionais, em detrimento das personagens regionais, casava perfeitamente com o projeto político dos revolucionários centralistas. É necessário lembrar que uma das bandeiras defendidas pela Aliança Liberal pregava a união do Brasil e a prioridade dos interesses nacionais em detrimento aos interesses regionais. Todavia, que aspectos colaboraram nesse processo?

Em primeiro lugar, a elevação ao mesmo grau de importância e centro do processo de aprendizagem a História do Brasil e da América ministrados não isoladamente, mas de modo que o aluno adquirisse:

O conhecimento da situação do mundo até o descobrimento, para se fazer depois o estudo simultâneo da História geral, da História da América e da História pátria, afim de que possam ser bem apreciadas as influencias que concorrem, de toda parte, para a formação do Brasil e das várias nações americanas, bem como para que se considere o papel desempenhado pelos diversos países no conjunto da evolução da humanidade, e se conheçam os

---

<sup>29</sup> Fortemente marcada pela historiografia metódica dominante na época, de origem francesa a matriz historiográfica metódica priorizava os aspectos de sucessão governamental, batalhas militares e relações diplomáticas, preterindo aspectos causais e conjunturais de longa duração em favor de análise de fatos políticos curtos (CAIMI, 2002; 56 – 62).

problemas humanos em cuja solução cumpre ao Brasil empenhar-se solidariamente com as demais nações (DOU, 1931, p. 12408).

Por isso, o programa de 1931 intercalava capítulos de História da civilização, com História da América e do Brasil, de acordo com o esquema francês quadripartite, de modo que a História pátria fizesse sentido inserida no contexto mundial. Assim, os legisladores, para Abud, “[...] pretendiam forçosamente estabelecer as ligações, procurando colocar lado a lado fatos que julgavam correspondentes” (1993, p. 170).

Contudo, tal processo de aprendizagem, de acordo com a portaria legal, requeria capacidades de abstração e sistematização, não inerentes, entretanto em adolescentes na faixa etária das duas primeiras séries do ciclo fundamental. A esses, principalmente aos do primeiro ano, era recomendado uma espécie de compilação da História da humanidade, que iria do estudo da “Civilização Egípcia” até a “Revolução Russa”. Esse estudo deveria ser ministrado de acordo com o método episódico-biográfico, que apresentava aos alunos:

[...]afim de melhor despertar-lhes o interesse, os acontecimentos da História geral, ligados à vida dos grandes homens. [...] [Na série seguinte] [poder-se-ia] [...] iniciar, ao lado das biografias e narrativas de episódios que interessam à História da América e à do Brasil, o estudo sistemático da História da Civilização (DOU, 1931, p. 12408).

Dentre as biografias definidas pelo programa para o ciclo fundamental do componente curricular histórico vale ressaltar o destaque personalístico dado àquelas figuras ligadas aos processos de centralização política, tanto mundial quanto nacional, ou associadas aos movimentos nacionalistas a partir do século XIX. É nesse sentido que podemos interpretar os tópicos assim redigidos, a título de exemplo: “Salomão e a monarquia de Israel”, “Pérgles e a civilização helênica”, “O reino da Macedônia e a política de Demóstenes”, “Alexandre e os Estados helênicos”, “Hamilcar e Aníbal”, “Os objetivos políticos de César”, “Augusto e a organização do Império”, “Juliano e o fim do paganismo”, “A unidade imperial do Ocidente: Carlos Magno”, “Urbano II e a ideia da Cruzada”, “Um grande papa da Idade Média: Inocência III”, “Joana d’Arc e o patriotismo francês”, “Carlos V e o império universal”, “A Inglaterra no tempo de Isabel”, “Pedro, o Grande, e a transformação da Rússia” e “Os unificadores dos povos: Bismark e Gavoun” (DOU, 1931, p. 12408 – 12409). Essas referências estavam presentes somente no programa para a primeira série.

Os programas das demais séries seguiram o mesmo estilo, sendo que os itens destacados foram sempre os de personalidades ligadas aos processos de centralização política, e esse associado à conquista da ordem e do progresso ou mistificadas nos processos

nacionalistas modernos, ainda que os tópicos fossem mais estruturados e profundos. A ideia que aparentemente se pretendeu difundir foi a de que por meio do estudo dessas grandes personalidades os adolescentes compreenderiam o processo de centralização e a adoção de medidas autoritárias por parte dos revolucionários de 1930 como necessárias para a construção de uma nação unificada, forte, moderna, o verdadeiro Estado-nação brasileiro, adaptado a nova ordem mundial. Por meio dos exemplos históricos o aluno poderia desenvolver um trabalho autônomo externo no qual o papel do professor era o de, respeitando a faixa etária desse:

Encarrega-lo de coligir, fora de aula, os fatos históricos referidos no manual de História ou, de preferência, os que se encontravam em forma de fontes, isto é, em biografias, descrições de viagens, poesias, novelas, romances, documentos históricos ou trechos dos grandes historiadores. [...] É também utilizável, como fonte, o que cada aluno ou turma houver observado em visitas a museus, em excursões a lugares históricos, na apreciação dos monumentos, etc. O material reunido pelos alunos, isoladamente ou em grupos, será exposto e considerado em aula, cabendo ao professor orientar e completar os trabalhos apresentados (DOU, 1931, p. 12408).

Podemos traduzir a orientação no processo de condução dos alunos no estudo constante de personalidades históricas identificadas com os ideais do novo regime. Da mesma forma, as personalidades brasileiras de destaque no programa aparentemente também foram escolhidas seguindo a mesma lógica de exaltação dos mitos da História da Civilização ocidental mundial. Além disso, foram resgatados igualmente personagens que poderiam ser utilizados como exemplos de cidadãos preocupados com bem comum nacional, aqueles considerados matrizes da nacionalidade brasileira. Por meio deles, do estudo das biografias e dos atos dos heróis nacionais, se daria o processo de consolidação do regime e de formação do cidadão por ele desejado. Assim, dentre os tópicos do programa para a segunda série do ciclo havia os que deveriam versar sobre “Mem de Sá e a fundação do Rio de Janeiro”, “Nassau e o Brasil holandês”, “Uma revolução de idealistas: a inconfidência”, “Dom João VI e a transformação do Brasil”, “José Bonifácio e a independência do Brasil”, “Um mantenedor da unidade brasileira: Feijó”, “Pedro II e o império constitucional”, “Os grandes vultos militares da Guerra do Paraguai” e “A princesa Isabel e a libertação dos escravos” (DOU, 1931, p. 12409).

Já no ano final do ciclo, na quinta série, em relação ao estudo sobre a república brasileira os alunos deveriam compreender o “desenvolvimento social, econômico, religioso e cultural do Brasil no período” e “as atuais instituições políticas e administrativas do Brasil e



seus problemas importantes” (DOU, 1931, p. 12411), afinal, de acordo com os autores do texto legal:

Conquanto [pertencesse] [...] a todas as disciplinas do curso a formação da consciência social do aluno, é nos estudos da História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades da ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas. É pela história que o estudante perceberá como a certa organização econômica se contrapõe uma determinada ordem jurídica; como da diferenciação econômica da sociedade se forma o complexo das organizações jurídicas (Família, classe, corporações profissionais, Estado, Igreja, etc.); e, ainda, como as transformações econômicas foram necessárias às transformações políticas e jurídicas. Daí adquirirá o adolescente noções que lhe permitam não só assumir atitude crítica, como adotar uma norma de ação no que diz respeito, quer aos problemas peculiares do Brasil, quer as questões internacionais (DOU, 1931, p. 12408).

Podemos observar pelo trecho que, para os legisladores, por meio dos estudos históricos as estruturas sociopolíticas e econômicas daquele momento seriam ensinadas e compreendidas pelos alunos como necessárias ao processo de formação do cidadão adaptado à nova ordem vigente. Os objetivos para o ensino da disciplina demonstram “[...] uma compreensão da História como um produto intelectual voltado para a formação política do alunado. Isto significa que a formação do cidadão era a preocupação fundamental dos legisladores” (ABUD, 1993, p. 167). Nesse sentido, a reforma proposta por Francisco Campos contribuiu, por meio do ensino formal, na construção de uma versão da História do Brasil que foi aproveitada<sup>30</sup>, conforme os objetivos da revolução de 1930, na fabricação de uma “[...] montagem de um passado comum ao Estado nacional”.

O que fica evidente pela análise dos programas e instruções metodológicas expedidos para o ensino de História para o ciclo fundamental do ensino secundário foi uma tentativa de modernização curricular, ainda que aproveitada em prol dos objetivos políticos do regime, de acordo com os ideais do projeto estatal nacionalista. Mesmo que no texto das instruções metodológicas fosse proposto o rompimento com a prática historiografia de exaltação de personagens políticos e militares, a qual pregava, de acordo com Caimi, um ensino de História utilitarista, no qual a disciplina serviria para “[...] conhecer o passado, entender o presente e projetar o futuro” (2002, p. 56), a prática parece ter sido utilizada no ensino do componente curricular para exaltar o novo regime político, conforme podemos notar pelos trechos

---

<sup>30</sup> Posteriormente, uma medida do Conselho Nacional de Educação obrigou os avaliadores a incluírem em todas as provas de todas as séries dissertações sobre atos, fatos e personagens nacionais, trabalhando nessa mesma direção, conforme veremos adiante.

destacados. Além disso, mesmo que recomendasse o mínimo possível de preleções sobre fatos diplomáticos, batalhas militares e sucessão de governos políticos, uma análise dos tópicos do programa mostra que esses eram os assuntos predominantes em todas as séries do primeiro ciclo. Outra evidência é a utilização majoritária do método episódico-biográfico na primeira série do ciclo. O estudo excessivo de personalidades que serviram à nação e contribuíram para o processo de unificação política da pátria se prestaria a “[...] difusão de valores e comportamentos que seriam a base da nova nacionalidade brasileira” (GOMES; 2002, p. 390). Valores que incutiriam nos adolescentes a ideia de que somente por meio de um governo autoritário e centralizado a tarefa de união nacional seria concretizada. Assim, “[...] as biografias – sobretudo dos vultos nacionais – desempenhavam um papel-chave no sistema educacional” (GOMES, 1999, p. 154).

Em razão desse propósito, as personagens regionais nada mais teriam feito do que atrapalhar esse processo nacionalista, e por isso, não mereciam figurar em um currículo que se colocava como unificador. Assim “o ensino de história se mostrava como um poderoso instrumento, auxiliar da centralização política” à medida que por meio dessa exclusão e da valorização das personagens nacionalistas contribuía no projeto político de centralização e enfraquecimento das oligarquias regionais (ABUD, 1993, p. 172).

Já nas demais séries do ciclo fundamental a adoção do método concêntrico, que consistia no ensino em círculos em que a matéria era estudada e posteriormente revista de maneira ampliatória nas demais etapas escolares, consolidava esse processo já que, apresentava por meio de análises estruturais mais profundas os mesmos personagens e seus atos heroicos de modo ampliatório. O mesmo processo ocorria no ciclo complementar do ensino secundário.

Os processos de ensino, fortemente debatidos pelos diversos grupos envolvidos nas discussões sobre aprendizagem, foram motivo constante de preocupação do Ministério da Educação. Tanto que, posteriormente foi criada a “Universidade do Ar”, iniciativa federal de formação de professores secundaristas por meio das ondas da Rádio Nacional que teve entre suas prioridades a explicação da aplicação desses métodos em sala de aula. Além disso, nesses processos de ensino, os materiais didáticos ganharam destaque e a produção de livros e compêndios das disciplinas aumentaram suas tiragens e foram mais utilizados no ambiente escolar. Vejamos de que maneira esses processos de ensino e a nova legislação educacional influenciaram a produção de materiais didáticos.

### 2.2.2 OS MATERIAIS DIDÁTICOS NA REFORMA CAMPOS

As instruções metodológicas expedidas em 1931 continham a indicação de que recursos audiovisuais e cartográficos fossem utilizados no processo de aprendizagem já que esses seriam temas de curiosidade natural do alunado (DOU, 1931, p. 12408). A medida alertava para a utilização das figuras impressas nos livros didáticos.

Quanto a esses materiais, Guy de Hollanda afirmou que pouco tempo após a publicação do decreto relativo à reforma “[...] surgiram compêndios de acordo com os novos programas”. Para o mesmo, a produção e publicação desse material, nesse momento, também aumentaram consideravelmente devido à queda do valor da moeda nacional, ao encarecimento dos manuais estrangeiros, anteriormente mais acessíveis; e à elevação do número de estabelecimentos de ensino secundário.

Hollanda destacou ainda que os livros didáticos de História em especial também foram beneficiados devido ao “[...] aumento concomitante do lugar atribuído à História no currículo secundário” (1957, p. 16)<sup>31</sup>.

Outra constatação sobre o material, de acordo com Hollanda, foi de que

Para a aceitação de um compêndio nacional, influíam, poderosamente, fatores extrínsecos ao seu conteúdo. Assim, o autor que fosse catedrático do Colégio Pedro II, além de gozar de um prestígio apreciável, decorrente da sua posição no magistério, podia facilmente, esperar que o seu livro fora ‘adotado’ por aquele estabelecimento de ensino padrão. Frequentemente, o autor do programa e do compendio eram a mesma pessoa (1957, p. 106).

Conforme podemos observar pelo trecho, destarte, os produtores de manuais didáticos também contribuíram nesse processo de construção da nação brasileira idealizado após 1930. Esse era um material indispensável ao novo modelo de ensino que se pretendia implantar (GOMES, 2002, p. 413). Ou seja, esses autores também foram responsáveis pela consolidação de uma versão da história “[...] instrumento de dominação ideológica” necessário “[...] a manutenção do Estado Nacional e da identidade coletiva do povo brasileiro” já que não era, e continua não sendo, um material neutro, do ponto de vista teórico, metodológico e ideológico, pois marcado pela concepção de mundo e lugar social dos autores, pelas políticas educacionais que então eram implantadas e pelo mercado editorial (ABUD, 1993, p. 164;173). Já naquele momento, os governantes atentavam para o fato de que o livro didático é “[...] uma questão que não se restringe a questões pedagógicas, mas que tem implicações

---

<sup>31</sup> Em análise mais recente Flávia Caimi (2002, p. 36) corroborou essa afirmação.

políticas, econômicas, ideológicas e teóricas” (CAIMI, 2002, p. 30). Os livros didáticos foram parte tão importante nesse processo de centralização que mereceram, em fins da década de 1930, legislação e controle centralizados, conforme veremos.

Assim, de acordo com Gomes, foi na escrita da História, e, pode-se dizer também por meio do seu ensino como disciplina escolar, que nesse momento se apostou na importância da matéria como “[...] dimensão fundamental e homogeneizadora da consciência nacional” (1999, p. 22). Acrescentamos também que são os livros produzidos então para o primeiro ciclo do ensino secundário que melhor expressaram esse discurso, já que o contato com a História para grande parte da população no ensino formal, nesse momento, se dava principalmente por meio deles. Dentre esses materiais, merecem destaque os livros elaborados por Jonathas Serrano, que de acordo com Hollanda, naquele momento alcançaram grande vendagem e foram os principais inspiradores dos materiais produzidos pelos demais autores (1957, p. 108). Estritamente de acordo com os programas da época, suas obras alcançaram sucesso proporcional ao seu papel como educador, o que lhe rendeu, na gestão de Gustavo Capanema no MES, influência decisória nas principais mudanças educacionais relacionadas ao ensino de História no secundário, como veremos adiante.

### **2.3 A REFORMA GUSTAVO CAPANEMA (1934 – 1945) <sup>32</sup>**

Antes de discutirmos propriamente os dispositivos da reforma do ensino secundário implantada por Gustavo Capanema em 1942, algumas considerações sobre as ações educacionais implementadas entre a ascensão do novo ministro e a aprovação do decreto-lei referido são necessárias.

Dessa forma, vale ressaltar que a ascensão do político e pensador mineiro Gustavo Capanema ao cargo de ministro dos assuntos da Educação e Saúde Pública se deu poucos dias após a promulgação da Constituição de 1934<sup>33</sup>. De acordo com Gomes, a carta foi “extremamente importante para a história da educação no Brasil [...]” por consolidar a

---

<sup>32</sup> Assumiu o cargo em 26 de julho de 1934, substituindo Washington Pires e permaneceu até fins de outubro de 1945, quando da queda do Estado Novo e de Getúlio Vargas da presidência do Brasil. Pires substituiu Campos uma vez que “No curso da Revolução Constitucionalista, Olegário Maciel escreveu a Vargas acusando Francisco Campos, com quem havia rompido politicamente, de participar das articulações comandadas por Artur Bernardes para a realização, em Minas, de um movimento armado de apoio a São Paulo. Apesar da inverossimilhança dessa acusação, que, entretanto, despertou as suspeitas de Vargas, em 16 de setembro, antes mesmo da rendição dos paulistas (2 de outubro), Francisco Campos pediu demissão de seus cargos ministeriais” (MALIN & PENCHEL, 1984, p.18).

<sup>33</sup> A Constituinte foi formada após as reivindicações expressas pela Revolução Paulista de 1932 e apoiadas por setores participantes da revolução de 1930. Ver mais em: Pandolfi, 2003, p. 23 – 30.

gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário (2002, p. 420). Em relação ao secundário, destacamos que pela primeira vez um texto constitucional estabeleceu entre as competências privativas da União a elaboração das diretrizes da educação nacional (Capítulo I, Artigo 5º, inciso XIV) e o dever de estimular a educação eugênica (Capítulo I, Artigo 38º). Além disso, trouxe ainda um título exclusivo para abordar a família, a educação e a cultura (Capítulo I, Título V).

No título supracitado, ficou definido que o ensino era direito de todos e deveria ser ministrado pela família e pelos poderes públicos, devendo esses “[...] proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que [...] possibilitassem eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e [desenvolvessem] num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana” (Capítulo II, Artigo 149). Pelo trecho podemos inferir o papel central que o ensino formal tinha no projeto dos novos donos do poder de desenvolvimento modernizante da nação já que, pela primeira vez em uma constituição brasileira, a ideia de nação era incorporada ao discurso governamental e relacionada às metas dos assuntos educacionais. A questão tornou-se o cerne da manutenção e do fortalecimento da unidade nacional (CAIMI, 2002, p. 37).

Assim, para que o setor educacional contribuísse nesse projeto, a Carta consolidou os dispositivos de centralização quanto à expedição de normatização e programas nacionais, conforme proposto pela Reforma Campos (Capítulo II, Artigo 150º, alíneas a, b, c e d) definindo ainda sua ação supletiva quando necessário na iniciativa e contribuição com recursos para estímulo da obra educativa em todo o país “[...] por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções” (alínea e). Estabeleceu também a criação do Conselho Nacional de Educação ao qual competia “[...] elaborar o Plano Nacional de Educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais” (Artigo 152º). Criou também os Conselhos Estaduais de Educação com funções análogas ao órgão central e a ele submetidos.

A elaboração do Plano Nacional de Educação igualmente foi prevista na Carta e deveria obedecer às seguintes normas: gratuidade do ensino primário integral, extensivo aos adultos; extensão progressiva da gratuidade aos demais níveis de ensino, liberdade de ensino, desde que observadas as disposições legislativas; ensino ministrado em língua pátria, limitação de matrículas pela capacidade didática do estabelecimento e seleção de acordo com os critérios estabelecidos na legislação e reconhecimento oficial a estabelecimentos

particulares somente quando assegurado ao corpo docente estabilidade, quando bem servissem, e remuneração digna (Artigo 150º, parágrafo único, alíneas a, b, c, d, e e f).

Por fim, merece destaque, dentre as inovações da Carta que contribuiriam no processo de controle estatal do setor educacional e seu aproveitamento no projeto de construção da nação, o estabelecimento de “[...] uma vinculação constitucional de recursos, pela qual a União e os Estados nunca poderiam aplicar, respectivamente, menos de 10% e 20% de seus impostos, em educação” (GOMES, 2002, p. 420). Por meio disso, o Estado comprometia-se com o financiamento de ações na esfera educacional. Tais disposições constitucionais tinham por objetivo atender às demandas de setores da sociedade que apoiaram a revolução de 1930 e que encaravam o ensino como o meio de constituição da identidade nacional e da modernização do país. Para esses grupos, envolvidos no debate sobre as reformas do sistema educacional e seu aproveitamento no projeto de construção da nação, o ensino formal tinha relevância política, pois a ele caberia a modelagem da sociedade “[...] a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação”. O ensino escolar era instrumento “[...] por excelência de fabricação de tipos ideais de homens que assegurassem a construção e a continuidade de tipos também ideais de nações” (SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 51; 176).

Entretanto, ainda que comungassem dessas premissas sobre a utilização política do ensino, a heterogeneidade de posições sobre o modelo educacional a ser implantado, nesse grupo de reformadores do sistema de ensino era enorme, conforme visto anteriormente, e elaborar um Plano Nacional de Educação que contemplasse todos esses interesses foi o primeiro ato de Capanema como ministro da Educação. Além disso, a influência da corrente católica no Ministério era constante<sup>34</sup>.

Assim sendo, o ministro trabalhou em projetos que tinham por principal objetivo “[...] definir um modelo único de ensino formal em todo o país” a fim de combater os localismos e regionalismos em favor do nacionalismo (GOMES, 2002, p. 420). Dentre eles, o Plano Nacional de Educação e as reformas dos vários níveis de ensino. Neles, com o propósito de cumprir o objetivo de combate aos regionalismos e de modernização da nação, o ensino de História pátria assumiu um lugar de destaque, seguindo preceitos semelhantes aos da reforma e das instruções metodológicas publicadas em 1931 na gestão Campos. Entretanto, a

---

<sup>34</sup> Pressões e alianças políticas com o grupo católico levaram, na gestão de Francisco Campos, a decretação do ensino religioso facultativo nas escolas públicas de todo o país. A premissa foi consolidada pela Carta de 1934, por meio do artigo 153º, que instituiu ainda o ensino de acordo com a confissão religiosa familiar, com horário dentre as matérias das escolas públicas nos ensinos primário, secundário, normal e profissional. Ademais, de acordo com Schwartzman, Bomeny & Costa, a ascensão de Capanema ao Ministério teria se dado como parte de um acordo firmado entre os revolucionários e a Igreja Católica (1984, p. 49).

decretação do Estado Novo em 1937 mudou os rumos da legislação educacional no país, sem, contudo, alterar seu caráter de homogeneizadora e modernizadora do povo sob a bandeira nacionalista.

### **2.3.1 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A TEMÁTICA NA CARTA DE 1937**

Em meados de 1936, Capanema deu início aos trabalhos de elaboração do Plano Nacional de Educação, conforme definido pela Carta de 1934. Inicialmente, a discussão se deu por meio a distribuição e discussão de um “Questionário para um Inquérito” por diversos grupos de atuação no meio educacional. O mesmo foi publicado pela Imprensa Nacional sob coordenação do Ministério da Educação, e continha duzentas e treze perguntas que, de acordo com Schwartzman, Bomeny & Costa, versavam sobre:

[...] princípios, finalidade, sentido, organização, administração, burocracia, conteúdo, didática, metodologia, disciplina, engenharia, tudo, enfim, que se fizesse necessário considerar para a definição, montagem e funcionamento de um sistema educacional [...] [e que] em seu conjunto parecia preocupar-se menos em traçar diretrizes gerais para a educação, como estava previsto na Constituição, e muito mais em definir condições e procedimentos que permitissem à União o total controle, fiscalização e direção da ação educacional em todo o país (1984, p. 177 – 178).

O texto destacava a necessidade da disciplina de História Pátria em todos os níveis e séries do ensino no país (SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 187). Por meio do plano, Capanema “[...] pretendia não só resolver as questões do ensino, como também as de ordem social, econômica, política e moral do país” (1984, p. 188).

Contudo, o texto do Plano Nacional de Educação ainda que elaborado de acordo com diretrizes nacionalistas e enviado ao Congresso para aprovação, no começo do ano seguinte, foi engavetado com a decretação do Estado Novo em novembro do mesmo ano e o fechamento do Congresso. Com o golpe e a nova carta outorgada, o ministro pode colocar em prática diversos dispositivos e objetivos presentes nele, sem a necessidade de aprovação do Congresso Nacional e dos diversos setores nele representados (HORTA, 2010, p. 23). As medidas educativas efetivadas por Capanema durante a ditadura do Estado Novo visavam acatar e contribuir no projeto exposto por Vargas, para quem “a educação [...] [seria] um problema nacional por excelência. [...] [Tornando-se] preciso e urgente, por isso, fazer emanar do poder federal tudo o que se refere à sua definição e disciplina” (1943, p. 325).

O ensino formal e as reformas desse eram questões nacionais à medida que o novo regime implantado<sup>35</sup> pretendia, de acordo com o preâmbulo da Carta:

[...] assegurar à Nação a sua unidade, o respeito à sua honra e à sua independência, e ao povo brasileiro, sob um regime de paz política e social, as condições necessárias à sua segurança, ao seu bem-estar e à sua prosperidade, decretando a seguinte Constituição, que se cumprirá desde hoje em todo o País (1937; p. 1).

Assim, a fim de assegurar ao país o bem-estar, conforme acima exposto, o regime teria sido erguido sob as bases do centralismo autoritário e do nacionalismo<sup>36</sup>. Essas teriam sido as arestas nas quais se consolidaria o projeto de nação Vargasista, guiado pelo Estado e projetado no sistema de ensino formal implantado, que auxiliou na justificação do novo regime. Nesse sentido, vale ressaltar as afirmações de Pécaut para quem “o ensino representava um dos campos onde foi mais sistemático o esforço do regime [varguista] para criar a mentalidade do ‘homem do povo’” (1990, p. 67) e de Ferreira para quem:

a política cultural elaborada pelo Estado Novo e coordenada, principalmente pelo Ministério da Educação e Saúde, obteve, sob a direção de [...] Capanema [...] um amplo espaço para propagação dos ideais do regime, tendo na educação uma das principais estratégias de viabilização da construção do Estado Nacional (2008, p. 22).

É nesse sentido que são elucidativas as palavras de Vargas, na noite do golpe em 1937:

Numa nova ordem, é imprescindível procurar infundir nos espíritos a disciplina necessária a compreendê-la, praticá-la e aperfeiçoá-la. Ao Estado Novo cabia enfrentar, quanto antes, os problemas da educação e do ensino e orientá-los pelos seus postulados, de forma a dar às gerações novas o preparo indispensável para participarem ativamente na grande obra de reconstrução nacional iniciada (1943, p. 326 – 27).

Nessa nova ordem ditatorial referida pelo presidente, o MES centrou sua ação no ensino formal a fim de contribuir na obra de construção da nação. Destarte, a carta de 1937 expressou a predominância do executivo nacional sobre os governos regionais. Com base

<sup>35</sup> De acordo com Skidmore, Vargas possuía uma grande habilidade de “manipulação dos extremos” (1982, p. 42) o que utilizou para implantar um regime de bases autoritárias e nacionalistas com o apoio de diversos setores envolvidos na revolução de 1930 e do pavor do povo em relação aos movimentos comunistas e integralistas que surgiram ao longo da década no país. Além disso, o contexto mundial, marcado pela ascensão dos regimes nazi-fascistas e pela eminente explosão da Segunda Grande Guerra, contribuiu na decretação do regime ditatorial no Brasil.

<sup>36</sup> São referências nesse sentido: Abreu (2012,2007, 2005); Gomes (2002); Oliveira (2005, 1982); Velloso (1982); Skidmore (2005, 1982); D’Araújo (2005); Gertz (2005); Capelato (2003).



nisso, em relação ao ensino, a Carta manteve entre as competências exclusivas da União a fixação das bases e das diretrizes da educação (Artigo 15º, Incisos IX e XXIV) e a contribuição no estímulo e desenvolvimento de instituições de ensino (Artigo 128º). Conservou ainda o título relativo à Educação e à Cultura. Por meio desse, garantiu acesso aos estudos custeado pelo Estado aos despossuídos de recursos para cursos em instituições privadas, por meio de fundações de instituições públicas em todos os ramos de ensino, conforme “[...] às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” (Artigo 129º), instituiu a obrigatoriedade do ensino cívico em todas as escolas primárias, normais e secundárias (Artigo 131º), condicionando o cumprimento do item como um dos quesitos obrigatórios para reconhecimento e autorização oficial para funcionamento.

O texto instituiu, além disso, o ensino pré-vocacional profissional, destinado às classes menos favorecidas, entre os primeiros deveres do Estado e colocou sob sua responsabilidade a fundação de instituições que ministrassem esse ramo de ensino sem, contudo, desresponsabilizar indústrias e sindicatos dessa tarefa (Artigo 129º). O ensino profissional era a sequência prevista àqueles que não pudessem arcar com os custos do nível secundário. Essa divisão classista, posteriormente, foi consagrada pelas reformas educacionais implantadas por Capanema, contribuindo efetivamente nos planos de modernização da nação. Um ensino secundário para as elites, condutoras do moderno Estado racionalizado, e um ensino profissional para as massas, construtoras da riqueza material da nação (SCHWARTZMAN & BOMENY & COSTA, 1984, p.189).

Assim, com base nos princípios da nova Carta, o ministro deu início a um conjunto de reformas que consumaram a máxima do ensino formal a serviço da nação, já que o próprio comungava da ideia de que “a constituição da nacionalidade deveria ser a culminação de toda a ação pedagógica [...] em seu sentido mais amplo” (SCHWARTZMAN & BOMENY & COSTA, 1984, p. 141). Fizeram parte desse conjunto de legislações educacionais, denominado “Leis Orgânicas do Ensino” ou “Reforma Capanema”: a Lei Orgânica do Ensino industrial (Decreto-lei nº 4.073, de 03 de janeiro de 1942), a Lei de criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942); a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942) e a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943).

Dentre as reformas, o decreto-lei nº 4.244/1942 foi o que mais se aproximou da tentativa de implementação das ideias do Plano Nacional de Educação (SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 188) e que melhor contribuiu para a elucidação dos objetivos dessa pesquisa, já que atribuiu ao ensino de História Pátria um papel de destaque para a

efetivação do projeto nacionalista estatal. Todavia, antes da reforma, Capanema instituiu uma nova medida educacional que influenciou os rumos da utilização do ensino formal e, em especial, do ensino de História como meio de propagação do modelo de nação implantado pelos revolucionários, estabelecendo uma forte fiscalização sobre os principais materiais didáticos do período, os livros didáticos.

### **2.3.2 A LEGISLAÇÃO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E A COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (CNLD)**

A nova política educacional implantada com a ascensão de Vargas não se restringiu apenas ao controle, fiscalização e normatização dos níveis de ensino. O material didático, utilizado em sala de aula pelos professores, também fez parte desse processo e sofreu modificações devido à essa política. E os livros didáticos, conforme exposto anteriormente, por serem objetos marcados pelas concepções ideológicas e políticas do autor (CAIMI, 2002, p. 30), em especial os de história, receberam cuidados especiais, representados por uma legislação específica de fiscalização.

Nesse sentido, ainda que desde o início da gestão de Capanema, houvesse uma preocupação sobre isso, foi somente em fins de 1938, após estudos preliminares com diversos setores da sociedade (FERREIRA, 2008, p. 39), que o ministro apresentou ao presidente o decreto-lei nº 1.006<sup>37</sup>, que dispunha sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático<sup>38</sup>.

No projeto de “Exposição de Motivos”<sup>39</sup> do referido decreto-lei o ministro alertou sobre a conexão entre a execução efetiva da política nacional de ensino e o problema dos livros escolares. Para Capanema, esses objetos estavam presentes no processo de ensino independente de:

[...] [quaisquer] que [...] [fossem] os objetivos, os métodos e os processos da escola [...] [e eram, ainda naquele momento, ] o seu instrumento de maior alcance, pois que lhe prolonga a boa ou má influência, acompanhando o

---

<sup>37</sup> De 30 de dezembro de 1938.

<sup>38</sup> Para efeito da lei foram considerados “[...] livros didáticos, os compêndios e os livros de leitura de classe” (Capítulo I, Artigo 2º) e compêndios “[...] os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares” (artigo 2º, parágrafo 1º).

<sup>39</sup> Livros didáticos. Projeto de exposição de motivos (GC g 1938.01.06, rolo 49, fls. 768 – 770. CPDOC – FGV – RJ).

aluno até o lar e [exercia] função inspiradora e reguladora de todo o trabalho docente [...]”<sup>40</sup>.

Portanto, na visão do ministro, para que os livros didáticos brasileiros fossem elaborados com “perfeição técnica”, “valores cívicos” e “inspiração do bem público” era necessária uma legislação específica. Assim, seria imprescindível o controle da elaboração e utilização do livro didático em sala de aula, já que eram “[...] às constantes consultas e repetidas reclamações [...] [que chegavam ao ministério demonstrando] que o assunto urgia por uma solução, necessária [...]”. O ministro alegou ainda que recebeu diversas denúncias de que “a propaganda subversiva teria chegado a ensinar-se nos próprios textos preparados para uso nas escolas”.

Destarte, no mesmo texto ainda, Capanema disse ter elaborado, após análise da legislação estrangeira sobre o mesmo tema, uma legislação que não interferia na:

[...] liberdade de produção, nem no seu progresso técnico-pedagógico, compatíveis com os propósitos que a Nação [deveria] ter em vista, e que [eram] [...]os de velar pela boa formação intelectual e moral da infância e da juventude<sup>41</sup>.

Nesse sentido, para o ministro, os livros didáticos, que fossem submetidos ao processo e circulassem nas escolas, não deveriam concorrer para “[...] outros interesses, que não [fossem] os da defesa dos bons princípios sociais, morais e pedagógicos [...]”. O processo de fiscalização objetivava servir como:

[...] estímulo são, para autores e editores; amparo ao professor, mesmo mais humilde, para que possa escolher, em consciência, os seus melhores instrumentos de trabalho; e, defesa vigilante, por parte da Nação, daquilo que representa, para as novas gerações, como que o seu nutrimento espiritual.

Como podemos observar, a fala do ministro evidenciou que contando que os conteúdos apresentados pelos autores dos manuais didáticos estivessem de acordo com os ideais do novo regime, o Estado não atrapalharia sua publicação. O processo possibilitaria

---

<sup>40</sup> Livros didáticos. Projeto de exposição de motivos (GC g 1938.01.06, rolo 49, fls. 768 – 770. CPDOC – FGV – RJ).

<sup>41</sup> Livros didáticos. Projeto de exposição de motivos (GC g 1938.01.06, rolo 49, fls. 768 – 770. CPDOC – FGV – RJ).

também a livre escolha do material por professores e diretores das escolas<sup>42</sup>, cooperando dessa forma na “importante diferenciação” entre “[...] a produção, a autorização de uso e a adoção”, respeitando o exposto no artigo 128º da Carta de 1937.

Nesse sentido, já conforme o texto oficial do decreto-lei nº 1006/1938, ficou estabelecido que a partir de 1º de janeiro de 1940<sup>43</sup> os livros que não obtivessem autorização prévia do MES, de acordo com os critérios estabelecidos na legislação, não poderiam “[...] ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República” (Capítulo I, Artigo 3º). Para efetuar o processo, a legislação estabeleceu a formação, em caráter permanente, da Comissão Nacional do Livro Didático (Capítulo II, Artigo 9º), composta de sete membros<sup>44</sup> que exerceriam, primordialmente, a função de examinar os livros didáticos submetidos ao crivo da CNLD por meio de julgamento favorável ou contrário à sua autorização (artigo 10º, letra a)<sup>45</sup>. Posteriormente, o funcionamento da CNLD foi regulamentado pela portaria ministerial nº253 de 24 de dezembro de 1940<sup>46</sup>. Pelo novo texto, a Comissão desdobrou-se em nove seções (Artigo 1º) por matérias, compostas por de três a cinco membros (§1º, Artigo 1º).

Já o decreto-lei estabeleceu ainda as regras para o processo de autorização da circulação dos livros didáticos (Capítulo III) e os critérios de impedimento da autorização (capítulo IV), que serão mais adiante discutidos<sup>47</sup>. Já em relação à Comissão, é importante ressaltar a constatação de Ferreira, para quem, estando essa diretamente submetida à Capanema, posta em alto grau de hierarquia administrativa no mesmo nível dos Conselhos Nacionais, demonstrava que:

---

<sup>42</sup> Sem, contudo, romper com a prática de aliciamento já que, Hollanda alertou para o aumento no número de subornos e propinas por parte das editoras, relacionados a adoção de seus materiais (1957, p. 226 – 227). A prática foi constante.

<sup>43</sup> Prorrogado pelos decretos-lei nº. 2359/1940 (Artigo 3º), nº. 2934/1940 (Artigo Único) e decreto-lei nº. 6339/1944 (Artigo 4º).

<sup>44</sup> “Escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral, das quais duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas” (Capítulo II, Artigo 9º, §1º). Além disso, os membros não poderiam ter “[...] nenhuma ligação de caráter comercial com qualquer casa editorial do país ou do estrangeiro” (§2º). Esse parágrafo foi revisto pelo decreto-lei nº. 1417, de 13 de julho de 1939 (Artigos 2º e 3º). O número de membros foi ampliado para dezesseis pelo Artigo Único do decreto-lei nº. 1177, de 29 de março de 1939

<sup>45</sup> Ademais, eram responsáveis por “estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos” (artigo 10º, letra b), indicar livros didáticos estrangeiros importantes para tradução e edição dos poderes públicos e sugerir abertura de concurso para produção de obras dessa necessidade não existentes no país (artigo 10º, letra c) e “promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei” (artigo 10º, letra d).

<sup>46</sup> Portaria ministerial nº253 de 24 de dezembro de 1940 (GC g 1938.01.06, rolo 49, fls. 811 – 813. CPDOC – FGV – RJ).

<sup>47</sup> Os critérios serão abordados na segunda parte desse trabalho.

A política estabelecida dentro desses grupos era fundamental para organizar e difundir, de maneira correta, a identidade nacional proposta pelo governo. Suas decisões influenciavam diretamente na ação de seções inferiores e era só depois de passar pelo filtro delas que o Departamento Nacional de Educação e as Divisões de Ensino poderiam tomar medidas referentes às questões discutidas (2008, p. 35).

O trecho corrobora a ideia de que as diretrizes nacionalistas do novo regime influenciaram decisivamente na elaboração e na utilização dos livros didáticos em sala de aula, a partir de então, e a importância político-ideológica da utilização do ensino no projeto. Além disso, membros da Comissão adquiriram, ao longo do período, um importante papel nesse processo. Escolhidos diretamente pelo ministro podiam imprimir a sua leitura dos ideais nacionalistas do governo, já que os processos de avaliação eram muitas vezes subjetivos.

Nas listas de prováveis membros da Comissão, de acordo com Filgueiras “é interessante observar nas anotações de Capanema, a descrição da atuação dos candidatos: se eram autores de manuais didáticos, se eram professores em exercício ou aposentados, o estado de saúde, a vida política do candidato, etc.” (2011, p. 26). Conforme a mesma autora, dentre os escolhidos estavam:

Pessoas ligadas às Forças Armadas, à Igreja e intelectuais que buscavam a modernização do ensino, com ideias vinculadas ao movimento da escola Nova, que tinham participado dos debates dos anos 1920. Os integrantes da CNLD eram, sobretudo, pessoas ligadas à política educacional da época, com diferentes atuações e projetos para a educação nacional (2011, p. 33).

Nesse sentido, vale ressaltar aqui, o nome do único membro da CNLD identificado especificamente como docente da área de História, e por ela responsável: Jonathas Archanjo da Silveira Serrano<sup>48</sup>. Seu nome figurou em todas as listas de opção para a Comissão, presentes no Arquivo Capanema<sup>49</sup>. Dado interessante já que, de acordo com a mesma documentação, História da Civilização teria sido a terceira área em que mais nomes estavam na disputa. Além disso, os nomes ligados aos estudos históricos correspondiam, em sua maioria, aos de docentes provenientes de instituições oficiais e prestigiadas de ensino da época. Isso demonstra como a disciplina requeria um nome importante e de prestígio entre seus pares e que estivesse ciente da utilização política do ensino da disciplina pelo governo.

Jonathas Serrano, naquele momento, já era um importante docente no distrito federal e um dos maiores líderes de venda de livros didáticos de História no país (HOLLANDA, 1957,

<sup>48</sup> Serrano tomou posse em 18 de agosto de 1939 e permaneceu até 31 de dezembro de 1940. Retornou em outros momentos.

<sup>49</sup> Rascunhos da composição da CNLD (Gc g 1938.01.06, rolo 49, fls. 754 – 776. CPDOC – FGV – RJ).

p. 108). O autor elaborou um dos primeiros manuais de didática da disciplina. Suas obras foram utilizadas como inspiração para diversos outros autores do período (1957, p.130). Serrano participou ativamente da instituição das diretrizes para o ensino da disciplina no Brasil após a ascensão de Capanema, trabalhando em diversos projetos do ministério. Dentre eles<sup>50</sup>, merece destaque para essa pesquisa, de acordo com a documentação<sup>51</sup>, na participação na elaboração dos programas de História do Brasil de 1940 e de 1942 e nas sugestões de instruções pedagógicas de execução de ambos. Além disso, o autor foi um dos professores mais ativos do projeto “Universidade do Ar”, iniciativa de formação de professores secundaristas já referida, ministrando palestras sobre didática de História Pátria e da América.

Para Fonseca, nos escritos de Serrano, os princípios norteadores do ensino de História eram fundados na compreensão de grandes acontecimentos e voltados para o fortalecimento dos sentimentos cívicos, dos direitos e dos deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade. Suas contribuições junto ao ministério resultaram em textos pautados na ideia de construção nacional “[...] que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente” (2003, p.54). Assim, ensino de História traduzia-se em ensino dos deveres para com a Pátria.

Nesse sentido, a utilização da “Universidade do Ar” como meio de formação de professores e o reestabelecimento de História do Brasil como disciplina autônoma, após pedidos de diversos setores da população, eram partes integrantes desse processo de utilização do ensino de História como propagador dos ideais do novo regime, como veremos a seguir.

### **2.3.3 A HISTÓRIA DO BRASIL COMO DISCIPLINA AUTÔNOMA E A UNIVERSIDADE DO AR**

Com a decretação do Estado Novo e a execução de medidas autoritárias e nacionalistas mais abrangentes por parte do Estado e o clima mundial de guerra, aumentou, entre diversos setores envolvidos no debate educacional da época, a mobilização para que o ensino de História pátria ganhasse mais destaque no currículo da escola secundária. Essa

---

<sup>50</sup> Membro do Conselho Nacional de Educação, relator no Plano Nacional de Educação nos assuntos relacionados ao ensino secundário, colaborador nas diretrizes da Reforma Capanema, dentre outros.

<sup>51</sup> Documento de 1º de março de 1940 (GC g 1940.02.01, rolo 55, fls. 294 – 297. CPDOC – FGV – RJ) e Documento sem título de 9 de dezembro de 1942 (GC g 1940.02.01, rolo 55, fls. 315 – 322. CPDOC – FGV – RJ).

reivindicação já vinha desde a reforma Campos, contudo, com a possível mundialização do conflito europeu os ardores nacionalistas passaram a ditar as decisões políticas.

Durante as pesquisas desenvolvidas pelo MES para realização do inquérito que deu origem ao projeto do Plano Nacional de Educação, uma das questões mais recorrentes nesse sentido foi o reestabelecimento da disciplina de História do Brasil como componente autônomo no currículo do ensino secundário. De acordo com Fonseca “os embates pelo reestabelecimento do ensino autônomo da ‘História Pátria’ acabaram por envolver, também, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Era claramente uma manifestação das posições nacionalistas, em detrimento das pedagógicas” (2003, p. 53). O IHGB, instituição legitimadora da escrita histórica da época, de acordo com Hollanda, manifestou-se favoravelmente, por meio de escrito de autoria de Jonathas Serrano, ao reestabelecimento, alegando que, a disciplina de história nacional era necessária para o processo de formação moral e patriótica do alunato (1957, p.31).

Além disso, diversos outros setores da sociedade envolvidos no debate sobre a área educacional mostraram-se favoráveis à medida. A título de exemplo citamos os militares que argumentavam ser por meio dessa “[...] como mostrava o exemplo da Alemanha, o ‘ensino perfeito da história do país’ [...] condição *sine qua non* da existência de um ‘sentimento nacionalista’ e da possibilidade de dar à infância e à juventude o civismo e a disciplina de que elas, mais do que nunca, necessitavam” (HORTA, 2010, p. 61).

Esses setores creditam ao ensino de História Nacional o meio de formação do cidadão defensor da pátria, proposta que casava perfeitamente com os ideais autoritários e nacionalistas do governo. Para atender essas demandas, de maneira preliminar em 1939, o Departamento Nacional de Educação expediu portaria com instruções sobre o ensino de língua e história nacional<sup>52</sup> definindo que ,enquanto a matéria fosse conjuntamente ministrada a disciplina de História da Civilização, todas as provas parciais de todas as séries deveriam constar com “[...] obrigatoriamente uma dissertação sobre acontecimentos, datas ou vultos históricos do Brasil, [dissertação que] [...] [teria] o valor de 50 pontos em relação ao valor total da prova” (HOLLANDA, 1957, p. 32). Para o mesmo a deliberação obrigava o professor a aumentar a carga horária destinada ao ensino de história pátria e, a nosso ver, ao aluno possibilitava a aprovação mediante estudo prioritário desse conteúdo. E o estudo prioritário desse conteúdo dava ensejo para que os interesses nacionalistas do novo governo fossem debatidos e incutidos na mentalidade dos alunos.

---

<sup>52</sup> Portaria nº. 190, de 24 de abril de 1939. Instruções adicionais foram expedidas pela circular nº. 2 de maio do mesmo ano (HOLLANDA, 1957, p. 32).

A medida foi consolidada mediante portaria ministerial<sup>53</sup> publicada no início de 1940, em que Capanema acatou a sugestão, instituindo que o ensino autônomo de História do Brasil deveria ser ministrado nas 4ª e 5ª séries do ciclo fundamental do ensino secundário, em paralelo à História Geral e da América, com programa próprio. Dessa forma, por meio da portaria para o ensino formal, o ministério contribuiu na missão proclama por Vargas de “[...] levar-se a todas as populações do Brasil o culto da Pátria e das suas tradições mais gloriosas” (1943, p.326).

Para isso, os meios de comunicação, em especial as ondas do rádio, foram largamente utilizados na propagação dos ideais do Estado varguista desde a revolução de 1930<sup>54</sup>. E o ensino não ficou de fora da iniciativa governamental. Em 1941, de forma pioneira a Rádio Nacional, dirigida por Gilberto de Andrade, lançou a iniciativa intitulada “Universidade do Ar”, sob supervisão da Divisão do Ensino Secundário do MES comandada por Lúcia de Magalhães. Em aula inaugural do projeto, em 19 de abril do mesmo ano, foi expresso que o mesmo:

[...] era voltado para os professores secundaristas de todo o país, tendo como objetivo pedagógico oferecer aos professores uma nova metodologia de apresentação das disciplinas, possibilitando um maior interesse dos alunos pelas matérias, além de oferecer bibliografia e formas mais eficientes de verificação de aproveitamento (PIMENTEL, 1999, p. 36).

De acordo com Pimentel, a matrícula no curso era gratuita e o processo de aprendizagem contava com palestras sobre ensino de diversas disciplinas, entre elas História, e ocasionalmente, o envio de materiais complementares com resumos das aulas e orientações sobre ensino. Como podemos observar, essa era mais uma forma de unificar o conteúdo das disciplinas do secundário conforme as orientações estatais expedidas.

No momento inicial, o projeto contou com, aproximadamente, cinco mil matrículas de professores de todo o país. No entanto, ao longo dos demais anos o projeto sofreu

---

<sup>53</sup> Portaria Ministerial n°. 48, de 19 de março de 1940 (GC g 1940.02.01, rolo 55, fl.298). O texto expedido pela portaria era semelhante à proposta enviada por Jonathas Serrano no início do mesmo mês, conforme documentação do fundo Capanema. Documento de 1º de março de 1940 (GC g 1940.02.01, rolo 55, fls. 294 – 297).

<sup>54</sup> Com a criação do Departamento Oficial de Propaganda (DOPS) e o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural, junto à Imprensa Nacional, órgão do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Durante o período ditatorial, o Departamento de Imprensa e Propaganda subordinado diretamente à Presidência da República foi criado em substituição aos demais órgãos e ações mais efetivas nesse sentido foram postas em prática (SCHWARTZMAN, 1983, p. 61). Além disso, por meio da doação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação e Cultura, em 1936, foi criada a Rádio Ministério da Educação e Cultura e do Serviço de Radiodifusão Educativa “[...] destinado a promover, permanentemente, a irradiação de programas de caráter educativo” (Artigo 50º da Lei n°. 378, de 13 de janeiro de 1937).



significativa baixa no número de alunos<sup>55</sup>. Ainda que poucas referências sobre o projeto estejam disponíveis<sup>56</sup> foi possível constatar que a iniciativa contribuiu de maneira significativa no projeto de difusão do ensino secundário pautado nas diretrizes estatais nacionalistas. Em especial as palestras sobre a metodologia e os programas de História do Brasil, ministradas pelo professor Jonathas Serrano, conforme pretendemos demonstrar a seguir.

No fundo que comporta a documentação do autor, disponível no Arquivo Nacional<sup>57</sup>, foram encontrados textos ministrados via projeto, correspondentes aos anos de 1941 até 1943<sup>58</sup>, além de telegrama oficial para contribuição no ano de 1944<sup>59</sup>. Dentre esses textos, destaca-se o ensino de metodologia específica para o ensino de História no primeiro ciclo do ensino secundário em especial ao relativo à pátria, a importância da autonomia do ensino de história do Brasil, a melhor abordagem dessas matérias em cada série do ciclo e orientações para a aplicação dos métodos concêntrico-ampliatório e biográfico-episódico. Além disso, após a publicação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, também chamada Reforma Capanema (Decreto-lei nº 4244 de 9 de abril de 1942), Serrano ministrou diversas palestras que tinham por objetivo preparar os professores para as mudanças, contribuindo assim no processo de unificação educacional do país. A citação sobre esses textos, que serão trabalhados nos próximos capítulos, foi necessária, neste momento, uma vez que eles colaboraram para reforçar como foi importante a participação de uma figura de prestígio nos meios de legitimação da escrita da história junto ao MES no processo de utilização da matéria na construção do modelo ideal de nação. Mostra também, que a versão de história escrita e as concepções pedagógicas de Serrano, muitas delas expressas por meio dos manuais didáticos de sua autoria, contribuíram profundamente nas considerações sobre o ensino da disciplina após a publicação das diretrizes para o ensino secundário elaboradas na gestão Capanema.

Essas diretrizes, parte fundamental do processo de consolidação da nação varguista, e seus objetivos são o assunto do próximo item.

---

<sup>55</sup> No primeiro ano, em 1941, o projeto contou com 5.000 inscritos. Já em 1943 o público não chegou a mais de 2.000 inscritos (PIMENTEL, 1999, p. 37).

<sup>56</sup> Em nossa pesquisa sobre o projeto somente duas referências sobre o assunto foram encontradas: a monografia aqui citada, de autoria de Fábio Prado Pimentel (1999), e a dissertação de Maria Helena Cicci Romero (2014).

<sup>57</sup> Fundo Jonathas Serrano (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).

<sup>58</sup> Fundo Jonathas Serrano (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).

<sup>59</sup> Fundo Jonathas Serrano (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).

### 2.3.4 A LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO (1942)

Como já dito, de acordo com Schwartzman, Bomeny & Costa, entre “[...] todas as áreas do grande plano educacional, a educação secundária seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura”. Marca essa, conforme os mesmos autores, em consonância com os ideais nacionalistas, modernizantes e autoritários do governo Vargas, em que “o sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho [...] [servindo] ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais”. Nesse sentido, “a educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, ‘realidade moral, política e econômica’ a ser construída” (1984, p.189) e caberia ao ensino secundário a formação da elite urbana, responsável pela administração racional do moderno Estado que estava sendo implantado então. Já o ensino profissional serviria à formação da mão de obra indispensável ao desenvolvimento industrial do país, de modo que a potencial riqueza natural da nação fosse beneficentemente aproveitada.

A fim de consolidar essas ideias no sistema educacional brasileiro, Gustavo Capanema apresentou, em 9 de abril de 1942, o decreto-lei nº 4.244 em que estabeleceu a lei orgânica do ensino secundário. Na “Exposição de Motivos” do referido texto legal, Capanema ressaltou as conquistas da reforma anterior, na qual o caráter educativo desse nível de ensino foi afirmado em detrimento da “[...] prática então reinante de considerá-lo como mero ensino de passagem para os cursos do ensino superior” (1942, p. 1). Conforme o ministro, no mesmo texto legal, os dispositivos da reforma anterior introduziram a seriação obrigatória e uma disciplina pedagógica ao nível, consolidando o ensino secundário em uma “[...] fase importante da vida estudiosa” que só poderia ser concluída por meio de sete anos de estudos “[...] de trabalhos escolares metódicos”. A iniciativa teria contribuído também para o aumento de matrículas em estabelecimentos desse nível, o que exigia “[...] o prosseguimento do trabalho de renovação e elevação do ensino secundário”, justificando assim a preposição de uma nova legislação em apenas onze anos.

Dessa forma, o ministro expressou ainda que, apesar da finalidade de todo o ensino formal fosse “[...] adaptar o ser humano às exigências da sociedade, socializá-lo” a estrutura do nível secundário, merecia atenção específica, pois sua função era formar o alunato em

[...] sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e

e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. Este último traço definidor do ensino secundário é de uma decisiva importância nacional e humana (1942, p. 2).

Como podemos observar, o último objetivo<sup>60</sup> expresso na “Exposição de Motivos”, e realçado pelo próprio ministro, estava em acordo com os ideais de construção da nação moderna e industrializada, idealizada pelo Estado. Nesse sentido, o ensino secundário era um importante alicerce do processo, pois estava sendo organizado e disponibilizado:

à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino (1942, p. 2).

Essas ideias referidas, a nosso ver, eram abstratas em demasia para o trabalho com crianças do ensino primária, mas facilmente inculcados em adolescentes secundaristas. Assim, a nova legislação pretendia formar uma geração de patriotas conscientes de sua função social de administradores do moderno Estado que vinha sendo implantado, de acordo com os ideais de governabilidade vigentes, despertando-lhes o sentimento de responsabilidade nacional. Guiada por um governo centralizado, regulador e autoritário essa geração contribuiria no processo de consolidação da nacionalidade brasileira, pois por meio do ensino estaria a par das necessidades socioeconômicas do país, comprometendo-se a trabalhar em prol do projeto político varguista de nação: unificada, moderna, industrializada.

Assim, o texto legal instituiu que novo ensino secundário seria dividido em dois ciclos que deveriam manter articulações<sup>61</sup> entre si. O primeiro ciclo, denominado ginásial<sup>62</sup>, dava acesso ao segundo, dividido entre clássico ou científico<sup>63</sup>. Nesses ciclos, mediante o estudo de determinadas disciplinas, o alunato aprenderia que o regime político centralizado era uma

---

<sup>60</sup> Expresso também no 2º item do 1º artigo do decreto-lei citado.

<sup>61</sup> Capítulo IV, artigo 9º.

<sup>62</sup> Com duração de quatro anos, destinado a formação elementar dos adolescentes (Capítulo II, artigo 3º)

<sup>63</sup> Cada um com três anos de duração. O objetivo do ciclo era “[...]consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la”. O curso clássico priorizava uma formação intelectual, com estudo aprofundado de filosofia e letras antigas. Já o científico dava prioridade ao estudo das ciências (Capítulo II, Artigo 4º).

necessidade em um país vasto e multicultural como o Brasil. Dentre essas disciplinas, o destaque ao ensino de Língua<sup>64</sup>, História e Geografia Pátria foi considerável, já que, conforme expressou o ministro Capanema, na “Exposição de Motivos”:

O conhecimento seguro da própria língua constitui para uma nação o primeiro elemento de organização e de conservação de sua cultura. Mais do que isto, o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma. Na conformidade deste pressuposto, o ensino da língua portuguesa é ampliado, tornando-se obrigatório em todas as sete séries, com a mesma intensificação para todos os alunos. Com o mesmo objetivo de orientar o ensino secundário no sentido de uma compreensão maior dos valores e das realidades nacionais, a reforma separa a história do Brasil e a geografia geral, para constituírem disciplinas autônomas (1942, p. 3).

Nesse caso, o conhecimento da língua, da história e da geografia nacional seria diretamente aproveitado no processo de consolidação de uma identidade nacional, genuinamente brasileira. Ao ensino prioritário desses elementos caberia a função de formação patriótica, em detrimento da disciplina própria de Moral e Cívica, já que para Capanema, o compromisso com a nação deveria ser desenvolvido nos alunos não só por intermédio de um programa específico, mas sim por meio de “[...] uma justa compreensão da vida e da pátria e fazer-lhes, desde cedo e em todas as atividades e circunstâncias da vida escolar, efetivamente [...] [vividis] com dignidade e fervor patriótico” (1942, p. 5). Assim, ainda que o decreto-lei tenha estabelecido um capítulo específico sobre “Educação Moral e Cívica”, nele ficou definido que em todas as disciplinas e atividades escolares haveria “ensejo” ao desenvolvimento “do caráter, [...] [da] compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, [...] [da] compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos” (Artigo 23º). No entanto, no artigo seguinte<sup>65</sup>, ficou designado que:

Para a formação da consciência patriótica, [...] [seriam] com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil. [...] [Incluir-se-ia] nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país (BRASIL, decreto –lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942).

<sup>64</sup> Um processo de nacionalização do ensino, primordialmente nas áreas de imigração, foi empreendido entre os anos 1938 e 1939, estabelecendo entre outras medidas, a proibição do ensino em línguas estrangeiras (D’ARAÚJO, 2000, p. 34).

<sup>65</sup> No 1º e 2º parágrafos do 24º artigo.

Destarte, de acordo com o legislador, para defender a pátria e trabalhar pelo seu engrandecimento era necessário o domínio básico e uma identificação para com conhecimentos históricos e geográficos nacionais, a fim de que o ensino formal preparasse para a vida em sociedade. Nesse sentido, a nova reforma estabeleceu o ensino de História em todas as séries dos dois ciclos secundários<sup>66</sup>. Em relação ao ciclo ginásial<sup>67</sup>, matéria de estudo dessa pesquisa, o ensino de História estava dividido em duas disciplinas: Geral, ministrada nas duas primeiras séries, e do Brasil, nas duas últimas séries. A disposição consagrava a autonomia decretada em 1940.

O decreto-lei definiu que os textos programáticos dessas disciplinas seriam “[...] simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais”. O mesmo texto legal definiu que os programas seriam “[...] organizados por uma comissão geral ou por comissões especiais, designadas pelo Ministro da Educação que [...] as expediria” (Capítulo III, artigo 18º, Parágrafo Único). Sua execução deveria ser na íntegra (Capítulo IX, Artigo 44º) mediante lições, exercícios e exames (Capítulo I, artigo 26º) e trabalhos complementares (Capítulo XIII, artigo 46º), em que os problemas nacionais mereciam destaque.

O próximo passo consistiu na expedição dos referidos programas disciplinares e de suas instruções, que são discutidos no próximo item desse trabalho.

### **2.3.5 OS PROGRAMAS E AS INSTRUÇÕES DA REFORMA CAPANEMA**

Conforme exposto anteriormente, de acordo com o determinado no artigo 18º do decreto-lei nº 4.244/1942, uma comissão foi designada, poucos dias após a publicação do texto, para a elaboração dos programas e das instruções para o ensino de história no curso ginásial. De acordo com Hollanda, a comissão era:

Presidida pelo Ministério da Educação e [...] [tinha] como Secretário o Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, [...] incluía, além de professores de diversas matérias, os Diretores do departamento Nacional de Educação e das Divisões de Ensino Secundário e Educação Física. Fazia parte da mesma o Professor Jonathas Serrano, que havia colaborado, de

---

<sup>66</sup> Capítulos I, artigos 10º, 11º, 12º, 13º, 14º, 15º, 16º e 17º.

<sup>67</sup> Trabalharemos aqui os artigos específicos em relação ao ensino de história já que as disposições gerais de ensino (tais como as determinação da composição de atividades avaliativas e dotação de notas, o início e término do ano escolar, os critérios de admissão, os processos de matrícula, a frequência obrigatória, a equiparação e a inspeção de estabelecimentos, entre outros), inovações da Reforma Campos conforme exposto anteriormente, foram mantidas.

maneira apreciável, na feitura da própria reforma, que lhe deve certos matizes (1957, p. 43).

A referida comissão foi instituída pela portaria ministerial nº 101, de 27 de abril de 1942, e anunciou a participação de Serrano na elaboração das diretrizes para o ensino de História no período. Conforme exposto anteriormente, dele foi a autoria dos programas e do projeto de instruções para execução deles. Além disso, Serrano foi um dos maiores defensores da divisão dos programas em duas partes, consolidada pela mesma portaria ministerial, constituída por um sumário, composto por unidades didáticas, método pedagógico que elencavam a matéria essencial; e a indicação das finalidades educativas do conteúdo. Essa estrutura deveria respeitar as concepções nacionalistas e patrióticas, finalidades máximas do ensino, de acordo com a reforma Capanema.

De acordo com a documentação<sup>68</sup> do acervo Capanema, em 1º de março de 1940 Jonathas Serrano já teria enviado o seguinte comunicado ao ministro, com propostas sobre os programas da possível reforma:

Rio de Janeiro, 1º de Março de 1940.

Exmo. Sr. Ministro

Em obediência às ordens recebidas aqui envio os programas de História do Brasil e de História Geral para os vários anos dos ciclos A, B e C. Levei-os no outro dia pessoalmente, mas não tive a honra de ser naquele dia recebido, pois não fora marcada audiência com V. Ex. [...] assinei, com leves diferenças de ponto de vista, o currículo proposto pela Comissão de Professores do Pedro II. V. Ex. já conhece o meu de que entreguei cópia pessoalmente. Em rigor, não há diferenças essenciais. Quanto aos programas, os que ora envio são os que eu mesmo elaborei, de acordo com minha experiência do assunto durante mais de trinta anos de magistério diário.

Vale ressaltar aqui as observações de ensino de História do Brasil enviadas por Serrano. No programa destinado a 1ª série do ciclo A (naquele momento o fundamental e posteriormente ginásial) os itens de número XVI ao XX versavam sobre a decretação da república brasileira até a “Revolução de 1930 e o Brasil Novo”, neles Serrano defendeu que:

A história pátria neste ano [...] [deveria] ser dada de preferência sob a forma biográfica e episódica, realçado o papel dos grandes vultos e os fatos mais importantes, sem preocupação de rigor cronológico. Só as datas máximas [...] [seriam] exigidas com precisão. Não [...] [haveria] discussão de pontos controvertidos nem minúcias eruditas. **O tom geral [...] [seria] de finalidade cívica, educativa, de um sã patriotismo** (Grifo nosso).

<sup>68</sup> Documento de 1º de março de 1940 (GC g 1940.02.01, rolo 55, fls. 294 – 297).

A afirmativa demonstra a filiação de Serrano aos planos de construção da nação varguista, exaltando o nacionalismo como finalidade máxima do ensino secundário. Essa proposta de programa possivelmente foi matéria de inspiração do ministério para elaboração da portaria nº 48, publicada pouco tempo depois (19 de março de 1940) deste comunicado entre Serrano e Capanema. A referida portaria ministerial, conforme já exposto, restituiu o ensino autônomo da disciplina História do Brasil e expediu os respectivos programas por série. Os textos de ambas são semelhantes.

Em relação aos textos programáticos da reforma de 1942, previstos no decreto-lei, Hollanda afirmou que os do ciclo ginásial “[...] foram dados a conhecer em meados de julho do mesmo ano [...] e, com exceção dos de português, as respectivas instruções metodológicas sofreram uma prejudicial demora na sua expedição” (1957, p. 47 – 48). O mesmo autor, ao publicar o respectivo programa<sup>69</sup> data-o como tendo sido expedido em 1943 (1957, p. 286 - 289), sem estabelecer a fonte de origem do texto. Moreira afirma que o referido programa foi expedido pela Portaria Ministerial nº 170 de 11 de julho de 1942 (2011, p.220). Não encontramos o texto da referida portaria em mais nenhum dos locais e fontes de pesquisa.

Em documentação do fundo Capanema<sup>70</sup>, encontramos sugestões de programas e instruções pedagógicas de História do Brasil, assinadas por Serrano, datados de 1 de março de 1940 e de 9 de dezembro de 1942. Em resposta a essa última Capanema manifestou por escrito a Serrano, a seguinte mensagem:

Recebi também as instruções metodológicas relativas ao programa de história do Brasil do curso ginásial. Fiz agora um exame das instruções para execução do programa de história geral. Dei uma outra disposição à matéria, sem alterar o texto senão numa ou noutra coisa de menor importância.

Ao manifesto de recebimento seguiram-se sugestões de Capanema sobre as mesmas, nenhuma relativa aos conteúdos de História do Brasil. Nesse sentido, uma constatação foi possível: o protagonismo de Serrano na elaboração de diretrizes para a disciplina de história no ensino secundário, pois ainda que não tenhamos encontrado evidência da publicação das instruções, há indicações de que as mesmas foram enviadas ao ministro e possivelmente aceitas. Além disso, Hollanda afirmou ainda que:

---

<sup>69</sup> História Geral e do Brasil.

<sup>70</sup> Documento sem título (GC g 1940.02.01, rolo 55, fls.301 – 303. CPDOC – FGV – RJ) e (GC g 1940.02.01, rolo 55, fls. 315 – 322. CPDOC – FGV – RJ).

Embora as instruções metodológicas, que deviam acompanhar os programas de História Geral e História do Brasil do curso ginásial, não houvessem sido expedidas durante os anos [1942 – 1952], nos quais vigorou a seriação dessas disciplinas, estabelecida pela Lei Orgânica, não é difícil determinar qual teria sido o seu conteúdo. Basta, para isto, ler as indicações constantes da ‘Explicação necessária’ dos volumes da ‘História Geral’ e ‘História do Brasil’, publicados pelo Professor Jonathas Serrano, de acordo com os respectivos programas do curso ginásial, cuja redação foi, também, sua (1957, p. 51).

A citação acima corrobora nossa ideia de que Serrano trabalhou conjuntamente com Capanema na elaboração das diretrizes para o ensino de história em consonância com os ideais nacionalistas e autoritários do regime. E pela análise dos livros didáticos que circularam naquele momento, entre eles os do próprio, pretendemos melhor compreender essas diretrizes. Para isso, utilizaremos também o manual de didática, “Como se ensina História”, compilação das explicações necessárias escritas por Serrano definida por Hollanda como “[...] uma das raríssimas obras nacionais publicadas sobre tal matéria, que merecem ser lidas” (1957, p. 10).

Nesse sentido, o que se procurou demonstrar aqui é que todas as ações relativas aos assuntos educacionais no país, especialmente em relação ao ensino formal e secundário, se deram com o objetivo de colocar em prática o projeto estatal nacionalista, em voga naquele momento histórico. Como podemos observar pelo exposto, o Estado estabeleceu medidas unificadoras, modernizantes e centralistas também no ensino secundário.

Dessa forma, uma análise dos livros didáticos do período, em consonância com a legislação da época se faz necessária, para entendermos de que maneira esses autores se colocaram em relação aos ideais do regime, conforme veremos nos dois próximos capítulos do trabalho.



### **3 CONSTRUINDO A NAÇÃO BRASILEIRA: A REPÚBLICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA DOS ANOS VARGAS**

Identificar e compreender de que forma um conjunto de livros didáticos de história destinados ao primeiro ciclo do ensino secundário e publicados durante a Era Vargas, representou<sup>71</sup> o período republicano é o objetivo desse capítulo. Em um primeiro momento, procuramos reconhecer quais os elementos associados ao estudo sobre a república brasileira nos programas didáticos da disciplina que vigoraram entre 1931 e 1945. Em seguida, apresentamos os autores de livros didáticos analisados e mapeamos como eles representaram a república brasileira em suas páginas, naquele momento histórico nacional em que “[...] a construção de uma versão da história do Brasil tornou-se objeto de políticas públicas” (GOMES, 1999, p. 10) contribuindo para que o Estado então instaurado consolidasse seu projeto nacionalista.

#### **3.1 AS DEFINIÇÕES PROGRAMÁTICAS SOBRE O ESTUDO DA REPÚBLICA EM 1931, 1940 E 1942**

Entender como os livros didáticos de história, destinados ao primeiro ciclo do ensino secundário fundamental, representaram a república brasileira torna-se necessário, pois, como apontou Freitas (2010, p. 193)<sup>72</sup>, o principal critério de reprovação desses materiais perante à CNLD era a exclusão do estudo sobre o período contemporâneo, principalmente entre 1920/1940. Nesse sentido, o critério de exclusão averiguado por Freitas prestava-se às estratégias de legitimação do novo regime implantado (CARVALHO, 2002, p. 9)<sup>73</sup>.

De acordo com Furet, a prática de uso da disciplina de história na legitimação de regimes políticos remonta a sua institucionalização mundial (1979, p. 132), pois por meio dela

---

<sup>71</sup> De acordo com Chartier (1991, p. 177) é a construção que os grupos fazem sobre suas práticas.

<sup>72</sup> O referido autor investigou os pareceres de Jonathas Serrano para livros da disciplina expedidos para CNLD entre 1938 e 1941.

<sup>73</sup> De acordo com o mesmo, a justificação racional do poder é o instrumento mais clássico de legitimação dos regimes políticos. As raízes mundiais de tal prática ao fim do século XVIII e estão ligadas à instauração de grande parte dos regimes republicanos, inspirados no modelo francês, daquele momento. Assim como a utilização da disciplina de história nacional para tal. De maneira geral, por meio desse instrumento de legitimação se procurou implementar um culto a símbolos, personalidades e fatos específicos que pudessem estabelecer identificação e adesão entre o povo e um novo regime. O investimento no sistema de ensino foi uma das características mais comuns nesses processos de construção dessa identificação.

era possível demonstrar a continuidade histórica da nação, base do patriotismo. Em uma disciplina escolar “[...] os conteúdos e métodos escolhidos [...] seguem finalidades específicas da época [...]” e, nesse sentido, “[...] estabelecem relações com a sociedade em que estão inseridas” (CHERVEL apud BERNARDES, 2010, p.2).

Os livros didáticos de história do período também são parte desse processo de utilização política do ensino da disciplina. Tais materiais são parte da cultura histórica<sup>74</sup> da época, pois representam uma visão específica do momento histórico, em parte moldada pelas legislações educacionais vigentes, que foi difundida para grande parcela da população no ambiente escolar.

No caso brasileiro, Elza Nadai nos diz que esse processo de uso político do ensino de história no país inseriu-se, a partir da metade do século XIX, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado e da preocupação com a formação de uma identidade nacional (1993, p. 145 – 46). No entanto, foi durante a Era Vargas (1930 – 1945) que ações mais concretas nesse sentido foram efetivadas, pois o patriotismo, nesse momento, era visto como parte da formação do cidadão. Assim, na visão dos políticos envolvidos com o Estado instaurado a partir de 1930, pelo ensino da história nacional era possível construir narrativas que legitimassem o novo regime e o projeto nacionalista governamental.

Conforme pontuamos no capítulo anterior, naquele momento foi que, pela primeira vez, a educação passou a se constituir em política de Estado. Os partidários do movimento acreditavam na reformulação do Estado brasileiro por meio da implantação de um modelo administrativo centralizado e pautado em um projeto nacionalista. A justificativa<sup>75</sup> para esse processo foi a necessidade de modernização que, de acordo com os mesmos, só seria possível mediante a modificação das instituições políticas e econômicas e do fortalecimento da identidade nacional, por meio do combate às oligarquias regionais. Dessa forma, as ações de modernização do aparelhamento estatal foram marcadas por medidas de cunho nacionalista e autoritário.

O novo modelo estatal procurava romper com o modelo político federativo implantado com a Carta republicana de 1891, pois esse concedia autonomia excessiva aos Estados. Tal descentralização era a marca também do ensino no país até aquele momento, já que os diversos níveis não possuíam uma estrutura unificada e comum para todos os Estados da federação e não se exigia frequência obrigatória. Conforme Gomes, a partir da unificação do

---

<sup>74</sup> Cultura histórica como pontuado por Gomes (1999, p. 10 - 11).

<sup>75</sup> O próprio Vargas afirmou isso em seus escritos (1938, p. 335 – 339), assim como a historiografia posterior ao movimento: Carone (1977), Skidmore (1982), Fausto (1994;1995), Gomes, Pandolfi & Alberti (2002), Pandolfi (2003).

sistema de ensino nacional “[...] se estaria dando mais um golpe no poder dos localismos” (2002, p. 420). Dessa forma as medidas estatais na área do ensino formal contribuíram também no projeto nacionalista governamental.

Nesse sentido, uma das primeiras atitudes dos revolucionários foi a criação de um ministério específico para a área. Além disso, as constituições que vigoraram ao longo do período governamental de Vargas, uma promulgada em 1934 e outra outorgada em 1937, estipularam as competências do Estado para o setor e medidas legais foram tomadas para organizar as diversas modalidades e os graus de ensino. Entre elas, reformas<sup>76</sup> específicas para cada um dos níveis de ensino que procuraram criar cursos unificados. Tais medidas foram tomadas a fim de sanar os problemas educacionais que os partidários do movimento, e outros setores da sociedade, apontados no capítulo anterior, consideravam parte estratégica da solução dos problemas sociopolíticos pelos quais passava o país.

Para isso, o ensino secundário, já em 1931, mereceu atenção nas políticas educacionais estatais por ser o nível destinado, conforme o próprio ministro da educação de então, à “formação geral dos adolescentes” (CAMPOS, 1941, p. 45). Assim como, num determinado momento do processo de fiscalização iniciado em 1938, o julgamento dos livros didáticos específicos para o nível se tornou prioritário<sup>77</sup>.

As medidas estatais executadas a partir de 1930 para o ensino secundário procuravam estabelecer para ele uma rígida organização com seriação, frequência e currículos obrigatórios e objetivavam romper com a prática “de exames parcelados” que transformavam o nível em “curso de passagem para o ensino superior” (CAMPOS, 1941, p. 46). A tônica patriótica na formação política dos adolescentes que frequentavam o nível ficou evidente nos textos das reformas do ensino secundário e nesse sentido demarcavam um papel de destaque para o ensino de história.

O decreto nº 19.890/1931, de autoria de Francisco Campos, foi a primeira medida legal nesse sentido. O texto dispunha sobre a nova organização do ensino secundário. Na “exposição de motivos” que acompanhou o referido decreto, Campos definiu que o objetivo do curso era a “[...] formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional” capaz de tomar decisões “convenientes” e “seguras” em qualquer situação (1941, p. 45 – 55).

Pelo texto, o curso foi dividido em duas etapas: a primeira, “comum e fundamental” com duração de cinco anos e a segunda, complementar com dois anos, dividida em seções,

---

<sup>76</sup> Sobre elas ver: Schwartzman (1983, p. 355 – 378).

<sup>77</sup> Conforme relatório de atividades da CNLD expedido em fins de 1944 (GC g 1938.01.06, rolo 49, fls. 973 – 974. CPDOC – FGV – RJ).

com agrupamento de matérias curriculares específicas, que respeitavam a orientação profissional de cada aluno. O primeiro ciclo, denominado fundamental, possuía grade curricular única para as cinco séries. Nela, a disciplina de “História da Civilização” figurava em todos os anos e abarcava o estudo histórico mundial, nacional e americano de maneira integrada.

O artigo 10º do referido decreto determinou que os programas e as instruções sobre os métodos de ensino para cada componente curricular fossem expedidos pelo respectivo ministério. De fato, tais orientações para a disciplina de História da Civilização foram publicadas poucos dias depois do decreto, por meio de portaria ministerial<sup>78</sup>. No texto da portaria, o objetivo político do ensino da disciplina ficava claramente estabelecido à medida que ficou definido que o estudo da História servia “[...] não só a formação humana do aluno”, mas também para sua “educação política” para que, a par dos problemas da nação, adquirisse “[...] perfeita consciência dos deveres que lhe incumbem para com a comunidade” (DOU, 1931, p. 12408).

O mesmo texto definiu ainda que no ensino da matéria era necessário que o professor evitasse as minúcias, as memorizações, as questões referentes às sucessões de governo, divergências diplomáticas e a história militar. A história pátria e a da América foram definidas como o centro do ensino da disciplina, mas não deveriam ser estudadas isoladamente. Os legisladores expunham que era essencial que se demonstrasse como elas se conectavam com a história Geral e eram por ela influenciadas. O texto estabeleceu também a máxima importância do estudo de história nacional na educação política dos alunos de modo que por meio dele se demonstrasse a relação entre o passado e o presente da pátria.

Foi definido ainda que, devido ao nível mental dos alunos das duas primeiras séries, os estudos sistemáticos da matéria deveriam ser substituídos pela história biográfica e pelas narrativas de episódios. Assim, as duas primeiras séries do ciclo era recomendado o uso do método episódico-biográfico. Já ao final da segunda série o estudo sistemático deveria ser introduzido, devendo ser esse a tônica dos anos seguintes.

O programa de história expedido na mesma portaria traduziu tais diretrizes. O texto era dividido pelas séries do ciclo. Cada série foi acompanhada de dois grupos de conteúdo, no primeiro, itens sobre história Geral, e no segundo, história Americana e brasileira. Os conteúdos nas séries eram subdivididos pelos períodos temporais e por subitens específicos referentes aos tópicos que deveriam ser abordados. Episódios de História da América e do

---

<sup>78</sup> Portaria Ministerial s/n, publicada no Diário Oficial da União de 31 de julho de 1931 (p.12405 – 12427).

Brasil foram intercalados e sua temporalidade foi estabelecida em paralelo aos conteúdos de História Geral.

Os itens da disciplina versavam, prioritariamente, sobre acontecimentos, personalidades e instituições políticas, militares, diplomáticas e religiosas ligados à conquista e defesa do território, a consolidação e manutenção da ordem e dos regimes políticos e da administração do Estado implantado. Assim, o ensino de história estabelecido pelo programa era eminentemente político e centrado nas figuras e instituições que contribuíram na formação e consolidação do Estado como principal garantidor da nação. Como a unificação do currículo e o estabelecimento do estudo de fatos e personagens nacionais tinha por objetivo romper com as práticas regionalistas que teriam minado o regime republicano anterior, não havia nesses programas espaço para o ensino de episódios e vultos “[...] que não tivessem significado nacional” (ABUD, 1993, p. 172).

Sobre o período republicano brasileiro, matéria de interesse dessa pesquisa, o conteúdo foi estabelecido para a 5ª, e última série do ciclo. Naquela série o programa estabeleceu que os alunos deveriam estudar a história contemporânea mundial e a história nacional, da vinda de Dom João VI ao país até o momento de publicação do programa (1931). O estudo sobre a república se estendia da instauração do regime ao movimento de 1930. Os subitens sobre o período estabeleciam o estudo da propaganda do regime, em seus aspectos ideológicos, a participação dos militares, sua proclamação e a carta que a precedia; seu desenvolvimento nos anos seguintes e suas atuais instituições políticas e administrativas, em clara referências às medidas varguistas iniciadas em 1930 (DOU, 1931, p. 12411).

Pouco tempo depois da reforma do ensino secundário, Campos deixou o ministério e foi substituído por Gustavo Capanema, que foi mantido no órgão até o fim do regime ditatorial em 1945. O novo ministro propôs uma série de mudanças estruturais na área educacional, entre elas uma nova reforma para o ensino secundário, nas quais sempre manteve a orientação nacionalista e centralista de seu antecessor (SCWARTZMAN, 1983, p. 363).

Antes de decretar a nova reforma do ensino secundário, Capanema trabalhou em outras medidas educacionais que procuravam responder às demandas dos constantes debates entre diversos setores da sociedade ligados ao meio educacional. Sobre o ensino de História, a principal questão debatida era a autonomia da disciplina de conteúdos nacionais no currículo da escola secundária. A importância do ensino de história nacional foi a principal diretriz expressa nas orientações pedagógicas expedidas em 1931 e a incorporação do conteúdo como parte da disciplina de História da Civilização, foi justificada nesse sentido.

No entanto, os defensores da proposta de autonomia da disciplina de história do Brasil, entre eles os militares e os católicos que disputavam espaço junto ao MES, eram capitaneados pelo IHGB, instituição que legitimava a escrita oficial da história nacional naquela época. O grupo exigia o desmembramento principalmente em virtude do contexto mundial de conflito bélico. A conjuntura de eminente conflito mundial e de incertezas quanto ao regime político nacional, na visão deles, requeria tal prerrogativa já que o ensino da disciplina voltado aos seus objetivos patrióticos poderia ser invocado para a defesa da pátria. Os defensores da autonomia criticavam a posição marginal delegada ao conteúdo nacional no programa de 1931, apesar da expressa orientação da primazia do ensino de história pátria (HOLLANDA, 1957, p. 31). A decretação da autonomia da disciplina de história do Brasil na escola secundária representaria então uma medida nacionalista e poderia contribuir mais efetivamente nos objetivos estatais de formação de um cidadão comprometido com a pátria.

A decretação do regime ditatorial Estadonovista em 1937 tornou mais patente tal necessidade. Conforme o próprio presidente, no preâmbulo da Carta outorgada naquele momento, o regime foi instaurado para proteger a nação dos perigos internos e externos. No plano interno, na visão de Vargas, o comunismo e suas aspirações internacionalistas em detrimento da nação eram as principais ameaças (CF, 1937)<sup>79</sup>. No contexto externo, as dominações das potências em guerra ameaçavam a soberania nacional.

O discurso de defesa nacional foi encampado pelo próprio ministro da educação. Capanema admitiu, em um de seus primeiros discursos após a decretação do regime ditatorial, a impossibilidade da neutralização da área diante do momento político vivido (NUNES, 2001, p.113). É nesse sentido que devemos interpretar a decretação da autonomia do ensino de história pátria pouco tempo depois do recrudescimento do regime, mesmo após a expedição de uma série de instruções departamentais e portarias ministeriais que procuravam dar mais espaço ao conteúdo na grade curricular do ensino secundário fundamental<sup>80</sup>.

Assim, a efetivação da autonomia se deu pela Portaria ministerial nº 48/1940<sup>81</sup> que propôs ainda um programa próprio para a disciplina. Destarte, pela referida portaria a disciplina de História do Brasil foi estabelecida como componente curricular na 4ª e 5ª série do ensino secundário fundamental. O programa expedido pela portaria apresentava algumas

<sup>79</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 23 abr 2015 às 17h.

<sup>80</sup> Como por exemplo, a portaria ministerial nº 142/1939, do Departamento Nacional de Educação, que definiu que enquanto a história pátria estivesse unida à disciplina de História da Civilização, obrigatoriamente haveriam aulas em separado para o conteúdo nacional em todas as séries do curso secundário fundamental e que todas as provas parciais em todas as séries constaria obrigatoriamente uma “[...] dissertação sobre acontecimentos, datas ou vultos históricos do Brasil” com peso da metade do valor da avaliação (HOLLANDA, 1957, p. 32).

<sup>81</sup> Portaria ministerial nº 48 de 19 de março de 1940 (GC g 1940.02.01, rolo 55, fl. 298. CPDOC – FGV – RJ).

diferenças em relação ao anterior, de 1931. O texto apresentou somente títulos gerais de assunto, sem subitens. Sobre a república brasileiro determinou o estudo dos seguintes itens:

- X – A república
- XI – Governos Republicanos até Rodrigues Alves
- XII – Os sucessores de Rodrigues Alves
- XIII – A Revolução de Outubro. O Estado Novo.
- XIV – Síntese Final: O Brasil contemporâneo<sup>82</sup>

Como podemos observar, os títulos eram mais sucintos que os do programa de 1931, em relação ao conteúdo sobre o período iniciado em 1889. Pelo menos no que diz respeito aos seus primeiros três itens. Sobre o primeiro item, por exemplo, o programa anterior sobre o mesmo assunto era mais explicativo, definindo o estudo dos fundamentos ideológicos da propaganda republicana, da questão militar, da proclamação e da constituição do regime (DOU, 1931, p. 12411). Pelo programa autônomo, o conteúdo foi intitulado somente “a república”.

Já os itens décimo primeiro e décimo segundo do mesmo programa eram consagrados aos quadriênios presidenciais que se seguiram a instauração do regime. Os itens estavam divididos em dois grandes grupos: os anteriores (1889 – 1906) e os posteriores (1906 – 1930) a Rodrigues Alves (1902 – 1906). Ao estabelecer o recorte temporal por meio dos nomes dos homens que ocuparam o cargo máximo da nação, os itens do programa centravam o estudo em suas ações frente ao Estado republicano, como bem demonstram os tópicos. Diferenciou-se assim do programa anterior, que definiu o estudo do “desenvolvimento social, econômico, religioso e cultural do Brasil no período republicano” (DOU, 1931, p. 12411).

O programa autônomo trouxe consigo uma inovação em relação ao programa anterior, como podemos observar pelos dois itens finais que o compõem. Dez anos após o movimento e apenas três após a decretação da ditadura de 1937, o novo texto programático estabeleceu os dois referidos movimentos como itens de estudo histórico, adotando-os como marcos temporais e apresentando denominações específicas sobre eles. O texto determinava assim o estudo da “Revolução de Outubro” e do “Estado Novo” e uma “síntese final do Brasil contemporâneo”. Sobre o movimento de 1930, o programa anterior, somente havia determinado o estudo das “atuais instituições políticas e administrativas do país” (DOU, 1931, p. 12411) sem de fato referenciá-lo como marco temporal com denominação específica.

---

<sup>82</sup> Portaria ministerial nº 48 de 19 de março de 1940 (GC g 1940.02.01, rolo 55, fl. 298. CPDOC – FGV – RJ).

A portaria ministerial que estabeleceu a autonomia da disciplina definiu ainda, no seu 5º artigo, que o Departamento Nacional de Educação era responsável pela expedição das instruções para execução do referido programa. De acordo com Hollanda (1957, p. 32) tais instruções foram expedidas no dia seguinte pela portaria nº 150<sup>83</sup> e versavam sobre o horário, frequência semanal, séries e avaliações da disciplina de história autônoma. Tal portaria foi localizada por nós em uma das obras didáticas aqui analisadas (Gomes, 1940, p. 6 – 7). Por meio dela, podemos constatar que não foram dadas diretrizes pedagógicas e metodológicas para a disciplina, conforme determinava a portaria ministerial que decretou sua autonomia.

Ao mesmo tempo, localizamos no arquivo de Capanema<sup>84</sup> documento datado de 1/3/1940, no qual Serrano encaminhou sugestões de programas e de instruções de execução para a disciplina de História Pátria. Os títulos dos itens propostos pelo autor, no que tange ao conteúdo sobre o período republicano, são praticamente idênticos aos do programa expedido pelo MES poucos dias depois. No documento, Serrano orientou que os itens do programa deveriam ser explicados “[...] de modo completo, supondo-se que o aluno já [dispunha] [...] dos conhecimentos adequados [...]”. Por meio dos tópicos de estudo “[Seriam] investigadas as causas, consequências, dadas indicações bibliográficas e desenvolvido o espírito de pesquisa e crítica das fontes”.

O mesmo autor contribuiu de maneira semelhante na elaboração de novos programas e instruções de execução das disciplinas de História Geral e Pátria posteriormente. O mesmo contexto que influenciou o estabelecimento da autonomia da disciplina de História Pátria em 1940, contribuiu para a proposição de uma nova reforma para o ensino secundário em 1942. Nesse texto legal, a referida autonomia do estudo de História Pátria foi concretizada. Só que dessa vez, conforme veremos, as orientações de Serrano para o ensino da disciplina adquiriram uma tônica mais patriótica.

Sobre esse texto legal, referente à reforma do curso secundário, Capanema por meio do decreto-lei nº 244/1942 propôs uma nova organicidade ao nível visando continuar e ampliar a legislação anterior. A nova legislação manteve a divisão em dois ciclos, mas reconfigurou sua duração. O primeiro ciclo, agora denominado ginásial, passou a ter duração de quatro anos e continuava com um currículo comum para todas as séries. O segundo, intitulado colegial, aumentou sua duração para três anos. O colegial, assim como na reforma

---

<sup>83</sup> Portaria nº 150, 20 de março de 1940, do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação. Para o texto completo consultar: Gomes, 1940, p. 6 – 7.

<sup>84</sup> Documento sem título (GC g 1940.02.01, rolo 55, fls. 294 - 297. CPDOC – FGV – RJ).



anterior, bifurcava-se em científico e clássico, com currículos diferenciados, e habilitava para exame de licença em curso superior, de acordo com as ressalvas da matrícula.

Diferente da legislação anterior, a primeira definição da nova lei (artigo 1º) versou sobre as finalidades do curso secundário. O texto definiu entre elas a formação da consciência patriótica. Na “exposição de motivos” do referido decreto, Capanema afirmou que essa formação deveria ser associada ao entendimento da “significação histórica da pátria”. Para a concretização desse objetivo, na visão do ministro:

O conhecimento seguro da própria língua constitui para uma nação o primeiro elemento de organização e de conservação de sua cultura. Mais do que isto, o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma. Na conformidade deste pressuposto, o ensino da língua portuguesa é ampliado, tornando-se obrigatório em todas as sete séries, com a mesma intensificação para todos os alunos. Com o mesmo objetivo de orientar o ensino secundário no sentido de uma compreensão maior dos valores e das realidades nacionais, a reforma separa a história do Brasil e a geografia geral, para constituírem disciplinas autônomas (DOU, 1942, p. 2).

Como podemos observar, para o ministro o estudo cívico-patriótico deveria guiar a formação geral dos adolescentes que cursavam o ensino secundário. Pelo trecho identificamos o papel atribuído às disciplinas que trabalhavam conteúdos nacionais. Por meio delas, principalmente da História, o Estado poderia criar uma identificação com a nação e o comprometimento com o bem comum por meio do fornecimento de exemplos históricos que justificassem o presente. Era possível também demonstrar que o regime que então se implantava era garantidor dessas prerrogativas.

Nesse sentido foi que, a lei orgânica do ensino, diferente de sua antecessora, apresentou um capítulo (VIII) dedicado à “Educação moral e cívica”. Os três artigos que compunham o referido capítulo sobre o assunto (22º, 23º e 24º) versavam sobre os seus propósitos patrióticos no nível secundário. O texto dos artigos estabeleceu a importância para isso do estudo da geografia e da história nacional, disciplinas nas quais o ensino do conteúdo deveria dar “ensino a esse objetivo”.

Sobre os programas das disciplinas, o texto legal estabeleceu que deveriam ser “[...] simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais” (artigo 18º). Tais definições foram também ampliadas em relação ao decreto de 1931.

A portaria ministerial nº 101/1942<sup>85</sup> definiu as regras para elaboração dos programas da reforma Capanema e nomeou seus desenvolvedores, entre eles Jonathas Serrano. Além do autor, a comissão era composta pelo diretor geral do Departamento de Educação, pelos diretores da Divisão de Ensino Secundário e da Divisão de Educação Física, e pelos professores Pedro Mariaui Serra, Souza da Silveira, Ernesto de Faria, Maria Junqueira Schmidt, Osvaldo Serpa, Euclides Roxo, Costa Ribeiro, João Pecegueiro, Melo Leitão, Delgado de Carvalho, Nereu Sampaio, Rocha Lima, Heitor Vila-Lobos e Germaine Marsaud. Todos os nomes faziam parte de diferentes órgãos do MES, como por exemplo a CNLD.

A referida portaria fixou que os programas deveriam obedecer uma diretriz específica: a divisão em duas partes, contendo um sumário e as indicações das finalidades educativas da disciplina (inciso I). O sumário deveria ser “expresso por unidades didáticas”, “simples e claro”, “mencionando por forma discriminada e sucinta apenas a matéria essencial” (inciso II). Já na segunda parte seriam “[...] indicados o papel reservado a cada disciplina para a consecução das finalidades da educação secundária e bem assim a orientação que os professores [deveriam] [...] dar ao seu ensino para que os resultados educativos previstos [fossem] [...] atingidos” (inciso III).

O texto estabeleceu ainda, que os enunciados dos sumários deveriam ser “flexíveis” de forma que assegurassem “uma razoável soma de autonomia à função docente”. Orientava-se que o conteúdo priorizasse “tanto quanto possível, [o] [...] **sentido patriótico** e [a] preocupação moral” (Grifo nosso). Para isso o texto recomendava que os elaboradores observassem sempre o disposto nos artigos 22º, 23º e 24º da lei orgânica do ensino secundário. Esses artigos, conforme já dito, versavam sobre a formação da consciência patriótica. Junto aos programas era obrigatória a anexação das “[...] necessárias instruções metodológicas, em que se [indicariam] o método e os processos pedagógicos que os professores [deveriam] empregar. A forma e a amplitude dessa indicação [ficavam] a juízo da comissão, atenta a natureza de cada programa” (inciso IX).

Em julho do mesmo ano os programas de História foram expedidos (HOLLANDA, 1957, p. 47)<sup>86</sup>. O texto consolidou a proposta das unidades didáticas expressa pela portaria nº 101/1942. As unidades do novo programa eram mais específicas e mais extensas que os itens dos programas anteriores, como bem exemplificam os itens sobre o período republicano brasileiro:

---

<sup>85</sup> Publicada no Diário Oficial da União de 27 de abril de 1942, p. 7031.

<sup>86</sup> A portaria referente ao programa não foi localizada por nós. Assim, trabalhamos com o programa publicado nas páginas da obra desse autor.

Unidade VII – O ADVENTO DA REPÚBLICA: 1. A propaganda republicana 2. A questão militar 3. A proclamação da república 4. O governo provisório 5. A Constituição de 1891.

Unidade VIII – A PRIMEIRA REPÚBLICA: 1. Os governos republicanos 2. Principais vultos e episódios da política interna 3. A política exterior; Rio Branco 4. As maiores realizações administrativas 5. Desenvolvimento econômico e cultural.

Unidade IX – A SEGUNDA REPÚBLICA: 1. Da Revolução de Outubro ao Estado Novo 2. Getúlio Vargas 3. Sentido da Política interna: organização da unidade e da defesa nacional 4. Os rumos da política exterior 5. Os grandes empreendimentos administrativos 6. Progresso geral do país (HOLLANDA, 1957, p. 286).

Como podemos observar, três grandes unidades didáticas eram concernentes ao regime republicano no Brasil e demarcavam três rupturas da História nacional. Duas novas denominações foram associadas ao regime republicano, a “Primeira e a Segunda República”, O estabelecimento dessas unidades definia que, apesar de os períodos representarem regimes distintos, com características diferentes, eram parte do sistema republicano brasileiro instaurado em 1889.

Nesse sentido, a primeira unidade didática do programa sobre o ensino da república brasileira versou sobre a instauração do regime no país. As diretrizes referentes a ela orientavam que o ensino deveria abarcar os aspectos relativos aos antecedentes do movimento, a participação de um determinado grupo no processo, o evento em si e as principais características do governo instaurado e da Carta promulgada em 1891.

A segunda unidade, denominada “Primeira República”, abrangeu o estudo sobre o conjunto dos governos que se sucederam após o advento do regime. Nessa parte, as diretrizes orientavam o ensino sobre suas realizações administrativas, diplomáticas, econômicas e culturais. Pelo texto, podemos observar que o programa determinou o estudo das grandes personalidades do período, mas não definiu quem eram elas.

Já o ensino sobre o período iniciado em 1930 adquiriu uma nova caracterização no programa, conforme podemos notar pela análise da última unidade didática. O movimento político iniciado em 1930 assinalou, no texto, uma ruptura com o sistema político anterior, diferente do que vimos no programa de 1931, mas já sinalizado no de 1940. Os termos “Revolução de Outubro” e “Estado Novo” figuraram nos dois últimos programas e neles demarcavam novos momentos políticos da história nacional.

Nesse sentido, o movimento de 1930 e a ditadura instaurada 1937 eram partes desse novo marco temporal denominado “Segunda República”. As diretrizes para o ensino dessa unidade eram associadas a “organização e defesa da unidade nacional”. Características de

forte conotação nacionalista, como os princípios que guiavam o regime varguista, já referidos. Como inovação, em relação aos programas anteriores, as novas diretrizes introduziram o estudo do papel de Vargas no processo, dos “grandes empreendimentos” e do “progresso” no período. Podemos notar que o programa não fez nenhuma referência explícita às Cartas de 1934 e 37 e aos movimentos que se colocavam como opositores do regime.

A definição de tais unidades didáticas para o programa, que assinalavam o estudo das três rupturas, principalmente da “Segunda República” demonstra que a imagem que se queria criar do regime varguista era a de garantidor do sistema republicano no país e organizador da ordem e da defesa da nação.

A expedição do programa, de acordo com a fonte por nós consultada, não contemplou a indicação das finalidades educativas das unidades didáticas, conforme foi definido pela portaria nº 101/1942. De acordo com Hollanda, tais orientações para o ensino de história não foram expedidas no período em que vigorou a reforma Capanema, até 1951 (1957; p. 51).

Mas, conforme apontamos no capítulo anterior, o professor e autor de livros didáticos, Jonathas Serrano além de ter contribuído na elaboração dos referidos programas, encaminhou sugestões sobre suas orientações, a pedido do ministro Capanema. A documentação referente ao assunto foi localizada no fundo Capanema, sob guarda do CPDOC<sup>87</sup>.

As orientações propostas pelo autor no mesmo documento são desenvolvimento mais aprofundado do conteúdo de seu livro de didática para o ensino da disciplina, “Como se ensina História”, publicado em 1935, e das “explicações necessárias” que precediam seus livros didáticos. Sobre essas explicações, nos disse Hollanda, (1957, p.51) que seriam o possível conteúdo das orientações pedagógicas relativas ao programa de 1942.

O manual de didática “Como se ensina História” faz parte da coleção “Biblioteca da Educação”<sup>88</sup>, organizada naquele momento por Lourenço Filho<sup>89</sup>. O livro, de acordo com o próprio Serrano, era o desenvolvimento de discursos apresentados pelo mesmo em conferências na ABE, no Rio de Janeiro (SERRANO, 1935, p. 14), A obra pode ser sinteticamente definida, de acordo com Itamar Freitas, como um:

---

<sup>87</sup> Documento sem título (GC g 1940.02.01, rolo 55, fls. 315 – 322. CPDOC – FGV – RJ).

<sup>88</sup> Série de livros de autores brasileiros e traduções que explicavam o movimento e as ideias da Escola Nova para educadores de todo o país a fim de garantir a formação educativa e civilizatória para população brasileira. Entre 1927 e 1970 a coleção publicou cerca de trinta e sete títulos com diversas reedições (OLIVEIRA & ARCE, 2012) e (CARVALHO & TOLEDO, 2007).

<sup>89</sup> O professor Manuel B. Lourenço Filho (1897 – 1970) foi um dos principais expoentes das ideias escolanovistas no Brasil, grupo que disputou espaço junto aos assuntos educacionais do país, conforme exposto no capítulo anterior. Lourenço Filho, a partir de 1930 exerceu diversas funções junto ao MES com destaque para a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) em 1938. Ver mais em: [http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/manuel\\_lourenco\\_filho](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/manuel_lourenco_filho). Acesso em: 31 mar 2015 às 12h.

[...] conjunto de princípios e orientações práticas que reúne matéria destinada aos professores e aos alunos – ensinar, avaliar/estudar, exercitar; que orienta a distribuição dos conteúdos no espaço/tempo da grade curricular, da semana e do ano escolar; e indica as formas de relacionamento entre princípios da ciência da história, da psicologia experimental e da pedagogia (2008, p. 150).

Os princípios e orientações expressos pelo professor Serrano procuravam, de acordo com o mesmo, “[...] elevar o nível e aumentar o rendimento intelectual dos [...] cursos de história” (1935, p. 14). Freitas defendeu que, por tais características, o manual foi uma das primeiras tentativas de pedagogização das teorias relativas ao ensino de história na escola secundária (2008, p. 21).

Assim, por meio do manual, Serrano ensinou aos leitores a necessidade de aplicação de métodos científicos ao ensino da história e sugeriu metodologias para isso (cronologias, onomástica, causalidade, datação correta crítica, informação bibliográfica,...). Sobre os materiais didáticos de História que circulavam na época, alertou para o “perigo dos manuais didáticos” definindo que era enganoso “[...] supor que [fosse] [...] coisa fácil escrever um bom compêndio. [Já que] múltiplas [eram] [...] as dificuldades que se apresentam, máxima no Brasil” não sendo “[...] qualquer professor, embora competente, que [podia] [...] redigir um bom manual, nas condições desejáveis”. Creditava que um bom trabalho nesse sentido deveria “[...] estar em dia com os resultados mais importantes da crítica histórica e das pesquisas arqueológicas, etnológicas, etc” (1935, p. 72 – 74).

Na visão do autor, a escrita desses materiais assim como o estudo da disciplina deveria:

[...] contribuir de modo apreciável para a grande obra da educação nacional. A primeira condição para defender os altos interesses da Pátria é conhecê-la bem no seu passado, a fim de compreender como, do que foi, veio a ser o que hoje é. O patriotismo não deve ser amor cego, ignorante, exagerado, sistematicamente laudativo de quando diga respeito ao seu país, sem exame prévio dos fatos, sem critério na apreciação dos valores. Muito ao contrário. Reconhecer os erros, as deficiências, as necessidades do meio social a que pertencemos é estímulo para que nos esforcemos, na esfera de nossa influência, por minorar ou corrigir tais males. Fora deplorável equívoco supor que um curso de história pátria deveria ser, da primeira à última lição, um panegirico hiperbólico, Cumprir dizer sempre a verdade. Traçando o perfil dos grandes vultos, não há mister hipertrofia-los: apresentemo-los quais foram – humanos, falíveis, com as inevitáveis fraquezas dos seres reais. Sublinhemos, porém, o que fizeram de bom e de sutil para o progresso do Brasil. Principalmente os que construíram devem ser apontados, para admiração e exemplo. (1935, p. 140).

Pelo trecho, podemos observar que o manual de Serrano se colocou a favor da proposta de utilização política do ensino da disciplina, como definiam as diretrizes publicadas junto ao programa da matéria para o primeiro ciclo do ensino secundário, expedido em 1931. Ao mesmo tempo em que manifestou posição semelhante quanto às finalidades do ensino da disciplina o autor criticou os conteúdos definidos pelo mesmo programa, alegando falhas, como sua “inexequibilidade” (1935, p.24). Vale ressaltar que, no momento da publicação do manual, Serrano já exercia cargos junto ao MES. Dessa forma, o conjunto de orientações propostas na obra embasaram seus trabalhos no órgão, conforme podemos constatar contrapondo os diversos materiais localizados em que o professor se manifestou sobre tais questões<sup>90</sup>. Entre eles, as palestras dos cursos sobre metodologia de História do Brasil e das Américas, ministrados pelos microfones da Universidade do Ar entre 1941 e 1944.

O conteúdo de tais palestras era semelhante às orientações elaboradas por Serrano nos livros didáticos e nas sugestões enviadas a Capanema. Conforme já dito, como apontou Hollanda, as orientações propostas por Serrano em seus livros didáticos seriam possivelmente a base das instruções para os programas da disciplina (1957, p. 51).

Os cursos ministrados pela Universidade do Ar, pelo menos os ministrados por Serrano, procuravam difundir as orientações expressas pelos textos legais que vigoraram ao longo do período para o nível secundário. Os cursos eram divididos de acordo com as respectivas matérias que compunham o currículo programático do primeiro ciclo do ensino secundário.

Quando a reforma Capanema foi decretada os cursos da iniciativa foram voltados para esclarecimentos dos principais dispositivos referentes a ela. As palestras de Serrano procuravam explicar e exemplificar a aplicação dos dispositivos da legislação e dos programas. Conforme folheto explicativo sobre a iniciativa, publicado no início de 1943, esse projeto estava “a serviço da pátria” e procurava congrega os docentes a voltarem sua ação educativa ao “fortalecimento da pátria”.

Nesse sentido, os cursos eram disponibilizados para orientar os professores. Neles, cada disciplina era de responsabilidade de um docente específico, que tinha um espaço semanal de duas a três aulas, com duração de quinze minutos, para desenvolver os conteúdos pertinentes ao currículo vigente.

---

<sup>90</sup> O próprio manual de didática, os programas e sugestões de orientações de execução, encaminhados ao ministro, as “explicações necessárias” que precediam suas obras didáticas e as palestras junto à Universidade do Ar.

Em relação à disciplina de História Pátria, localizamos o material no fundo do próprio Serrano, sob guarda do Arquivo Nacional<sup>91</sup>. Os documentos nos permitiram averiguar que o autor ministrou diversas palestras que orientavam os docentes na aplicação das determinações da reforma e dos programas em vigor, imprimindo a elas suas próprias concepções de orientações pedagógicas, conforme já dito, praticamente idênticas às suas sugestões enviadas ao ministro<sup>92</sup>.

Nesse sentido, as palestras nos cursos da Universidade do Ar propiciaram que Serrano manifestasse aos docentes aquelas mesmas orientações de ensino para a disciplina propostas oficialmente a Capanema e que não chegaram a ser expedidas. Maria Helena Cicci Romero (2014, p. 127 – 28) mapeou o alcance das palestras de Serrano por meio da análise das cartas e dos trabalhos recebidos pelo professor ao longo do período em que ministrou os cursos do projeto. De acordo com a mesma, o projeto se estendeu por pelo menos seis Estados, entre as regiões sul, sudeste e norte. Os dados da autora demonstram que as orientações expressas por Serrano tiveram um alcance considerável.

Além disso, outro dado que converge nesse sentido foi o documento encontrado no acervo<sup>93</sup> do autor, denominado “Dois Avisos”. Nele, o autor informou aos alunos da Universidade do Ar que a Revista de Filologia do Rio de Janeiro iniciava no corrente mês a publicação na integra das aulas de metodologia de História do Brasil. Por meio da referida revista constatamos que desde julho de 1941 as palestras foram publicadas<sup>94</sup>. Tais publicações se estenderam até pelo menos o final do ano de 1942. A revista tinha tiragem mensal e naquele momento publicou de uma a três palestras do autor por edição.

Mas, que orientações eram essas? Nas sugestões enviadas ao ministro, sobre o advento da república<sup>95</sup>, na visão do autor “[...] [cumpria] salientar os antecedentes remotos do movimento de 1889, às manifestações do sentimento republicano anteriores à Independência [...] [como] a revolução pernambucana de 1817 [...] confederação do Equador, Sabinada, Farrapos [...]”, a “tolerância de Pedro II” que “facilitava a propaganda pela imprensa”, além da importância dos acontecimentos externos, o papel de Deodoro e Benjamin, a “facilidade com que se implantou o regime” e as linhas gerais da carta de 1891.

Em palestra na Universidade do Ar, no mesmo ano das sugestões e em mês posterior a elas, o autor declarou que as linhas gerais do movimento republicano eram sempre as

---

<sup>91</sup> Fundo Jonathas Serrano. (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).

<sup>92</sup> Documento sem título (GC g 1940.02.01, rolo 55, fls. 315 – 322. CPDOC – FGV – RJ).

<sup>93</sup> Dois avisos. (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).

<sup>94</sup> De forma incompleta os números da Revista de Filologia foram localizados na Biblioteca Nacional e na Biblioteca Central da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>95</sup> O ensino na quarta série (GC g 1940.02.01, rolo 55, fls. 320 – 322. CPDOC – FGV – RJ).

mesmas, independente da maior ou menor influência de cada causa e que para entendê-lo de fato, naquele momento, era necessário interpretá-lo “a luz da jornada iniciada em 1930” e que o movimento de 1937 “completava e corrigia” o de 1889. O autor pontuou então as mesmas questões presentes no programa explicando como elas se sucederam e como justificavam a intervenção em 1930. Dentre elas destacou que:

[...] se a república era velha aspiração, exemplo envolvente o termo fatal da evolução política, em 1889 ainda não estávamos suficientemente educados para o regime e muito menos para uma Constituição qual a de 24 de fevereiro, cujo maior erro era a perfeição teórica de certos artigos, em desajustamento com a realidade brasileira de então<sup>96</sup>.

O autor alegou ainda que a Carta, a seu ver de modelo americano, falhou ao não permitir reeleições, fazendo com que o presidente eleito não pudesse dar seguimento em suas obras de governo. A falha só teria ficado nítida naquele momento de administração varguista e de conflito mundial, em que se podia observar como a permanência de um governante era essencial ao progresso da nação. Para Serrano, a então situação atual do Brasil deixava uma lição sobre o período anterior de que:

[...] a mutação rápida de governos [...] [era] prejudicial aos negócios públicos, a realização de obras exigentes de tempo e perseverança, a gradual e serena aplicação de um vasto plano de organização geral. A república velha no Brasil constitui magnífico exemplo. O Estado Novo [era] [...] contraprova a favor da possibilidade de longos mandatos, sem forçadas interrupções perturbadoras<sup>97</sup>.

De acordo com o mesmo ainda, era nesse sentido que a jornada iniciada em 1930 completava o advento republicano em 1889 fazendo com que “no Brasil, de certo modo, a vida republicana [tenha começado] [...] aos quarenta anos de idade do regime”. A referida premissa que associou os três momentos da república brasileira, além de legitimar o regime ditatorial, justificou a necessidade da permanência de Vargas no poder durante tantos anos.

De volta as sugestões entregues a Capanema, sobre a primeira república, Serrano definiu em suas orientações que o “professor deveria dar os traços característicos de sorte que o aluno [ficasse] [...] sabendo os motivos da nossa justa administração relativa à obra de Floriano, Prudente, Campos Sales, Rodrigues Alves e seus sucessores”. O estudo dessas questões e de episódios como “[...] Canudos, [...] vultos quais os de Rio Branco, Osvaldo Cruz, Rui Barbosa e Santos Dumont [...]” permitiam, na visão do autor “[...] despertar nas

<sup>96</sup> Vigésima aula de História do Brasil em 12/12/42. (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).

<sup>97</sup> Vigésima aula de História do Brasil em 12/12/42. (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).



classes sadio entusiasmo patriótico e real interesse pelas coisas do presente sem nenhum prejuízo da mais rigorosa objetividade”<sup>98</sup>.

Sobre a mesma questão, na mesma palestra da Universidade do Ar, referida anteriormente, o autor, em complemento a premissa do movimento de 1930 completar a ação iniciada em 1889, afirmou que:

[...] não queria isto dizer absolutamente que desconheçamos ou finjamos desconhecer [...] o que foram e o que fizeram os homens de 89, de 91 e em geral do Brasil anterior a 1930 [...] realmente [...] a melhor maneira de prestar homenagem aos grandes vultos do passado é limitar-lhes as virtudes cívicas e procurar não incidir nos erros que tenham acaso cometido. [...] se é certo que a república se fez sem sangue, isto não, isto não quer dizer que se fez sem heroísmo. Nem deixou de correr sangue, infelizmente<sup>99</sup>.

Pelo trecho, podemos observar que Serrano orientou que o estudo do período deveria pontuar as ações dos presidentes em prol da nação. Como exemplo sobre isso o autor citou diversos discursos de Vargas em que o presidente homenageou os próceres da república no país. Serrano procurou ainda pontuar ações em prol nacional dos presidentes Deodoro, Floriano, Campos Sales, Prudente de Moraes e Rodrigues Alves. No mandato desse último se deu, na visão do autor: “[...] o apogeu do regime anterior a 1930”. Sobre os demais presidentes, Serrano não expressou nenhuma questão. Por meio dessa palestra Serrano explicou por qual motivo o movimento de 1930 estabeleceu uma ruptura na história do país e porque era visto como parte da república iniciada em 1889. As questões debatidas pelo autor prestavam-se ainda para justificar o estabelecimento dos novos marcos temporais do programa de 1942.

Sobre o período iniciado com o movimento de 1930, nas sugestões enviadas ao ministro, Serrano orientou que os professores deveriam narrar os principais acontecimentos dos últimos anos, sendo que a obra do “Presidente Getúlio Vargas” deveria ser objeto de especial atenção em cada uma das três fases do seu governo”. Serrano pontuou que o ensino acerca da “organização do Estado Novo, das criações e reformas, da legitimação em favor das classes trabalhadoras, da marcha para oeste, da política exterior e do crescente prestígio do Brasil no continente e no mundo” eram elementos fundamentais. A par de tais questões, na visão do autor, os alunos poderiam prestar seus exames de licença ginásial “[...] sem receio e

<sup>98</sup> O ensino na quarta série (GC g 1940.02.01, rolo 55, fls. 320 – 322. CPDOC – FGV – RJ).

<sup>99</sup> Vigésima aula de História do Brasil em 12/12/42. (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).

bem instruídos quanto ao passado e ao presente da pátria e aos deveres que impõe a cada brasileiro a consciência moral e patriótica”<sup>100</sup>.

Em todas as palestras para a Universidade do Ar que versavam sobre a república no Brasil, Serrano sempre exaltou a figura de Vargas e sua obra governamental por meio da demonstração da importância histórica do período iniciado em 1930, conforme veremos no próximo capítulo. Nelas, o autor procurou articular os dispositivos da reforma de 1942 concernentes ao ensino de história pátria ao movimento iniciado em 1930.

Conforme procuramos pontuar, os estudos sobre o período republicano foram ampliados ao longo do período Vargas, como bem demonstram os programas que vigoraram naquele momento. O movimento iniciado em 1930 foi considerado parte da história do período republicano brasileiro, mesmo em seu momento ditatorial a partir de 1937. Os dois movimentos passaram por um processo de ampliação e definição nos programas didáticos, tendo inclusive as mudanças mais consideráveis nesse sentido, se comparados aos demais itens associados ao sistema republicano no país. As instruções sobre o ensino do conteúdo sofreram o mesmo processo de ampliação e definição. As diretrizes para o ensino sobre a república brasileira ao longo do período foram assim tomando forma ao longo daquele momento histórico.

Novas estratégias de difusão dessas diretrizes, como a Universidade do Ar, foram implementadas. Nos cursos da iniciativa<sup>101</sup>, ao trabalhar os programas didáticos Serrano procurou articular a Era Vargas como momento consolidador do sistema político republicano, assim como propunham os programas didáticos da disciplina que vigoraram no período. Os programas a partir de 1940 foram extremamente marcados pela tônica patriótica, como podemos ver. Dessa forma, o ensino de História pátria no secundário prestava-se aos propósitos do projeto nacionalista estatal.

Os autores de livros didáticos da disciplina, publicados durante o período, tiveram que se adaptar a essas orientações de ensino definidas pelo Estado, pois conforme já citado, essa era uma condição essencial para que encontrassem editoras. Além de adaptarem-se às diretrizes governamentais expressas pelas reformas, programas e orientações que vigoraram naquele momento, a partir de 1938, os autores tiveram que submeter suas obras ao processo de avaliação especializado, também controlado pelo Estado por meio da CNLD, que possuía critérios específicos para avaliação e autorização desses materiais.

---

<sup>100</sup> O ensino na quarta série (GC g 1940.02.01, rolo 55, fls. 320 – 322. CPDOC – FGV – RJ).

<sup>101</sup> Como podemos observar nas seguintes palestras: Vigésima aula de História do Brasil de 42 e curso de verão de 1942 e Quarta aula de 1943: “As unidades didáticas e a nova distribuição da matéria nos programas oficiais de história do Brasil do curso secundário” (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).

O decreto-lei que estabeleceu as regras para “produção, importação e utilização dos livros didáticos” (nº. 1006, de 30 de dezembro de 1938) era mais uma forma de fazer com que as diretrizes de ensino, expressas nos programas e nas orientações, se fizessem cumprir. A medida procurava garantir ainda que as obras difundissem tais diretrizes, especialmente em sua orientação patriótica e nacionalista.

Dentre os dispositivos do texto legal, como primeiro ponto desse processo, coube a definição do que eram exatamente esses materiais que deveriam ser submetidos ao processo de fiscalização. Assim, o decreto definiu o que eram livros didáticos, delimitando-os como “[...]os compêndios e os livros de leitura de classe”.

Os compêndios compreendiam “[...] os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares”. E as obras de leitura “[...] os livros usados para leitura dos alunos em aula” (Artigo 2º, §1º e 2º). Pelas definições podemos concluir que qualquer tipo de livro que circulasse pelo ambiente escolar nas mãos dos discentes e se definisse “de acordo com os programas vigentes” deveria requerer autorização perante a CNLD.

O texto legal estabeleceu também as causas de impedimento da autorização dos livros inscritos. Os critérios eram divididos em dois grupos, um de ordem político-ideológica (artigo 20º) e um de ordem pedagógica (artigo 21º).

Como constatou Filgueiras pela análise dos referidos critérios, o primeiro grupo estabelecia “[...] regras que fortalecessem a ideia de unidade – do Estado e da Nação-, com a defesa das tradições nacionais, da família, da religião e contra a luta de classe sociais”. Já o segundo grupo procurava “[...] regulamentar e padronizar os conteúdos e métodos dos livros didáticos, ao exigir que seguissem ‘as normas didáticas oficialmente adotadas’, que eram os Programas de ensino e as instruções metodológicas [...] [vigentes]” (2011, p. 23 – 24).

Os critérios de ordem político-ideológica afetavam principalmente os livros didáticos destinados ao ensino de História. A ficha de avaliação, localizada no fundo Capanema<sup>102</sup>, definiu como critério o ajustamento ao programa vigente. E, conforme Filgueira, zerar nesse quesito significava ter recusado o pedido de autorização (2011, p. 46). Destarte, as obras que não se enquadravam nas definições vigentes e nos ideais nacionalistas do governo teriam sua autorização negada. O processo era, como já dito, mais uma forma de uniformizar o conteúdo ministrado nas escolas e garantir que a história moldada pelo Estado fosse difundida.

---

<sup>102</sup> Elementos a considerar no julgamento de livro didático. (GC g 1938.01.06, rolo 49, fl. 823. CPDOC – FGV – RJ).

O decreto estabeleceu também que a referida comissão deveria ser composta por “[...] membros [...] escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral” que não poderiam ter nenhuma ligação de caráter comercial com qualquer casa editorial (artigo 9º, §1º e 2º) e não deveriam submeter suas obras ao processo avaliativo (artigo 12º, parágrafo único). Apesar do disposto no texto legal, como demonstra a documentação referente ao processo de escolha no fundo Capanema, as principais opções do ministro e a primeira leva de membros selecionados eram, em sua maioria, de autores de livros didáticos<sup>103</sup>. Jonathas Serrano, que figurou em todas as listas, era um deles e respondia pela secção de História, exatamente a disciplina da qual publicava obras didáticas. O autor foi ainda um dos principais membros a se debater contra o dispositivo que lhe vedava a possibilidade de inscrever suas obras para avaliação (FILGUEIRAS, 2011, p. 42). Possivelmente por grande parte dos membros exercerem tal atividade o dispositivo foi revogado sete meses depois (decreto-lei nº. 1.417, de 13 de julho de 1939). Com a anulação do artigo, Serrano solicitou análise de suas obras junto ao órgão<sup>104</sup>.

O decreto-lei nº. 1006/1938 fixou ainda que a partir de determinada data (1º janeiro de 1940) materiais não autorizados pelo processo não poderiam ser adotados no ensino das escolas públicas e privadas de todos os níveis (artigo 3º). E que anualmente, em janeiro, o MES publicaria no Diário Oficial a relação completa de livros autorizados (artigo 18º).

Conforme apontam trabalhos sobre a CNLD<sup>105</sup> e a documentação referente à mesma<sup>106</sup> ainda que diversas vezes ao longo dos anos subsequentes essa data tenha sido alterada, uma lista nacional de obras não foi divulgada até o fim do governo Vargas, em novembro de 1945. No fundo Capanema, também não encontramos indício de publicação da lista durante seu período no MES. No entanto, por meio de um levantamento das listas parciais publicadas a partir de 1947<sup>107</sup> averiguamos que três relações divulgadas se referiam aos livros autorizados entre 1941 e 1945<sup>108</sup>. Todavia essas três listas são incompletas e parciais.

---

<sup>103</sup> Rascunhos da composição da CNLD (GC g 1938.01.06, rolo 49, fls. 754– 756. CPDOC – FGV – RJ).

<sup>104</sup> Em 1940 (GC g 1938.01.06, rolo 49, fl. 834?. CPDOC – FGV – RJ).

<sup>105</sup> Como, por exemplo, Ferreira (2008) e Filgueiras (2010).

<sup>106</sup> Os levantamentos presentes no acervo informam as quantidades de livros analisados por disciplina, sem, contudo, apresentar sua autoria e titulação, como averiguamos pelas relações do movimento de livros da Comissão Nacional do Livro Didático de 1941 (GC g 1938.01.06, rolo 49, fl.942. CPDOC – FGV – RJ) e 1944 (GC g 1938.01.06, rolo 49, fls.973 - 974. CPDOC – FGV – RJ).

<sup>107</sup> Um levantamento de listas parciais publicados após 1947 foi encontrado em Dassie (2012, p. 97). A partir das trinta e uma listas apresentadas pelo autor identificamos que as três primeiras eram referentes aos trabalhos da CNLD em 1941.

<sup>108</sup> Diário Oficial da União de 24 de setembro de 1947, p. 12.555 – 12.557; Diário Oficial da União de 10 de outubro de 1947, p. 13.182 – 13.183 e Diário Oficial da União de 27 de outubro de 1947, p. 13.827 – 13.836.

Sobre os pareceres das obras que deram entrada no processo de autorização entre 1938 e 1945, não localizamos os relativos aos livros didáticos de história. Ao investigarem a questão, Filgueiras (2011, p. 60) localizou apenas um e Freitas (2010, p. 187) doze. O parecer analisado pela primeira autora era de um livro do 3º ano, que não versava sobre a república no Brasil. Entre os doze analisados por Freitas, todos julgados por Serrano durante 1941, havia um sem nome, um sem indicação de série a qual era destinado e somente um que acreditamos, pela indicação da série, possivelmente tratar sobre a república brasileira<sup>109</sup>.

Além disso, verificamos a CNLD manteve órgãos estaduais subordinados com função semelhante à sua, que analisavam e publicavam listas desse tipo. Caimi (2002, p. 38) fez uma breve referência sobre a existência desses órgãos estaduais. Verificamos que o Distrito Federal foi um desses exemplos<sup>110</sup>.

Nessas listas, as parciais de 1947 e a estadual do Rio de Janeiro, os nomes dos autores que publicaram livros didáticos de história para o ensino fundamental, quando apontados, são coincidentes. São os mesmos também que, em sua maioria, figuram na lista elaborada por Guy de Hollanda em 1957 (p. 261 – 264) sob encomenda estatal, para análise desses materiais. O autor nos diz que, naquele momento, em fins da década de 1950, muitos dos livros didáticos elaborados a partir de 1931 ainda circulavam nas escolas brasileiras sendo, inclusive, na maioria das vezes, reimpressões ou readaptações deles (1957, p.165; 198).

Nesse sentido, a lista traçada por Hollanda abrange os livros didáticos publicados entre 1931 e 1956, para os dois ciclos do secundário. É dividida de acordo com o programa didático ao qual as obras respeitam e pelas respectivas séries a que são destinados. Hollanda a definiu como “[...] algo incompleta, [abrangendo] apenas os livros examinados pelo autor” (1957, p. 257), escolhidos, de acordo com o próprio entre os “[...] de maior divulgação ou melhor qualidade” (1957, p. 6). Em nenhum momento o autor fez relação entre sua análise e às listas parciais oficiais divulgadas após 1947.

Dentre as obras listadas pelo autor, aplicando critérios previamente estabelecidos<sup>111</sup>, chegamos a uma relação com sete livros didáticos. Os títulos foram publicados durante os

---

<sup>109</sup> A obra “História do Brasil” para a 5ª série de Ferreira Pinto, não foi localizada por nós.

<sup>110</sup> Como atesta a II secção do Diário Oficial da União de 2 de agosto de 1941, p. 5338 – 5345.

<sup>111</sup> Em nossa análise contrapomos a lista de Hollanda aos nomes que figuravam nas relações oficiais preliminares anteriormente citadas e publicadas a partir de 1947. Mesmo que não tenhamos certeza se as obras identificadas nessa etapa da pesquisa tenham sido submetidas ao processo de autorização da CNLD, sabemos, pelas listas parciais, que tais autores participavam dele. A partir dessa seleção reduzimos os títulos respeitando critérios previamente definidos, resumidos em nível e ciclo de ensino, conteúdo em acordo aos programas em vigência na época, ano de publicação entre 1938 e 1945, conteúdo didático sobre a república brasileira e disponibilidade. Esse último critério essencial, de acordo com Choppin (2004). Embora tais critérios não garantam que essas obras tenham passado pelo processo de avaliação da CNLD, às creditavam a isso. Conforme Hollanda as obras que não se ajustava aos critérios estatais, como os programas e os processos da CNLD, não encontravam editoras

anos Vargas e posteriormente ao estabelecimento da CNLD e destinados à série final do ciclo fundamental do ensino secundário, momento em que se estudava a república no Brasil. Procuramos abarcar na análise, pelo menos um título que estivesse de acordo com cada um dos três programas de história que vigoraram longo do período. São eles:

- ✓ “História do Brasil para o 5º ano ginasial”, de **Joaquim Silva** (1880 – 1966), publicada em 1941 pela Companhia Editora Nacional;
- ✓ “História da Civilização: idade contemporânea”, 3ª edição, de **Jonathas Serrano** (1885 – 1944), publicada pela F. Briguiet, em 1938;
- ✓ “História do Brasil para a 5ª série fundamental”, de **Alfredo Gomes** (1913 - ?), publicada em 1940 pela Edições e Publicações Brasil;
- ✓ “História da Civilização Universal e Brasileira para a 5ª série ginasial”, de **João Pereira Vitória** (1904 – 1975), publicada em 1942, pela Francisco Alves como parte da coleção de livros didáticos da F.T.D;
- ✓ “História do Brasil para a 4ª série”, de **Basílio de Magalhães** (1874 – 1957), publicada em 1942, pela Francisco Alves;
- ✓ “História do Brasil para 4ª série do curso secundário”, de **Mário Sette** (1886 – 1950), publicado em 1944, pela Melhoramentos;
- ✓ “História do Brasil para a quarta série”, de **Hélio Vianna** (1908 – 1972), publicada em 1945, pela José Olympio.

Todas as sete obras se enquadram no conceito de livro didático expresso pelo decreto nº 1006/1938 e foram vendidos como tal. Os pareceres contemplados pelos trabalhos de Filgueiras (2011) e Freitas (2010), como já explicitado, se referem a autores analisados por nós, mas não a obras idênticas (Joaquim Silva e Alfredo Gomes).

Sobre a obra de Serrano, conforme já dito, sabemos que foi inscrita para o processo de avaliação da CNLD. Não temos dados concretos sobre as obras de Vitória, Sette, Magalhães e Vianna, terem sido submetidos ao processo, mas outros livros seus, para séries diferentes, foram, conforme levantamento nas listas preliminares referidas. Desses quatro autores somente Vitória não apresentou na capa da obra aqui analisada o dizer “de acordo com o programa oficial”.

---

dispostas a publicá-las (1957, p. 196). Além disso, o mesmo autor afirmou ainda que a CNLD aprovava a quase totalidade dos livros submetidos ao processo (1957, p. 197).

Outra constatação nesse sentido foi que, em quatro obras aqui analisadas - Gomes, Magalhães, Vitória e Sette - os autores explicitaram já nas páginas iniciais que pretendiam, com sua escrita cumprir seu dever com a nação e “[...] concorrer para o engrandecimento de sua pátria” (GOMES, 1940, p. 3). Pois, para esses autores em questão, o ensino de História Nacional era a “base sólida do verdadeiro patriotismo” (MAGALHÃES, 1942, p. 6) ao dar “admiráveis lições de patriotismo” (VITÓRIA, 1942, p. 5), objetivando “[...] profunda formação sentimental, cívica e moral. Na essência, o propósito educativo foi o de integrar o indivíduo no seu grupo, o de *fundir a alma individual na alma nacional*” (SETTE, 1944, p. 4).

Podemos associar a discussão de tais questões pelos autores ao fato de que, ao menos, eles procuraram adaptar seus discursos às diretrizes e objetivos vigentes para o ensino de História. E que, nesse sentido, não infringiam os critérios político-ideológicos que negavam autorização junto a CNLD.

Vale ressaltar que, conforme já dito acima, Holanda (1957, p. 6) afirmou que os títulos listados em sua obra eram os mais vendidos e adotados nos seus períodos de publicação. Averiguamos<sup>112</sup> que os sete autores eram professores em instituições de ensino prestigiadas de ensino secundário e/ou superior do período<sup>113</sup>. Tal atividade pode ter lhes garantido adoção de suas obras pelas referidas escolas ou pelos professores que formaram no ensino superior. Esse é, por exemplo, o caso das obras de Vitória. O autor, irmão marista, publicava suas obras de história pela F.T.D, editora fundada pela ordem católica com o intuito de elaborar materiais didáticos para suas próprias escolas<sup>114</sup>.

---

<sup>112</sup> Informações biográficas retiradas de: Arquivo Nacional (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, Instrumento de pesquisa sobre o fundo), Freitas (2008), Filgueiras (2011), Ferreira (2008), Romero (2014), Sette (2011), Pinto Jr. (2010), Gomes (1958), Arquivo Provincial do Centro de Estudos Maristas (fornecidos por e-mail) e Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro (CPDOC).

<sup>113</sup> Como por exemplo: Colégio Pedro II, Escola Normal do Distrito Federal, Faculdade de Filosofia do Recife, Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade do Brasil, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Instituições Maristas.

<sup>114</sup> A editora surgiu na França por volta de 1890, por iniciativa do irmão Frère Théophile Durand, que dirigiu o Instituto Marista entre 1883 e 1907, estimulando os demais religiosos a escreverem materiais didáticos para as disciplinas da instituição. O conjunto dessas obras recebeu o nome de Coleção de Livros Didáticos F.T.D. Em 1897 os maristas chegam ao Brasil e passam a adaptar sua produção às exigências nacionais, lançando suas primeiras obras a partir de 1902. As obras eram elaboradas de acordo com o chamado método FTC, que incluía o livro do professor que “[...] passou a ser visto como um guia seguro que trazia economia de tempo para os professores e farto material para os alunos trabalharem; por isso, os livros da FTD foram adotados pela maioria dos colégios. Era difícil encontrar uma escola brasileira que não adotasse vários livros da FTD, tanto na rede particular como na rede pública”. A inovação da FTC consistiu em elaborar matérias para todas as disciplinas do currículo. As informações aqui presentes foram retiradas do site da F.T.D.

Ademais, Serrano e Vianna<sup>115</sup> foram membros da CNLD e destacados autores de livros didáticos, assim como Magalhães, que publicava desde o início do regime republicano. Já as obras de Silva foram “[...] reconhecidas por pesquisadores como as mais vendidas no período” (PINTO JR.,2010, p. 7). Obras didáticas de autoria de Magalhães, Silva e Serrano estão entre as seis mais estudadas pela academia (MOREIRA, 2011, p.73).

A partir desses dados, podemos dizer que as sete obras aqui analisadas apresentam uma visão da história nacional, pautada nas diretrizes estatais, que circulou em profusão no ambiente escolar da Era Vargas. Sobre essa função dos livros didáticos de história, Gasparello (2004) diz, ao analisar obras didáticas adotadas no Colégio Pedro II<sup>116</sup>, que esses materiais foram fundamentais na construção do imaginário popular sobre a nação e a identidade nacional. Em outras palavras, os autores, por meio de suas obras didáticas, procuraram ensinar a nação aos brasileiros. Nesse sentido, foram “construtores de identidades”. Na era Vargas, ao escreverem suas obras de acordo com as diretrizes para o ensino de História Pátria na educação formal, contribuíram na construção de uma identidade guiada pelos ideais estatais.

Incorporando as rupturas propostas pelos programas que vigoraram durante os anos Vargas, mapeamos as principais questões associadas por esses sete autores ao conteúdo sobre a república brasileira: a instauração do regime, a Primeira e a Segunda República. Sobre as duas primeiras questões, que abrangem o recorte temporal entre 1889 e 1930, o período, nas narrativas dos autores, se resumiu a instauração do regime e aos governos republicanos que se seguiram. Para os legisladores, entender de que forma o republicanismo passou a ser o regime político da nação e como foram os primeiros governos sob esse sistema contribuiria no entendimento do movimento posteriormente insurgido e na compreensão das características do regime que então se implantou no país a partir de 1930, como veremos a seguir.

### **3.2 A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA**

---

<sup>115</sup> Vianna foi membro da Comissão de Estudos dos Textos de História do Brasil do Ministério das Relações Exteriores e da Comissão Diretora de Publicações da Biblioteca do Exército e do Conselho Federal de Cultura. Foi também o primeiro professor catedrático de História do Brasil na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil. Militou junto à ala intelectual da Ação integralista Brasileira, tendo escrito diversos materiais sobre História do Brasil para o órgão. Foi membro da Comissão Nacional do Livro Didático (Foi nomeado para a sub-comissão de filosofia e ciências sociais pela portaria ministerial nº. 514 de 22 de novembro de 1944 - DOU, 24/11/44, p. 9876), e colaborador, responsável pela seção “Outras Guerra do Brasil: história, literatura e documentos, da “Revista Cultura Política”, publicação estatal, vinculada ao Departamento de Imprensa e Propaganda, que durante o Estado Novo procurou “[...] difundir amplamente a imagem do novo regime” (GOMES, 1999, p. 126).

<sup>116</sup> De sua fundação aos anos iniciais do século XX.



Antes de iniciarmos a análise, algumas características das obras precisam ser pontuadas. Os sete livros didáticos aqui trabalhados<sup>117</sup>, ainda que publicados em anos diversos e respeitando programas diferentes, circularam simultaneamente durante o período de 1931 e 1945. Possivelmente, devido a demora da CNLD em publicar uma lista oficial definitiva sobre os livros didáticos aprovados pelo órgão durante os anos de vigência do regime varguista.

Com exceção das obras de Serrano e Vitória as cinco demais discutem somente conteúdo de História do Brasil. Gomes, Magalhães, Silva, Vianna e Sette provavelmente procuraram voltar suas obras para o mercado que surgiu após a decretação da autonomia da disciplina sobre o conteúdo, em 1940.

Serrano e Vitória apresentaram suas obras como um “curso de história geral contemporânea”. No entanto, o primeiro intercalou capítulos de história mundial, americana e brasileira, de acordo com o programa de 1931, que estabeleceu uma disciplina única para o ensino de História Geral e Nacional. Já Vitória consagrou a primeira parte de sua obra à história nacional e a segunda à universal, já a par da autonomia de história pátria, pois sua obra era de 1942. Vitória possivelmente fez parte do grupo apontado por Hollanda (1957, p.145) que adaptou as obras publicadas anteriormente a decretação da autonomia para que pudessem ser usada nas duas disciplinas. De acordo com o mesmo a prática foi comum durante o período.

Apesar dessas diferenças, as sete obras trabalhadas aqui possuem uma estrutura de organização do conteúdo similar, orientada sempre pelos programas oficiais da disciplina. Na parte inicial apresentam índices de capítulos, geralmente com títulos idênticos aos programas de ensino que seguem, e orientações de ensino (expressas por meio de prefácios e “explicações necessárias”) que tomam em média três páginas.

Diferenciam-se nessa última questão Vianna, Silva e Vitória. Os dois primeiros por não discutirem tais orientações e o último por apresentar um capítulo preliminar de doze páginas sobre elas. Conforme já pontuado, tais orientações procuravam demonstrar os objetivos do ensino de História naquele ciclo e são sempre marcadas pelo caráter nacionalista e patriótico.

Em sua “explicação necessária” da obra aqui analisada, Serrano reiterou posicionamentos expostos no manual de didática de história “Como se ensina História” (1935). O autor situou que a obra didática se inseria em uma coletânea elaborada em cinco

---

<sup>117</sup> A obra de Serrano respeita o programa de 1931. As obras de Gomes, Magalhães, Silva e Vitória estão de acordo com o programa de 1940. E as obras de Vianna e Sette pertencem ao programa de 1942.

volumes, cada um correspondente às cinco séries do curso secundário fundamental, publicadas a partir de 1933. Ao conjunto de obras, o autor denominou “Curso de História”. O volume aqui trabalhado corresponde ao período contemporâneo, com capítulos de história mundial, americana e brasileira, intercalados. Serrano procurou justificar a organização da matéria, afirmando que tal organização didática fora adotada a fim de fugir do:

[...] erro de justapor a história da América e do Brasil à história geral. [Pois] O aluno deve compreender a sequência no tempo e no espaço, as causas e as consequências, e como a história americana e, especialmente para nós, a brasileira, reflete a ação poderosa de fatores da história geral (1938, p. XVII).

Assim, os volumes da coleção de Serrano apresentam organização didática idêntica, contendo no início de cada capítulo um breve resumo do conteúdo abordado, tópicos gerais dos assuntos, sinopse cronológica e tópicos para exercício. Na introdução da obra, Serrano informou que este último volume apresenta uma inovação:

[...] um trecho de leitura tirado de autor nacional ou estrangeiro. Não nos limitamos a inserir trechos de historiadores especializados: às vezes uma página de escritor ou publicista não tem menor interesse para tal ou tal assunto, do que a erudita contribuição de um especialista eminente (1938, p. XVI).

A escolha desses trechos de leitura acompanhava a lógica de que:

[...] cada volume é escrito de acordo com o nível mental da média dos alunos da respectiva série. [...] E além da idade, há que se considerar o conhecimento menor ou maior das outras disciplinas, das línguas estrangeiras e do próprio idioma vernáculo (1938, p. XVI).

O autor afirmou ainda que aos alunos do 5º ano, além do ensino de História por meio dos livros didáticos, era:

[...] indispensável [...] [a iniciação] na questão fundamental e complexa da boa bibliografia e da crítica objetiva. Ao menos os melhores alunos da turma devem ficar sabendo que não se pode discutir um assunto histórico sem conhecimento da respectiva literatura, como dizem os alemães (1938, p. XIX).

Porém, o autor não apresentou em seu manual os textos dessa literatura, nem indicações mais profundas de leituras aos alunos. Serrano criticou ainda o esquecimento dos legisladores quanto à recapitulação da matéria ensinada anteriormente. Ao sugerir meios para

que os professores efetuassem a ação, o autor reclamou também do pouco tempo semanal disponível para ensino de História (1938, p. XVIII).

Serrano, ao descrever os tópicos para exercício, deixou clara sua posição quanto ao papel do ensino de História. Nas palavras do autor:

Os tópicos para exercícios, - que são, compreenda-se bem, exemplificativos e não exaustivos, insistem, sobretudo, nas questões de causas e efeitos, no papel dos grandes vultos, na significação dos fatos mais importantes. Isto é que é história, máxima para alunos da última série (1938, p.XVII).

O autor apresentou ainda uma breve discussão sobre a necessidade de unificação da grafia dos nomes históricos. Sobre o mesmo título de “Explicação necessária” Gomes (1940, p. 2- 3) apresentou, sinteticamente se comparado a Serrano, suas orientações. Em uma página e meia Gomes afirmou ter feito de sua obra “uma exposição de ideias” ao invés de uma “simples e frígida exposição de fatos”. Declarou que pretendia, com a escrita, cumprir seu dever para o engrandecimento da pátria, desejando que o livro concorresse “para o bem do Brasil”. O autor atribuiu o breve desenvolvimento de alguns assuntos ao conflito mundial, que encarecia o preço do papel. Após pontuar tais questões o autor publicou, na íntegra, as portarias ministeriais nº 48/1940 e nº150/1940, já referidas por nós.

As orientações da obra de Sette (1944, p.4 – 5) foram assinadas pela editora da obra, edições Melhoramento, em forma de “Prefácio”. Versavam sobre a necessidade do estudo da história pátria que:

em fórmula breve, [deveria] dar aos jovens a compreensão, tão nítida quanto possível, do *desenvolvimento* e da *natureza* da nação brasileira. No ciclo ginásial, à vista da própria idade dos alunos, cabe a exposição das grandes linhas da formação e da evolução da nacionalidade, como, aliás, o indicam os programas em vigor (1944, p. 4).

Como podemos observar pelo trecho, a editora se colocava em apoio ao projeto nacionalista estatal. O texto do prefácio deixava claro ainda que, em qualquer nível, o ensino de História não deveria ser “mera informação e sim [...] profunda formação sentimental, cívica e moral. Na essência, o propósito educativo [era] integrar o indivíduo no seu grupo, o de *fundir a alma individual na alma nacional*” (1944, p.4).

A editora manifestou que, para contribuir nesse sentido, publicava as obras de Mário Sette, de acordo com a mesma, permeadas “[...] por estes sadios princípios, feitas especialmente para as duas séries do ensino secundário fundamental contemplados com a disciplina de história pátria” (1944, p.5). Sobre Sette, a editora destacou que era um “[...]”

conhecedor abalizado de nossa história, pesquisador conciso, e, ademais, escritor didático de grandes recursos” que construiu uma narrativa para “esclarecer os fatos” e “tocar o coração dos jovens” com a “mais justa interpretação da letra e do espírito dos programas vigentes” (1944, p.5). Para concluir, o texto editorial dizia que:

por todas essas razões, estamos certos de que esse compêndio, e os demais do mesmo Autor, hão de prestar grande serviço à obra de educação da nossa juventude. Professores e alunos hão de, por certo, estima-los, aprendendo, assim, a amar de modo mais entranhado a grande alma da Pátria (1944, p.5).

Como podemos observar, o editorial se colocava favorável ao projeto nacionalista estatal ao declarar o objetivo patriótico do ensino de História.

O prefácio de Magalhães (1942, p.6 – 7) chamou-nos atenção. Mesmo sendo um renomado professor e autor de livros didáticos já no momento de publicação de sua obra o autor fez no texto introdutório uma extensa autobiografia profissional. Sobre a obra, situou que estava em acordo com o programa vigente e foi elaborada “[...] em conformidade com a distribuição analítica do mesmo para um total de 50 lições, feita por mim para o Instituto de Educação” (1942, p.6). O autor afirmou que procurou citar a bibliografia mais recente sobre cada temática. Para finalizar, desejou que, com a obra, se conseguisse um “ensino sério e proveitoso de tradições”, por ele considerado a “base sólida do verdadeiro patriotismo” (1942, p.7).

No que tange às orientações de ensino para a disciplina de História, Vitória (1942, p. 3 – 13) foi inovador em relação aos demais autores aqui trabalhados. O autor dedicou um capítulo inteiro, denominado “reflexões preliminares”, para discutir tais orientações. No texto, Vitória procurou, dessa forma, definir a importância dos estudos históricos e a aplicação de determinados métodos em sala de aula e na escrita de sua obra. Introduziu o texto declarando que “é a história poderoso meio de educação. Seu valor formativo sobrepuja o da maior parte das outras disciplinas. Seu método integral diz respeito a todas as matérias” (1942, p. 3).

Por isso, o autor recomendou a “compreensão dos fatos” em detrimento da “aprendizagem seca dos nomes e das datas” (1942, p. 3). Sobre o conhecimento da História nacional declarou que:

o patriotismo deve ter por base o conhecimento do valor real do país que nos deu o ser. Todos os cidadãos têm a obrigação de aumentar, pela sua atividade, o patrimônio material e moral da Nação. Para isto, estudar os grandes modelos que nos são apresentados na História Pátria (1942, p. 3).

Assim como o editorial da obra de Sette, Magalhães também atribuiu ao ensino de História papel central na formação patriótica do alunato. Na sequência do texto, o autor

pontuou de que forma o professor deveria utilizar a cartografia, os exercícios de redação histórica, as informações bibliográficas, os romances históricos e a historiografia nacional e definiu as principais características de sua obra. Na informação bibliográfica sobre o capítulo citou duas obras de autoria de Serrano, entre elas o manual de didática “Como se ensina história” (1942, p. 13).

Serrano, Silva, Vitória, Sette, e Gomes, ao final dos seus capítulos, incluíram dispositivos pedagógicos tais como, sinopses cronológicas, resumos e sugestões de exercícios. Serrano fechou sua obra ainda com um quadro sincrônico de história geral, americana e nacional e inúmeras imagens de quadros históricos e personagens políticas, essas em maioria, e culturais, além de mapas.

Serrano e Gomes expõem ainda trechos de leitura. Tal característica marca também as obras de Vianna e Magalhães. As obras desse e de Silva são permeadas por notas de rodapé explicativas. Somente Magalhães e Vitória incluíram indicações bibliográficas.

Partindo para análise dos conteúdos propriamente, sobre o advento da república, cinco autores iniciaram suas narrativas conclamando que o republicanismo foi uma aspiração do povo brasileiro desde os tempos coloniais para explicar o processo de implantação do regime no país. As exceções são somente Serrano e Vianna. Já Magalhães (1942, p.167 – 169), Sette (1944, p.58 – 60), Silva (1941, p.153 – 155), Vitória (1942, p. 132 -134) e Gomes (1940, p. 247 -249) afirmam que o ideal esteve presente nos principais movimentos regionais de contestação da ordem no país. No entanto, os conflitos externos necessitariam de “uma frente única de combate” o que teria “esmorecido os planos republicanos e a união em torno do império”. O ideal teria ressurgido então em 1870 quando adquiriu sentido nacional.

Gomes e Silva apontaram que a implantação da república era uma “fatalidade” em um continente tomado pelo sistema político. Assim, para o primeiro, a implantação do regime não foi precipitação ocasional, mas “[...]uma ideia incubada há longo tempo e cuja maturação se acentuara no Segundo Reinado” (GOMES, 1940, p. 247). O regime monárquico, na visão do mesmo autor, era “um caso teratológico na América republicana”. O reinado de Pedro II prolongava-se no país, mesmo com o desejo da sociedade pela república, devido à simpatia nutrida pelo povo ao imperador, principalmente pela “orientação democrática que dava às suas ações governamentais” (1940, p. 248).

Já Silva (1941, p.153 – 155), ao discorrer sobre os “pródromos históricos” da república, associou a defesa do regime republicano às demandas de grupos locais que exigiam a federação. Nas palavras do autor:

um governo profundamente centralizador [como o de Dom Pedro II] não era, de fato, o mais convincente ao Brasil: a imensidade do território, a dificuldade de comunicações entre as províncias e a capital, os antigos hábitos de autonomia aconselhavam a federação como o regime mais adequado ao país (1941, p. 153).

O mesmo afirmou ainda que essa defesa do regime federado aconteceu desde os primeiros tempos do império só que, naquele momento, não havia a crença na sua incompatibilidade com o regime monárquico.

Sette (1944, p.58 – 60) também aludiu ao excesso de centralização do regime imperial ter sido um dos motivos que congregaram apoio à causa republicana. Para o mesmo autor, o desgaste da monarquia foi a “excessiva orientação centralizadora”, que embora tenha consolidado a unidade nacional, sofria de defeitos administrativos, como a distância das províncias, o que exigia medidas em favor de seu progresso regional e rápido e a consequente defesa do federalismo pelos políticos regionais (1944, p. 59).

Magalhães (1942, p.167 – 169) relacionou a influência dos ideais da Revolução Francesa ao “sonho republicano mineiro de 1789” e definiu o republicanismo como “ideal ultrademocrático” e o “mais alto ideal político”, utilizando os termos como sinônimos (1942, p.168). O mesmo autor afirmou ainda que o sentimento republicano do povo brasileiro fez com que o regime imperial fosse considerado estranho ao país, ou, em suas palavras, uma “planta exótica” (1942, p. 179).

Sobre a mesma questão, Sette (1944, p.58 – 60), ao mapear as origens republicanas no país, afirmou que:

tudo tendia para a forma republicana: nossa formação democrática, o exemplo dos países vizinhos e continentais, nossa nenhuma inclinação para o regime monárquico, de fundo europeu. Vivemos inteiramente distanciados dessas nações que tinham um rei, e quando aqui chegou um soberano com a sua corte não eram eles de molde a nos servir de modelo. Ao contrário, aguçou-nos mais o sentido republicano. [...] a república seria para nós uma realidade cedo ou tarde (1944, p.58).

Como podemos observar pelo trecho, na visão do autor as aspirações governamentais do povo brasileiro sempre foram republicanas. No entanto, na visão do mesmo, a instauração do regime imperial teria sido “obra de contingência”, arma utilizada como forma de garantir a emancipação política e a unidade territorial (1944, p.58). Porém, mesmo cedendo nesse sentido, todas as vezes em que as ações imperiais “desrespeitavam os sentimentos liberais” dos brasileiros, esses se rebelavam, como bem demonstrou o período regencial, considerado pelos autores o “ensaio republicano”, no qual a população teria exercitado o governo eletivo e o modelo federativo (1944, p.58).

Vitória (1942, p. 132 -134) exaltou as “tendências democráticas” do governo de Pedro II, já que esse era “[...] respeitador das praxes parlamentares”. Em virtude disso, o autor considerou que o segundo reinado “[...] já [era] como que um governo republicano” (1942, p. 133). O mesmo concluiu que:

Esta tendência democrática de Dom Pedro II, se de um lado lhe prepara o desmoronamento do trono, por não haver criado um ambiente propício à sua defesa, quando os seus inimigos o atacaram, por outro lado, constitui a sua glória e o seu esteio no longo reinado que teve (1942, p.133).

Essa tendência democrática do imperador, referida por Vitória, também foi pontuada por Sette (1944, p.58 – 60), para quem o reinado de Pedro II “[...] foi uma democracia coroada porque o imperador era um democrata e, no íntimo, pensava que a república deveria ser o único regime digno de um povo livre” (1944, p. 58). No entanto, o que teria de fato minado a imagem do imperador, de acordo com o mesmo autor, foi a “política dos gabinetes” em que:

os partidos, quando apeados do poder, por despeito e maldade, atacavam violentamente não somente a forma de governo como o próprio soberano, muito embora quando subiam novamente achassem que tudo ia muito bem. O povo, porém, que lia esses ataques e críticas e via depois as transformações de modos de ver dos políticos, ia descrendo da monarquia, sonhando com a república como remédio salvador (1944, p. 59)

Como podemos observar, novamente o autor associou a defesa do republicanismo como um sentimento popular. Após iniciarem o capítulo por meio dessas afirmações acerca da perenidade do sentimento republicano, os autores definiram quais as principais causas que derrubaram o império no Brasil, convergindo também sobre elas. Eles narraram então, a abolição sem indenizações, a propaganda republicana, a participação dos militares, a figura do imperador e o fato de a liderança do movimento manifestar-se predominante entre as províncias do centro-sul, o que foi constatado como base no número de clubes republicanos fundados. A repulsa popular por um terceiro império, com influência do estrangeiro Conde d’Eu, também apareceu nas narrativas.

A abolição sem indenizações, na visão dos autores, congregou fazendeiros descontentes com a medida imperial nas fileiras republicanas. No entanto, conforme Gomes (1940, p.250 – 52), o manifesto republicano, publicado ainda antes da abolição, teria silenciado sobre a questão. Todavia, para o autor, “[...]a abolição foi um biombo de trás do qual se ocultaram os republicanos para solapar a monarquia [...]Era preciso que a monarquia realizasse tão meritória obra, da qual queriam escapar os republicanos” (1940, p. 251). A narrativa de Gomes, ao estabelecer o papel do Estado monárquico na resolução da questão

demonstra que o autor, mesmo defendendo o caráter popular do regime republicano, fazia ressalvas às omissões dos revolucionários sobre um tema, considerada por ele, de “caráter nacional” (1940, p. 251).

Com relação a propaganda republicana, Vitória definiu que “a proclamação da república [...] não se explica pelo pronunciamento da opinião pública, que não se manifestou, mas pelo triunfo imposto de uma elite militarista eivada de conceitos opostos aos que faziam viver o trono” (1942, p. 133).

Para Magalhães, a propaganda foi “arregimentação da classe paisana”, que liderou a fundação de órgãos jornalístico e da sigla partidária e a redação do manifesto “capitaneado ou subscrito por inúmeros brasileiros [...] todos de notório prestígio em nossas letras” (1942, p. 169). Alguns nomes civis do movimento foram listados, como, por exemplo, os de Saldanha Marinho, Salvador de Mendonça, Silva Jardim, Quintino Bocaiúva, Campos Sales, Lopes Trovão, José do Patrocínio e Rui Barbosa. Contudo, na visão do autor, a preponderância para a eclosão do movimento seguiu sendo atribuída aos militares. Os demais autores se referiram ao manifesto republicano e listaram os principais órgãos de imprensa e partidários fundados em apoio à causa. Tal propaganda, para Sette, foi permitida pelo imperador por esse ser “um espírito verdadeiramente liberal” (1944, p. 60).

A origem dos órgãos republicanos, de acordo com cinco autores aqui analisados, foi predominante mais ao sul do que ao norte. Sobre isso, Magalhães afirmou que:

assim como a nossa emancipação de 1822 foi obra das províncias mais prósperas do centro-sul (Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais), também a implantação do novo regime político [...] encontrou o seu melhor apoio na mesma região, tendo, porém, granjeado um novo e importante coeficiente, o do Rio Grande do Sul (1942, p. 170).

Como podemos observar, para o autor a proclamação do regime republicano foi defendido prioritariamente pelas provinciais mais abastadas. O mesmo atribuiu ainda, à província paulista a liderança do movimento, já que esse gozava “prosperidade econômica”, advinda do café e da “substituição do braço escravo”, característica que “influiu na sua atitude política” (1942, p. 170). No caso mineiro, afirmou que o ideal republicano “nunca deixou de ser evangelizado, desde 1859, por alguns órgãos de imprensa e por uma plêiade de audaciosos legionários” (1942, p. 171). E que o fator novo vinha do Rio Grande do Sul, província em que o jornal “A Federação”, de Júlio de Castilhos se tornou “um verdadeiro baluarte do grandioso ideal” (1942, p. 171).

No entanto, para os autores, apesar do envolvimento de políticos civis, os militares foram os grandes protagonistas do processo e os instauradores do regime no país. A categoria,



ao sair prestigiosa da Guerra do Paraguai, teria tomado consciência de sua importância política, o que foi aproveitado, de acordo como Gomes, pelos partidos políticos dando início a “[...] um ferrenho namoro com os que se haviam destacado na luta e se apresentavam cobertos dos louros do prestígio perante as forças armadas” (1940, p. 252).

No entanto, para os autores, os militares foram afrontados pelo trono com o desenvolvimento das chamadas questões militares e, a partir disso, articularam-se para destronar o imperador. Em especial, os jovens alunos das escolas militares, liderados por Benjamin Constant, descrito por todos os autores como o “[...] inquestionável pai intelectual da república” (MAGALHÃES, 1942, p. 171). Sobre esses jovens, Magalhães nos disse que:

enquanto entre os oficiais da armada era raro encontrar-se algum simpatizante da república (porque a oficialidade da nossa marinha saía quase que somente das classes aristocráticas), no exército era grande o número de prosélitos do novo ideal, principalmente na Escola Militar, pois a mocidade que ali se alistava no serviço da nação provinha geralmente das camadas sociais menos abastadas, e, por isso, trazia para a sua carreira patriótica as aspirações que já acendravam a alma do nosso povo. Eis porque tanto contribuiu o exército para as duas mais gloriosas jornadas do Brasil: a da abolição e a da república (1942, p.174).

Como podemos observar pelo trecho, novamente Magalhães procurou demonstrar o caráter popular do sentimento republicano ao associar que os militares de baixa patente, por advirem das camadas sociais mais carentes, carregavam consigo tais ideais, o que os legitimava como protagonistas do processo. A iniciativa dos autores em articular o advento da república como uma aspiração popular aparentemente prestava-se ao processo legitimador desse sistema político como genuinamente nacional.

Sobre os militares ainda, é válido ressaltar que, somente Magalhães (1942, p. 171), Vitória (1942, p. 134) e Silva (1941, p. 159) aludiram sobre a importância que as teorias positivistas, ensinadas nas aulas das escolas militares, teriam no processo de instauração da república. Para os três, as aulas de Constat, baseadas em tais princípios, teriam insuflados os jovens militares contra o regime imperial. Não há uma explicação sobre no que consistem esses ideais positivistas. No entanto, os autores ao descreverem os princípios que guiaram a carta de 1891 novamente se referiram aos ideais positivistas nela presentes.

Os autores convergiram sobre a descrição do imperador. De maneira geral, dispensaram elogios ao monarca. Dentre tais elogios, destacamos o de “republicano, pois respeitador das praxes parlamentares” (VITÓRIA, 1942, p.133), “grande soberano”, “democrata de espírito liberal” (GOMES, 1940, p. 248), “patriota, mesmo no exílio” (SETTE, 1944, p. 65), “conciliador” (SILVA, 1941, p. 168) e “justo” (MAGALHÃES, 1942, p.178). A

atribuição de características positivas ao imperador parece sugerir que os autores ainda que procurassem demonstrar a legitimidade da instauração do sistema republicano condenavam a atitude dos seus partidários em condenar ao exílio o monarca que tantos anos cuidara do país, procurando sempre respeitar os interesses da coletividade. Gomes descreveu que mesmo a sociedade brasileira tendo sido sempre favorável ao republicanismo não deixou de nutrir afeição pela figura do imperador, pois a esse “faltava preferências político-partidárias” (1940, p. 248).

De acordo com Gomes e Magalhães movimentos políticos externos teriam também influenciado o movimento republicano Brasileiro. Para o primeiro:

a ambiência desfavorável à monarquia tinha suas origens no exterior. Os Estados Unidos constituíam uma república independente desde 4 de Julho de 1776. A América espanhola desfraldara seus movimentos de 1819 à luz dos ideais republicanos. A França, [...] nossa mãe espiritual e política, viu-se abalada pelos princípios revolucionários que concretizaram a forma republicana da Revolução Francesa e que se corporificaram em movimentos de 1848, e de 1870 (1940, p. 248).

Na mesma linha argumentativa, Magalhães citou a decretação da 3ª república francesa como movimento que influenciou a instauração republicana brasileira. O autor procurou demonstrar que o regime era uma tendência mundial, e como tal, o Brasil não poderia ficar de fora (MAGALHÃES, 1942, p. 169).

Assim, para os autores, a instauração do regime republicano no país acompanhava uma tendência mundial. A questão colocava-se em perfeito acordo com o indicado nos programas da disciplina expedidos naquele momento que definiam a apreciação das diversas influências que concorreram para a formação do Brasil e de suas instituições. A república era vista como parte de um processo mundial. Essa ideia servia ao Estado na justificação da instauração do regime e da adequação do país às modernas instituições políticas.

Como podemos ver esses autores, sobremaneira, engrandeceram o sistema republicano como o mais democrático e o único verdadeiramente nacional por ter sido desejado pelo povo desde os tempos coloniais. No entanto, para os mesmos, os militares é que foram os principais construtores da república. Ainda que os agitadores do movimento tenham vindo das patentes inferiores.

Sobre essas primeiras questões sobre o processo de instauração da república brasileira, destoaram dos demais autores, Serrano (1938, p. 251 – 262) e Vianna (1945, p. 145 – 149). O primeiro preferiu descrever sinteticamente os antecedentes do movimento. Em sua narrativa mereceu destaque a fundação dos clubes e órgãos jornalísticos republicanos como

consequência direta da abolição sem indenizações, a pretensa desconfiança com que o império olhava para os militares, o que teria de fato gerado as questões militares, e o gabinete de Ouro Preto, que mesmo com propostas liberais não conseguiu conter os republicanos.

Sobre o tema, ressaltamos que Serrano definiu, em projeto de instruções pedagógicas elaborado para a reforma de 1942<sup>118</sup>, já referido, que “estudando o advento da república, cumpre salientar os antecedentes remotos do movimento de 1889, às manifestações do sentimento republicano anteriores à Independência [...] [como] a revolução pernambucana de 1817 [...] confederação do Equador, Sabinada, Farrapos [...]”. Nesse sentido é curioso que o próprio autor não tenha seguido em sua obra didática algo que futuramente propôs como essencial ao ensino da unidade didática em questão. Em palestra sobre o assunto na Universidade do Ar<sup>119</sup>, Serrano declarou que as linhas gerais do movimento eram sempre as mesmas, independente da maior ou menor influência de cada causa e que para entendê-lo de fato, naquele momento, era necessário interpretá-lo “a luz da jornada iniciada em 1930” em clara articulação desse último com o advento do sistema republicano.

Já Vianna (1945, p. 145 – 149) situou somente o lançamento do manifesto republicano e a fundação dos principais clubes de apoio à causa. Nomeou os principais políticos envolvidos e as primeiras eleições de partidários ainda durante o império. Em um parágrafo resumiu as questões militares à proibição das manifestações públicas da categoria.

Como podemos observar, os dois autores se preocuparam em informar os fatos, respeitando a ordem cronológica e de causalidade entre eles, sem discuti-los ou aprofundá-los. Mesmo assim, o desenvolvimento dos itens estava estritamente de acordo com o definido nos programas que respeitavam.

Sobre as versões da proclamação da república, somente Gomes, em texto de nota de rodapé, fez referência aos diversos rumores que corriam sobre o fato, afirmando, entretanto, que “o que [era] certo é que a república estava proclamada antes que o marechal aquiescesse, pois às 15 horas na Câmara Municipal, lavrava-se uma ata declarando proclamada pelo povo o governo republicano [...]” (1940, p. 262). A narrativa desse autor demonstra novamente o caráter popular que se queria imprimir ao movimento desde o seu advento. Além disso, Gomes ao referir que existiam diversas versões sobre o fato da proclamação demonstrou como o processo de instauração da república não foi um processo homogêneo nem tão aspirado pelo povo, como os demais autores procuravam proclamar.

---

<sup>118</sup>O ensino na quarta série (GC g 1940.02.01, rolo 55, fls. 320 – 322. CPDOC – FGV – RJ).

<sup>119</sup>Vigésima aula de História do Brasil em 12/12/42. (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).

De maneira geral, o conjunto de autores ao falar sobre a instauração do regime no país se deteve na descrição do episódio ocorrido em 15 de novembro de 1889. Os elementos principais foram a preparação do movimento, a hesitação de Deodoro da Fonseca por sua lealdade ao imperador, a quase nula resistência do ministério, as atitudes tomadas por Dom Pedro diante do fato, o banimento da família imperial e a constituição do governo e as principais medidas tomadas.

Corroborando a posição dos militares como instauradores da república, defendida por grande parte dos autores aqui trabalhados, Magalhães (1942, p.178) afirmou que se não fosse a juventude da escola militar o movimento não teria passado de uma deposição ministerial. Já Vitória aludiu à presença do “povo apinhado no campo de Sant’Ana” (1942, p. 139) naquele momento. Gomes disse que a partir de então corporificava-se uma república que “[...] já existia [...] abstrata, subjetiva” (1940, p. 260). Mais indícios de que a construção sobre a instauração do regime pautou-se no desejo intrínseco do povo ao republicanismo.

Os autores utilizam uma profusão de termos (golpe, revolução, conspiração, jornada, revolta) para nomear o processo de instauração da república no país. Conforme vimos, os programas da disciplina não determinavam o termo a ser usado, definindo a unidade didática apenas como “advento da república”. Um contraste com a caracterização dos movimentos de 1930 e 1937, definidos como “revolução” e “Estado Novo”, pouco tempo depois pelos mesmos textos. Denominações como essas implicam definições ideológicas, como pontuou Pasquino (1998, p. 1121), que traduzem ideias das sociedades em que estão inseridos. Nesse sentido, é curioso que sobre a instauração da república o Estado não tenha definido o termo adequado.

A preocupação dos republicanos com o destino de Pedro II constou nas obras de Vitória (1942, p. 140), Sette (1944, p. 64 – 65), Silva (1941, p. 168), Vianna (1945, p. 150) e Gomes (1940, p.266). Os autores afirmaram que os republicanos, mesmo solicitando seu exílio junto com toda a família imperial, concederam-lhe uma pensão, por ele recusada. Os sete autores destacam o repatriamento dos corpos do casal imperial durante o governo de Epitácio Pessoa, em 1920.

Seis obras apresentam retratos ou trechos biográficos sobre Deodoro da Fonseca, considerado o pai do movimento armado para instauração da república no país. Sua trajetória foi arrolada, pelos autores, entre os vultos desse período. Essa não foi uma definição explícita nos programas. O texto do programa de 1942, por exemplo, determinou o estudo dos principais vultos e episódios da política interna, sem, contudo, definir quem eram. Essa associação da figura de Deodoro como patrono da república naquele momento consiste num

dado significativo já que, conforme exposto anteriormente, Benjamin Constant foi considerado o pai teórico da república pelos mesmos autores.

A figura do militar foi destacada, possivelmente porque servia aos propósitos de formação patriótica, pois, como os próprios autores dos livros deixaram claro, mesmo “velho e doente” e amigo pessoal do monarca, o marechal não se omitiu diante da questão, liderando o movimento em prol da nação. Em perfeito acordo com o que propunha Serrano nas sugestões de orientações pedagógicas e nas palestras na Universidade do Ar já referidas<sup>120</sup>, que definia que se apresentasse os vultos como homens falíveis e se destacasse suas ações pelo bem geral da nação.

Pelo exposto, para os autores dos livros didáticos, com algumas diferenciações, o regime republicano ascendeu no Brasil como uma aspiração popular, conduzida pelos militares, motivados por ideais positivistas, e apoiada por diversos setores da população com diferentes interesses, tais como o sistema de governo federalista. No entanto, na visão dos autores, a união em torno da causa se deu em vistas do bem comum.

A instauração do regime republicano no Brasil adquiriu assim, para os mesmos, sentido popular e patriótico. Os autores, ao construírem uma imagem do processo de instauração do regime republicano como aspiração nacional contribuíam no discurso nacionalista do governo e ao exaltarem sua proclamação e defenderem o sistema, não incorriam nos principais critérios político-ideológicos de avaliação junto à CNLD. A questão que se impunha a esses autores no seguimento do estudo do conteúdo então, era como caracterizar os primeiros quarenta anos do regime e explicar a ruptura, imposta pelos programas de 1940 e 1942, no estudo da história nacional a partir do movimento de 1930. O bem comum foi também a principal justificativa dos autores para as ações dos governos posteriores.

### **3.3 OS GOVERNOS REPUBLICANOS ATÉ 1930 OU A PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA**

O termo Primeira República, designando os governos republicanos entre 1889 e 1930, foi utilizado no ensino de História no país primeiramente no programa expedido em 1942. A questão que se coloca sobre a adoção dos termos “primeira” e “segunda” república é que a

---

<sup>120</sup> Terceira aula de 1943. O método biográfico-episódico e os programas de História do Brasil na 3ª e 4ª séries do curso ginasial, na reforma Gustavo Capanema. (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17) e O ensino na quarta série (GC g 1940.02.01, rolo 55, fls. 320 – 322. CPDOC – FGV – RJ).

medida pressupõe uma divisão entre os períodos históricos, uma nova periodização da história nacional, conforme já discutido.

Como podemos ver, o programa de 1940, desdobramento do anterior em virtude da autonomia do ensino de História pátria, já apresentava o estudo da república entre 1889 e 1930 em unidade separada dos anos posteriores. O mesmo texto instituiu também a utilização dos termos “Revolução de Outubro” e “Estado Nacional”. O primeiro sequer havia aparecido no primeiro programa. O programa de 1942 consolidou assim essa divisão somente sugerida no texto anterior.

Conforme já exposto, como as instruções pedagógicas de ensino da disciplina referentes a esse programa de 1942 não foram publicadas, não temos definições oficiais sobre a adoção do marco temporal. No entanto, com base nas sugestões de orientações, já referidas, entregues por Serrano, a pedido do ministro, localizadas no fundo Capanema<sup>121</sup> podemos fazer as seguintes inferências sobre a adoção dos termos.

Como já dito, Serrano fez parte da comissão que organizou o referido programa. As unidades didáticas e os itens que as compõem propostas pelo autor nas sugestões enviadas ao ministro são praticamente idênticas aos itens definidos pelo programa de 1942.

Nesse sentido, nos dois textos constam as expressões “Primeira” e “Segunda” república como marcos temporais. Sobre a adoção delas, Serrano não fez nenhuma consideração, apenas determinando que o estudo da primeira unidade deveria “evitar a simples lista onomástica e cronológica” dos governos do período. Para isso, o “professor deveria dar os traços característicos de sorte que o aluno [ficasse [...] sabendo os motivos da nossa justa administração relativa à obra de Floriano, Prudente, Campos Sales, Rodrigues Alves e seus sucessores”. O estudo dessas questões e de episódios como “[...] Canudos, [...] vultos quais os de Rio Branco, Osvaldo Cruz, Rui Barbosa e Santos Dumont permitem despertar nas classes sadio entusiasmo patriótico e real interesse pelas coisas do presente sem nenhum prejuízo da mais rigorosa objetividade”. Não há indicações de como ministrar tais conteúdos em sala de aula.

Na sequência, ao trabalhar a unidade didática destinada a “Segunda república” o autor determinou que “a obra do presidente Getúlio Vargas [seria] [...] objeto de especial atenção [...]” pontuando os acontecimentos a partir de 1930. Ao final, o aluno deveria estar “[...] bem instruído quanto ao passado e ao presente da pátria e aos deveres que impõe a cada brasileiro a consciência moral e patriótica”. Serrano procurou associar nesse texto, ainda que de maneira

---

<sup>121</sup> O ensino na quarta série (GC g 1940.02.01, rolo 55, fls. 320 – 322. CPDOC – FGV – RJ).

sutil, como já pontuado, o período iniciado em 1930 ao momento atual pelo qual passava o país e ao presidente Vargas. O estudo das obras do presidente convergia assim para o intuito final da disciplina, a formação patriótica dos alunos. E o período iniciado em 1930 e denominado de Segunda República carregava um sentido de renovação, de nova era.

Sobre a questão, dos sete autores aqui trabalhados somente os dois que escreveram suas obras com base no programa de 1942 adotaram o título de “Primeira República”. Os demais, conforme já referido, adotaram sempre como títulos de seus capítulos os itens definidos pelos programas os quais respeitavam. Sette (1944, p. 68) e Vianna (1945, p. 155) não apresentaram nenhuma explicação para a utilização do termo ou para divisão adotada entre os períodos republicanos.

Mesmo não tendo adotado tais demarcações os demais autores fizeram referências ao marco temporal. Gomes no capítulo que encerrou a obra “Síntese final: o Brasil contemporâneo” ao apresentar a divisão da história do Brasil definiu de “Primeira Fase Republicana” o período compreendido entre a proclamação de 1889 e o movimento de 1930 (1940, p. 358). Magalhães, após descrever os eventos que levaram a ascensão de Vargas ao poder, definiu que “para exprimir melhor esse triunfo político, deu-se à nova ordem de coisas a denominação de ‘2ª República’” (1942, p.204). Assim, sem mais detalhes, dando a entender que o período anterior era a primeira república sem definir a origem dos termos.

Da mesma forma, Silva e Vitória demarcaram a questão. O primeiro, ao tratar do governo provisório de 1930 definiu que “com a vitória da revolução começou a Segunda República” (1941, p. 207). Sem mais explicações, Vitória descreveu que após a deposição de Washington Luiz “terminava uma fase importantíssima da vida nacional. [E] uma outra ia principiar” (1941, p. 190).

Todos os autores, com exceção de Serrano, dedicaram um capítulo em separado para discutir os acontecimentos posteriores à 1930. Já Serrano, um capítulo de sete páginas, resumiu a história do país entre 1889 e 1934. Aparentemente o autor não achou necessária a divisão, exatamente como determinava o programa estabelecido em 1931 que definia sobre o estudo da república no Brasil, o estudo de seu “desenvolvimento social, econômico, religioso e cultural do Brasil” e das “atuais instituições políticas e administrativas do país”. Como podemos observar, a orientação sobre a questão era ampla e naquele momento não propunha ainda uma divisão específica entre os períodos. Mas, a escrita do autor já se adequava ao que foi estabelecido pelas diretrizes, pois definia os desdobramentos do movimento de 1930 como parte do regime republicano iniciado em 1889, conforme demonstra o resumo apresentado por ele na abertura do capítulo em que discutiu “O Brasil até a revolução de 1930”:

Findo o Governo provisório conseqüente à proclamação da república, entrou o país na fase política definitiva, com a Constituição de 1891. Aceitas as bases do regime norte-americano, passava o Brasil a ser uma federação de Estados autônomos, sob o governo de um presidente escolhido por eleição direta. Foram ainda agitados os primeiros quadriênios, mas dominadas as tentativas revolucionárias, começou uma fase de relativa calma e reconstrução financeira. Após a fecunda presidência Rodrigues Alves, foram-se acumulando erros e motivos de descontentamento, que explodiram na Revolução de outubro de 1930 (1938, p. 304).

Pelo resumo, como podemos observar, o autor sugeriu que os conflitos posteriores à presidência de Rodrigues Alves justificavam o movimento de 1930. Sobre eles, somente pontuou, sem explicar, as revoltas “sem maiores conseqüências” do quadriênio de Hermes da Fonseca, a revolta do forte de Copacabana, em 1922 e a revolução paulista, de 1924 (1938, p. 309). Nesse momento da narrativa, diferente do que sugeriu no resumo, não relacionou as insurgências ao movimento de 1930. Findou a narrativa sobre a década de 1920 afirmando apenas que “O sucessor do dr. Arthur Bernardes foi o dr. Washington Luís, deposto pela Revolução de Outubro de 1930” (1938, p. 309). Outro dado que se destaca no resumo é a utilização do termo “revolução de 1930”, não proposto pelo programa de 1931.

Os demais autores, ao discutirem o período se referiram basicamente a uma mesma seqüência de itens, exatamente conforme o definido nos programas: os primeiros atos do governo provisório, instituído após a proclamação, a política econômica do encilhamento, a Assembleia Constituinte e a Carta de 1891. Na seqüência narrativa elaboraram uma descrição dos principais atos de cada presidente do quadriênio. Nesse último item os autores, de maneira geral, apresentaram breves resumos titulados pelo nome que ocupou o cargo máximo da nação e citaram os principais acontecimentos do período, tais como os movimentos sediciosos de Canudos e Contestado; as questões diplomáticas envolvendo a consolidação do território nacional, a participação do país na guerra europeia e o desenvolvimento geral do país.

Sobre a constituinte e a carta que se elaborou em 1891 algumas questões discutidas pelos autores devem ser ressaltadas.

Somente Silva se referiu a disputa na constituinte entre os partidários da centralização e da descentralização, aludindo a posição “extremada dos ultrafederalistas”, combatida por Rui Barbosa. Para o autor, a posição foi rechaçada, pois como “assinalou Oliveira Vianna” não havia em muitos lugares elites locais “capazes” nem base econômica para o regime tributário necessário às responsabilidades autônomas (1941, p173).

Gomes (1940, p.274), Silva (1941, p.173), Vitória (1942, p. 146), Vianna (1945, p. 151) e Sette (1944, p. 66) destacaram o dispositivo constitucional que estabeleceu o sufrágio



universal eleitoral. Conforme definiu o último, após a escolha indireta de Deodoro “as eleições seguintes seriam pelo sistema do sufrágio universal, isto é, todos os cidadãos em condições de se alistarem eleitores tomariam parte no pleito” (SETTE, 1944, p.67). Já para Vianna o processo se realizaria por “escolha direta do povo” (1945, p. 151). Os autores não definiram quem eram os sujeitos passíveis de alistamento eleitoral naquele momento. O silêncio sobre tal questão é interessante à medida que os autores descreveram a carta como uma das mais democráticas do mundo.

Silva (1941, p. 174), Sette (1944, p. 66) e Vitória (1942, p. 145) destacaram o texto da carta como um dos “da mais liberais de seu tempo”. Esse último autor foi mais categórico sobre a questão, pois afirmou que “calcada nos moldes americanos e imbuída de ideias positivistas [...] [a carta] condizia com as melhores ideias do momento, em assunto constitucional” (1945, p.145).

Esses três autores fizeram referência à adoção do federalismo e do sistema administrativo descentralizado, que, a seu ver, teria possibilitado grande autonomia aos Estados. Silva destacou as diversas divergências presentes nas propostas constitucionais sobre a questão “[...] motivadas pelos que desejavam uma autonomia exagerada para os Estados”. Para o autor, no entanto, “[...] não foi sem certas dificuldades que se fez a mudança do regime centralizador do império para o de autonomia dos novos Estados” (1941, p.173). Vitória encarou negativamente o federalismo e a descentralização da Carta. Para ele “[...] seu fraco [da Carta] era o excesso de poderes atribuído ao presidente e a exagerada autonomia concedida aos Estados” (1942, p. 146).

Todos os sete autores se referiram ao “surpreendentemente” rápido reconhecimento externo da república pelos principais países do mundo. Os autores elogiaram também o dispositivo constitucional que estabeleceu a prioridade do arbitramento na resolução dos conflitos limítrofes internacionais.

Acerca dos governos do período, as obras aqui trabalhadas, insistem na discussão das sucessões governamentais do regime, nas descrições dos conflitos internos de perturbação da ordem e nos feitos diplomáticos, contrariando o exposto nas orientações pedagógicas de 1931 e o proposto por Serrano, na sugestão de instruções de 1942, já referidos. Como já dito a narrativa dos autores foi centrada nas principais ações dos presidentes sempre, destacadas como em prol da pátria e do bem comum.

Sobre o ensino de História acerca dos governos republicanos antes de 1930, em palestra na Universidade do Ar<sup>122</sup>, Serrano defendeu a utilização do método episódico-biográfico, de forma complementar, no ensino de História das séries finais do ciclo ginásial, por ser “natural” o “encanto” despertado nos jovens pela narrativa da vida dos grandes homens. Para ele, “quanto se poderia aprender em torno de vultos [como] [...]Churchill, Roosevelt [...] e como tratar do Brasil contemporâneo sem a figura central de Getúlio Vargas?”. Dessa forma, como podemos observar, Serrano não recomendava que se estudasse cada um dos presidentes da república e sim, somente aqueles de destacassem no processo geral.

O autor, em sua obra aqui trabalhada, procurou se ater exatamente nisso, apenas citando as principais ações dos governos, associando-os aos acontecimentos principais do período, como por exemplo, Canudos, o saneamento do Rio de Janeiro e as exposições nacionais em comemoração ao centenário da abertura dos portos e da independência. A narrativa de Serrano foi pontuada por elogios as personalidades dos presidentes anteriores a Rodrigues Alves. A prática só voltou ao texto novamente quando o autor se referiu a Vargas (1938, p. 307 – 309).

Os demais autores, diferente do defendido por Serrano e exposto nas instruções de 1931, insistiram nas listas onomásticas e cronológicas dos chefes ao trabalharem o primeiro período republicano. Nas narrativas sobre os presidentes outra questão se destaca: as qualidades dos chefes de Estado são sempre associadas às suas ações em prol da nação. Eles são os heróis da nação que impreterivelmente se sacrificam por ela e sabem que seus atos devem servir sempre ao bem comum. Em perfeito acordo ao determinado nos programas sobre educação patriótica, já que os textos definiam que por meio do exemplo destes servidores era incutido na juventude o ideal da ação em prol do bem comum. Mesmo a tentativa de golpe e dissolução do Congresso por Deodoro foi vista como uma ação que evitaria “derramamento de sangue desnecessário” (VITÓRIA, 1942, p. 190).

Nesse sentido, de acordo com os autores, Deodoro instaurou a república, Floriano a consolidou, Prudente de Moraes a pacificou, Campos Sales restaurou as finanças, Rodrigues Alves saneou e embelezou a capital e modernizou o país e Afonso Pena estabeleceu uma “fecunda administração”. O quadriênio de Hermes foi atormentado pelas intervenções nos Estados em combate às oligarquias e o governo de Venceslau Braz marcado pela conflagração europeia. Epiácio Pessoa destacou-se por iniciar as obras contra a seca no Nordeste e

---

<sup>122</sup> Terceira aula de 1943. O método biográfico-episódico e os programas de História do Brasil na 3ª e 4ª séries do curso ginásial, na reforma Gustavo Capanema. (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).

repatriar os restos mortais do casal imperial e Artur Bernardes foi obrigado a governar sobre Estado de sítio devido aos movimentos de contestação “que prejudicaram imensamente a administração” e Washington Luís apesar da “benéfica política financeira estabelecida”, não pode terminar seu governo. Vale ressaltar aqui que em nenhum momento da narrativa desses autores o governo desse último foi negativamente descrito e o que teria pesado para sua deposição foram as disputas eleitorais e os conflitos internos que marcaram a década de 1920.

Antes de nós determos sobre a década referida, no entanto, vale ressaltar os posicionamentos dos autores sobre alguns acontecimentos anteriores, como a questão social e a defesa do regime republicano no país. As descrições desses acontecimentos político-sociais evidenciam aspectos que foram debatidas ao longo da década de 1920 que diversos meios intelectuais e políticos do país.

Nesse sentido, de maneira geral, os sete autores descreveram o movimento de Canudos, que eclodiu no sertão baiano em 1896, como uma das “rebeliões mais graves do período”. A descrição e os termos de todos assemelham-se a narrativa de Gomes (1940, p.286). Para ele, no arraial “imperava um fanático, misterioso, profeta” chamado Antônio Conselheiro que “fanatizava a população”. A questão foi “considerada pelo governo perigosa à ordem pública” e motivo de intervenção. Três expedições foram realizadas, mas “os jagunços, como se chamavam os partidários do Conselheiro, estavam bem armados e eram verdadeiramente valentes”.

Vitória (1942, p. 151) e Serrano (1938, p.185) lamentaram o episódio de Canudos. Para o primeiro, esse foi o “fato doloroso, na história pátria, em que perderam a vida 5.000 valorosos soldados e vários oficiais ilustres do exército” (1942, p.151).

Silva (1941, p.185), Vitória (1942, p.151) e Magalhães referiram que a “insurreição era contra a república” (1942, p.187). Para o primeiro, os revoltosos desconheciam “autoridade civil e religiosa” (1941, p.185).

Todos os sete autores citaram a descrição do conflito em obra de autoria de Euclides da Cunha. Silva a considerou “magistral” (1941, p. 185). Sobre a revolta do Contestado, que em muito se assemelha ao movimento de Canudos, os autores também associaram os mesmos elementos.

A descrição apresentada pelos autores sobre Canudos nos faz perceber uma questão. De maneira geral, como podemos ver, os autores procuraram descrever movimento, popular em sua essência, como restaurador e por isso o consideravam uma ameaça ao sistema republicano vigente. Republicanismo esse que, no começo das mesmas obras, proclamaram como de origens populares. Nesse sentido, a exaltação das forças que o reprimiram em nome

da pátria consistiu, para esses autores em um ato patriótico. E como tal mereceu atenção na narrativa destes autores. A dizimação das populações revoltosas não foi um episódio lamentado e sim a morte de diversos militares envolvidos no conflito, pois esses defenderam a pátria de um movimento monárquico, visto negativamente naquele momento.

A narrativa dos autores sobre a entrada do país na primeira guerra mundial nos diz mais sobre a defesa da pátria como tarefa primordial daqueles tempos. Todos os autores convergiram sobre a adesão do Brasil ao conflito somente quando hostilizado pela Alemanha, o que, de acordo com os autores, acarretou ameaça a sua autonomia. Para os mesmos, o Brasil era uma pátria “pacífica” e “pacifista” que só se envolvia em guerras quando tinha sua soberania nacional atingida.

Alguns autores fizeram referências ao estabelecimento de práticas políticas e eleitorais específicas após a instauração da república no país. Sobre elas, Gomes definiu que com o estabelecimento da república no país:

Processou-se verdadeira limpeza nos quadros do funcionalismo. Os republicanos convictos e os de última hora, encarregaram-se, de norte a sul, de se apoderar dos cargos públicos. Instituiu-se, ainda, o **filhotismo, com a ‘distribuição de favores e concessões’** (Grifo nosso) (1940, p.274).

O autor não aprofundou a questão nem associou com o “filhotismo” a eclosão do movimento de 1930. Diferente do que propôs, por exemplo, Vianna ao definir outra prática política corrente naquele momento. Esse autor, ao discorrer sobre as principais ações do governo de Campos Sales afirmou que foi no governo desse que se estabeleceu a denominada “política dos governadores”:

[...] que consistia no seguinte: o governo prestigiaria o reconhecimento dos deputados e senadores federais indicados pelos governantes dos Estados ou pelos partidos políticos neles dominantes, e estes, em troca, o apoiariam em todos os assuntos relativos à política geral do país. Esse regime vigorou, com algumas exceções, até 1930, ocasionando o predomínio dos grandes Estados e a revolução desse ano (VIANNA, 1945, p.158).

O autor não emitiu opinião sobre tal política. Já Magalhães, disse sobre a mesma questão que Campos Sales “para tranquilidade de sua administração interna, instaurou [...] a política por ele julgada mais consentânea com o regime federativo: a ‘política dos governadores’” (1942, p.189). O autor não deu mais detalhes sobre a prática e também não estabeleceu relações com o movimento de 1930.

Referindo-se às práticas de governo ainda, Sette (1944, p. 70) definiu que as ações dos governantes sempre procuraram “apaciar paixões”, em sua maioria partidárias, para consolidar o regime e construir a nação. Sem, contudo, pontuar que disputas partidárias eram essas. Discutiremos melhor essas preposições no próximo capítulo ao abordarmos propriamente o período de 1930 e os antecedentes do movimento que eclodido então. O que cabe ressaltar aqui é que nesse momento da narrativa dos autores, tais questões, sobremaneira, não foram colocadas de maneira negativa. Nem foram sugeridas associações de que as práticas poderiam ter suscitado um movimento intervencionista no sistema político. Com exceção de Vianna, como podemos ver.

Gomes somente mencionou algo sobre as práticas políticas específicas do período ao descrever os motivos que levaram a deposição de Washington Luís, pois, esse “mantendo a política de indicação de sucessor para o período seguinte [...] decidiu-se pelo presidente de São Paulo, dr. Júlio Prestes” (1940, p.307). No entanto não deixou claro que política era essa nem a citou ao narrar os pleitos anteriores. Os estados de origem dos presidentes foram aludidos por Magalhães e Sette, de maneira contundente, e Gomes, Silva e Vitória, mais esparsamente. Em nenhuma das narrativas os autores manifestaram o motivo disso.

Sobre as primeiras seis disputas eleitorais do período republicano os autores destacam o debate sobre a constitucionalidade do mandato de Floriano Peixoto, a eleição do primeiro civil, Prudente de Moraes, e a sucessão presidencial de Afonso Pena. Esse último pleito, nas palavras de Sette foi uma “[...] campanha ardorosa e ‘por vezes violenta’ [...]” na qual se enfrentaram o civilista Rui Barbosa e o militar Hermes da Fonseca (1944, p.74).

A década de 1920, conforme já referimos, era parte importante na avaliação dos livros didáticos feita pela CNLD. Possivelmente porque os acontecimentos que marcaram o período poderiam ser utilizados na justificação da demarcação temporal posterior a 1930, adotada pelos programas de 1940 e 42. A revolução de 1930 foi, como bem demonstram os textos desses programas, adotada como marco da história nacional. Os autores dos livros didáticos, assim como Serrano fez junto à Universidade do Ar, procuraram explicar o porquê.

Nesse sentido, sobre a década de 1920 as principais questões referidas foram os pleitos eleitorais e as revoltas militares.

Os movimentos militares da década de 1920 foram citados e pouco desenvolvidos pelos sete autores. Sobremaneira, foram considerados “perturbações da ordem” “imediatamente contidas” (SERRANO, 1938, p.309). Vitória informou que o movimento de 1922 foi “debelado” e ao apresentar os “empecilhos que perturbaram” o governo de Artur Bernardes, afirmou que o mais grave deles foi o levante de 1924, comandado por Isidoro Dias

Lopes. Os revoltosos, segundo o autor, fugiram para o campo e “[...] puderam durante dois anos, percorrer o sul e o centro do país, com graves inconvenientes e prejuízos materiais para as regiões atingidas” (1942, p. 174). O mesmo foi referido por Sette (1944, p. 76).

Para Vianna, o levante de 1922 mesmo “[...] abafados pelo governo, mostrou como o problema da sucessão presidencial se revestia de grave aspecto [...]” (1945, p. 160). Assim como Gomes (1940, p.64), o autor associou o levante às questões de sucessão de Epitácio Pessoa envolvendo Artur Bernardes e Nilo Peçanha, esse último apoiado por Hermes da Fonseca. O motivo principal teria sido a decretação da prisão desse, em decorrência do episódio das cartas que atacavam os militares, cuja autoria foi atribuída ao candidato da situação. Assim, os autores davam a entender que os levantes foram motivados por uma questão de “desrespeito” com a categoria militar.

Magalhães foi o autor que mais se deteve na questão. Para ele a revolução paulista que eclodiu em 5/5/24, chefiada por Isidoro Lopes, possuía “vasto programa de reivindicações políticas” e para contê-la teria sido necessário o “envio de grande contingente militar” que fizeram com que os revoltosos empreendessem “fuga para Sorocaba”. A partir de então, novos levantes surgiram ao sul, chefiados por Luís Carlos Prestes “[...] que, até ao fim do quadriênio [...] percorreu boa porção do Brasil central, sem que o houvessem podido capturar as forças que constantemente lhe iam no encalço” (1942, p. 199).

O mesmo autor foi o único que informou ao leitor sobre as tentativas de Artur Bernardes em defesa da pátria “[...] contra a sorrateira infiltração de doutrinas extremistas” em que:

[...] agentes de ideologias alienígenas, que, sob o pretexto de uma questão social inexistente numa terra privilegiada qual a nossa, seduziam nosso operariado, a nossa juventude, os nossos soldados e os nossos marujos para os sinistros putschs do comunismo e do integralismo (1942, p. 199).

Como podemos observar, na visão de Magalhães os partidos comunista e integralista eram inimigos da pátria, e não somente opositores do regime. Assim como suas tentativas de golpe.

Na visão dos autores as eleições presidenciais a partir de 1922 foram marcadas por fortes disputas. Serrano foi o único que silenciou sobre tais questões, somente sugeridas no resumo de abertura do capítulo em que discutiu o conteúdo (1938, p.304).

Sobre elas, Silva (1941, p. 200 – 202) citou as “perturbações” que marcaram a sucessão eleitoral de Epitácio Pessoa. O autor, em nota de rodapé do texto, descreveu em linhas gerais o conflito surgido a partir das cartas que difamavam os militares, atribuídas ao candidato oficial. Sem estabelecer relação entre os acontecimentos, disse que o presidente

eleito nesse pleito, Arthur Bernardes, governou quase todo o tempo em Estado de sítio em virtude das “[...] constantes revoluções, que prejudicaram imensamente a administração”. Seu sucessor, teria sido eleito sem oposição, governando já quando cessada “as lutas que tanto haviam prejudicado a nação”. Sobre a sucessão seguinte o autor aludiu que as disputas eleitorais tinham relação com as ações políticas posteriores, pois afirmou que “O Dr. Washington Luís não concluiu seu quadriênio; a agitação sobrevinda à escolha de seu sucessor culminou com a revolução que o depôs, vinte e dois dias antes de expirar seu mandato”.

A sucessão presidencial também foi apontada como principal causa para o presidente não ter terminado o seu mandato nas obras de Gomes (1940, p.306), Sette (1944, p.77), Magalhães (1942, p. 200), Vianna (1945, p. 161) e Vitória (1942, p. 176). O último afirmou que “era patente a corrupção eleitoral” e o movimento de 1930 teria triunfado com o intento de “republicanizar a república”. No entanto, nesse momento da narrativa Vitória não se ateuve em explicar aos leitores o que significava essa afirmação.

Os autores sugeriram que as fortes disputas eleitorais da década e os conflitos internos, geraram o movimento de 1930. A revolução se impôs para resgatar a república aspirada pelo povo desde os tempos coloniais. Assim, a ação em prol do bem comum e da nação era exemplo para a formação patriótica dos adolescentes. A justificativa deu ares patrióticos ao estabelecimento do marco temporal. Os ideais nacionalistas e patrióticos para o ensino da história pátria, expressos nos textos legais, se corporificaram nas narrativas desses sete autores. De maneira menos específica na escrita da obra de Serrano que no entanto, não deixou de utilizar termos propostos pelos revolucionários e sugerir algumas questões sobre o projeto nacionalista. Além disso, conforme veremos, o autor não deixou de pontuar os benefícios do novo governo. E, conforme procuramos demonstrar, por meio de seu trabalho para o MES contribuiu no estabelecimento e na difusão destes ideais nacionalistas que permearam a escrita dos demais livros didáticos aqui analisados principalmente em relação ao conteúdo sobre a república brasileira.

Período republicano esse que, para os autores dos livros didáticos aqui trabalhados, continuava mesmo após o movimento armado de 1930, o qual depôs um presidente democraticamente eleito e não respeitou a decisão de um outro pleito, e a instauração de um regime ditatorial em 1937. A questão que se coloca então é que república foi instaurada a partir de 1930, na visão desses autores. Esse é o tema do próximo capítulo.

#### **4 A REPÚBLICA VARGUISTA NAS PÁGINAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: A NAÇÃO TOMA FORMA**

O objetivo deste capítulo é identificar e analisar de que forma sete autores de livros didáticos de história para o ciclo fundamental do ensino secundário, publicados durante a Era Vargas (1931 – 1945), se referiram a esse mesmo período vivido. Procuramos mapear como esses autores representaram a república varguista iniciada em 1930.

O estudo do período referido e as questões a ele associadas foram ampliados e progressivamente melhor definidos em cada um dos programas que vigoraram ao longo do mesmo, conforme vimos no capítulo anterior. Evoluíram da simples menção ao estudo de “suas instituições políticas e administrativas”, no programa de 1931 que acompanhava a reforma proposta por Campos, para o estabelecimento dos marcos temporais “Revolução de Outubro” e “Estado Novo” no programa de 1940, que regulamentou a autonomia da disciplina de história pátria. Já o programa expedido em 1942, para a nova reforma do ensino secundário proposta por Capanema, introduziu a denominação “Segunda República” como unidade didática para o estudo do período. No texto legal, a referida unidade didática estabeleceu o estudo da “Revolução de Outubro ao Estado Novo”, de “Getúlio Vargas”, do “sentido da política interna: organização da unidade e da defesa nacional”, dos “rumos da política exterior”, dos “grandes empreendimentos administrativos” e do “progresso geral do país”. Como podemos observar pelos itens dos programas da disciplina sobre o período e ao longo do mesmo, a construção de uma imagem do regime perpassou as definições sobre o ensino de História e a escrita dos materiais didáticas.

A orientação comum em todos os três programas para o conteúdo foi a tentativa de identificá-lo como momento político em que de fato se consolidou a república instaurado em 1889. Assim, a “revolução de outubro” e o “Estado Novo” decretados, em 1930 e 1937, foram adotados como marcos centrais desse novo período republicano denominado “Segunda República”. As orientações oficiais propagavam tais movimentos como tentativas de renovação da nação brasileira por meio do estabelecimento de uma série de mudanças estruturais, que deveriam ser estudadas pelos alunos secundaristas para que esses compreendessem seu papel nesta nova sociedade moldada pelo Estado interventor de Vargas.

Ao longo da década de 1940, em suas palestras para a Universidade do Ar<sup>123</sup> sobre o ensino de História pátria para o ciclo fundamental do ensino secundário, Jonathas Serrano

---

<sup>123</sup> Palestras ministradas pelo autor entre 1941 e 1943 (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).



procurou demonstrar a veracidade da associação e justificá-la. A mesma preocupação do autor transpassou as sugestões de orientações pedagógicas enviadas a Capanema por solicitação do mesmo<sup>124</sup>, escritos em que sempre que citou o período procurou justificar a associação entre os movimentos de 1930 e 1937 com a instauração do sistema republicano no Brasil.

Conforme exposto no capítulo anterior, Serrano foi um dos nomes das comissões, designadas pelo ministro Capanema, que elaborou os programas disciplinares para o ensino secundário em 1940 e 1942. Nas sugestões de orientações para execução do programa de 1942, enviadas pelo autor ao ministro, Serrano definiu que sobre o estudo da “Segunda república”:

Além da narração dos principais acontecimentos destes últimos anos, desde 1930 até hoje – fácil de fazer e de ser entendido pelos alunos -, cabe ao professor preparar o espírito dos jovens brasileiros para o que lhes será ensinado mais minuciosa e profundamente no curso clássico e no científico; [...] A obra do presidente Getúlio Vargas será objeto de especial atenção em cada uma das três fases do seu governo (de 30 a 34), de 34 a 37 e particularmente de 37 até hoje. A organização do Estado Novo, as criações e reformas, a legislação em favor das classes trabalhadoras, a marcha para oeste, a política exterior e o crescente prestígio do Brasil no Continente e no mundo, tais os assuntos que deverão ser considerados em exercícios orais e escritos, com os recursos de visualização disponíveis [...] Na revisão geral dos fatos estudados, deve o aluno ficar em condições de prestar as suas provas de licença ginásial sem receio e bem instruído quanto ao passado e o presente da pátria e aos deveres que impõe a cada brasileiro a consciência moral e patriótica<sup>125</sup>.

Como podemos observar pela orientação exposta, na visão do autor, a consciência moral e patriótica dos secundaristas deveria ser construída com base nos estudos da história nacional. Sobre essa, em seu período contemporâneo, recomendava o estudo da obra Varguista junto ao Estado instaurado a partir de 1930, priorizando os acontecimentos recentes e destacando as ações governamentais em favor da pátria.

Como já dito, essas mesmas orientações transpareceram nas palestras do autor para a Universidade do Ar. No ano de 1942, Serrano iniciou o curso em 21 de abril se propondo a discutir metodologias aplicáveis ao ensino de História na última série do primeiro ciclo do curso secundário. Nas palestras iniciais desse curso, citou e discutiu os dispositivos do decreto-lei nº 4244/1942 que instituiu a Lei orgânica do ensino secundário, regulado somente dez dias antes do início do curso. O autor adotou inclusive, nas palestras correntes do mesmo ano, as terminologias e seriações dessa recente reforma de ensino. Na palestra do dia 26 de

<sup>124</sup> Documento sem título (GC g 1940.02.01, rolo 55, fls. 315 – 322. CPDOC – FGV – RJ).

<sup>125</sup> O ensino na Quarta série (GC g 1940.02.01, rolo 55, fl. 322. CPDOC – FGV – RJ).

abril<sup>126</sup>, ao propor a adoção do método concêntrico-ampliatório<sup>127</sup> para o primeiro ciclo do secundário, o autor afirmou, que mesmo utilizando em suas discussões o programa de 1940, já que o novo ainda não havia sido expedido, procuraria estabelecer “[...] as necessárias e oportunas correlações com os novos programas do curso ginasial” podendo então “[...] melhor exemplificar as vantagens da adoção do método concêntrico-ampliatório, e que já antes da recente reforma aqui mesmo nós havíamos referido”.

Para justificar a adoção do método de ensino concêntrico-ampliatório pela nova proposta de reforma e, a nosso ver, de certa forma justificar a autonomia da disciplina de história pátria consolidada pelo novo texto, Serrano comparou os programas que vigoraram entre 1931 e 1940. Por meio do cotejamento, manifestou então, que a prática ampliatória era “inviável” no currículo anterior devido, principalmente, a junção de conteúdos nacionais, americanos e gerais em uma única matéria, História da Civilização. Dessa forma, para o autor, o estudo conjunto do conteúdo em uma única disciplina acarretava em “programas sobrecarregados” e na disposição da matéria “em linha reta em séries sucessivas” resultando então que:

o que se verificava na prática era a quase impossibilidade de dar integralmente os vários programas e, consequência ainda mais lamentável, ficavam não raro os alunos sem um estudo metódico e satisfatório de diferentes pontos. Além disso, não havia tempo nem ensejo em cada série para recordar o que já fora vista nas anteriores. Claro que ao chegar às últimas, havia o estudante esquecido muita coisa das primeiras. Por estas razões o método ampliatório, agora possível, vai facilitar o aproveitamento dos alunos<sup>128</sup>.

Além disso, Serrano alegava que a idade mental dos alunos do primeiro ciclo não era compatível com estudos de “nexos de causalidade” e importância social e cultural dos fatos históricos. Na visão do autor o “estudo geral e da pátria no curso ginasial, [...] [deveria] ser sugestivo, narrativo, colorido, não, porém, crítico nem com preocupações eruditas, prematuras e condenáveis do ponto de vista psicopedagógico” pois, “o que impressiona e atrai o estudante nesta fase de seu currículo, são os aspectos pitorescos, os episódios interessantes, os feitos heroicos dos grandes vultos”.

---

<sup>126</sup> Primeira aula do curso de História do Brasil em 26 de abril de 1942 (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).

<sup>127</sup> A divisão em dois ciclos do ensino secundário visava o estudo simplificado das matérias no primeiro e de forma ampliada no segundo.

<sup>128</sup> Primeira aula do curso de História do Brasil em 26 de abril de 1942 (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).

O foco do ensino nos atos heroicos dos grandes vultos em prol da pátria, referido por Serrano, foram comumente associados assim ao estudo de história nacional, principalmente na primeira série do ciclo fundamental quando o método episódico-biográfico era indicado aos professores<sup>129</sup>. No entanto, mesmo nas demais séries do ciclo, os estudos sobre as figuras nacionais permearam as narrativas sobre a história do país. O eixo principal do estudo se deu em exaltar as ações dessas personagens em prol da pátria.

Nesse sentido, podemos interpretar, por exemplo, que nas palestras finais desse curso, em dezembro do mesmo ano de 1942, Serrano tenha defendido a manutenção de Vargas no poder executivo por período superior ao mandato constitucional de quatro anos. O autor afirmou que o estudo do movimento iniciado em 1930 era parte do regime republicano instaurado em 1889, pois somente com a chegada e permanência de Vargas na presidência foi possível que se visse na prática “os erros e acertos” do sistema republicano no país. Assim, na visão do autor, somente após a iniciativa revolucionária de Vargas em 1930 e a consequente construção de sua obra nos anos subsequentes, foi que ficou clara a:

Necessidade de conservar no poder o homem providencial que está salvando os princípios democráticos e empregando a formidável energia do seu povo admirável para a vitória dos velhos ideais que sempre deram ao nosso continente uma fisionomia peculiar, generosa e visceralmente cristã. Esta compreensão de que não se deve mudar de seu posto de direção – e quase sempre também de sacrifício pela pátria – o chefe ou guia reconhecidamente capaz e inteiramente dedicado ao seu difícil e nobilitante – esta é uma das lições de experiência mundial neste século agitado pelas maiores guerras de todos os tempos<sup>130</sup>.

Pelo trecho destacado, podemos perceber que Serrano procurou construir a imagem do então presidente como um vulto histórico que trabalhou em prol da nação e que, por isso, era nítida a importância do estudo de sua obra na disciplina de história nacional. No mesmo documento ainda, Serrano manifestou que a mudança constante de líderes no cargo máximo da nação, naquele momento histórico, era:

[...] prejudicial aos negócios públicos, a realização de obras exigentes de tempo e perseverança, a gradual e serena aplicação de um vasto plano de reorganização geral. [...] O Estado Novo é contraprova a favor da possibilidade de longos mandatos, sem forçadas interrupções perturbadoras. Foi neste sentido que dissemos aqui a propósito de 15 de novembro em face

---

<sup>129</sup> Na primeira série do ciclo fundamental, conforme já exposto, era recomendado que o professor ensinasse história por meio do estudo das principais personagens e dos fatos mais importantes da disciplina ao longo dos anos a fim de despertar o interesse do alunato.

<sup>130</sup> Vigésima aula de História do Brasil em 12/12/42. (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).

de 10 de novembro: este completa e corrige aquele. No Brasil, de certo modo, a vida republicana começou aos quarenta anos de idade do regime<sup>131</sup>.

Como podemos observar, para Serrano a necessidade mundial e nacional impôs que Vargas se mantivesse no poder para dar forma e organização ao país. Por isso que somente a partir de sua ascensão ao poder foi que de fato as instituições republicanas começaram a funcionar. Esse funcionamento possibilitou uma real efetivação do regime republicano instaurado em 1889. Em nenhum momento dos trechos destacados as ações do presidente foram consideradas de ordem pessoal ou partidárias de apenas um setor da população nacional.

Nesse sentido, era evidente que o estudo do período iniciado em 1930, na visão de Serrano, deveria necessariamente ser centrado na figura do presidente Vargas e de suas ações em prol da pátria. O estudo da biografia e da obra de Vargas possibilitava que a análise de sua trajetória política frente ao cargo máximo da nação servisse para a educação patriótica dos alunos secundaristas. O estudo de tais questões possibilitaria ainda demonstrar que o regime ditatorial instaurado em 1937, além de ser uma tendência mundial, era a efetivação do regime republicano proclamado em 1889. Os golpes de 1930 e 1937 eram ensinadas pelo estudo da história nacional como necessários para a consolidação do regime republicano no país.

No ano seguinte, 1943, também na palestra inaugural do curso da Universidade do Ar, Serrano ao se posicionar sobre a autonomia do ensino de História Pátria, introduziu seu texto afirmando que:

O ambiente nacional oferece ao observador atento e atilado o espetáculo reconfortante de um governo forte sem tirania e de prestígio da autoridade sem o sacrifício das normas jurídicas. O Brasil dá a toda a América e ao próprio mundo civilizado em qualquer dos continentes o exemplo notável de robusta fé no seu futuro de consciência de suas responsabilidades e de alegria intrépida, mas sem jactâncias. Compreende-se facilmente a excepcional relevância que assume o estudo das questões relativas ao nosso país em momentos como os que estamos vivendo<sup>132</sup>.

Percebemos pela citação que a imagem que se criava do regime que guiava o país naquele momento era a de um governo preocupado com os rumos da nação, forte e autoritário, mas não ditatorial, conduzido por Vargas. O presidente, já naquele momento, representava, na visão do autor, um dos vultos da nação, pois tinha seu nome entre as personagens históricas que deveriam ser estudadas pelos alunos secundaristas. Por isso, o

---

<sup>131</sup> Vigésima aula de História do Brasil em 12/12/42. (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).

<sup>132</sup> Primeira aula de História do Brasil de 1943 – “A História do Brasil como disciplina autônoma no currículo secundário estabelecido pela Reforma Gustavo Capanema. (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).

ensino, para esse governo, era questão prioritária, em especial o conhecimento das questões relativas à pátria, primordialmente discutidas no ensino de História nacional. Assim, o estudo de história sobre o período iniciado em 1930 implicava necessariamente na discussão sobre o momento político atual. Em todas as demais palestras naquele ano, Serrano procurou ressaltar as características nacionalistas e fortes do movimento liderado por Vargas a partir de 1930, como necessárias ao estabelecimento de um regime verdadeiramente republicano no país. O autor, portanto, contribuiu na construção do discurso estatal de ação em prol do bem comum.

Assim, o que vamos mapear a partir de agora é de que forma os sete autores incorporaram as orientações oficiais em suas obras didáticas e representaram aquele momento histórico iniciado em 1930 e o projeto nacionalista estatal, contemporâneo as suas publicações. Procuramos entender, de que maneira, Serrano (1938), Gomes (1940), Vitória (1942), Sette (1944), Vianna (1945), Magalhães (1942) e Silva (1941) ensinaram aos alunos secundaristas a república varguista.

#### **4.1 O MOVIMENTO DE 1930 OU A REVOLUÇÃO DE OUTUBRO**

De maneira geral, os sete autores aqui analisados relacionam aos itens dos programas sobre o período às mesmas ideias: a questão eleitoral de 1930, que teria dado origem ao movimento armado; as ações belicosas desse, e as realizações das três fases do governo de Vargas: provisório (1930 – 1934), constitucional (1934 – 1937) e ditatorial (1937 – 1945); exatamente conforme orientado nos textos programáticos.

Os autores, ao desenvolverem essa última parte pontuaram, sobremaneira, as medidas sócio-políticas e econômicas do presidente, de caráter nacionalista, e os movimentos de oposição ao regime, que teriam então exigido um fortalecimento da autoridade do Estado em 1937.

Nesse sentido, podemos tomar como ponto de partida a nomenclatura dos movimentos de 1930 e 1937. Mesmo com a clara definição sobre elas nos programas de história nacional a partir de 1940, os autores aqui trabalhados lançaram diferentes expressões para se referirem aos mesmos.

Serrano, que publicou sua obra anteriormente ao programa de 1940, ao longo do texto sobre o movimento de 1930, adotou a expressão oficial: “revolução de outubro”. No entanto, na “Sinopse cronológica” (1938, p. 311) que encerrou o capítulo, o autor tituló o mesmo movimento como “Revolução Nacional”. Possivelmente o autor procurou sugerir o caráter

nacionalista do movimento de 1930, pois, o termo “revolução nacional” foi adotado em diversos momentos dos escritos de Vargas e de Francisco Campos sobre o período, sempre com o intuito de justificar o movimento intervencionista de 1930 como algo necessário ao desenvolvimento e engrandecimento da nação.

O mesmo termo “revolução nacional” figurou na obra de João Pereira Vitória (1942, p.195), publicada já de acordo com o programa de 1940, quando o autor estabeleceu os itens para “trabalhos escritos”, ao final do capítulo denominado de “Estado Novo”. Nesse capítulo, o autor abordou todos os acontecimentos a partir de 1930 como um único período político. Sobre a questão, após pontuar como se deu a ascensão de Vargas, definiu que em 1930 “[...] terminava uma fase importantíssima da vida nacional. Uma outra ia principiar. Iniciava-se a construção do Estado Novo” (1942, p. 190). Mais adiante, quando narrou o levante comunista como causa para a decretação da ditadura de 1937, o mesmo autor justificou que:

embora [fosse] [...] a partir desse momento, que se [começou] [...] a empregar a denominação de Estado Novo, na realidade ele existe desde 1930. Os fatos que após aquela data se sucederam são episódios preparatórios para a fixação dos princípios que mais particularmente se concretizaram com o golpe de 10 de novembro (1942, p. 192).

Assim, na obra do autor “revolução de outubro” “revolução nacional” e “Estado Novo” são sinônimos e indicam o mesmo movimento político. Os termos pontuam, dessa forma, uma nova fase histórica. Os autores Vitória, Gomes, Vianna, Silva, Sette e Magalhães demarcaram tal fase com o estabelecimento de capítulos específicos para o assunto.

Serrano não. O autor, assim como o programa de 1931 que era conciso sobre o recém instaurado movimento de 1930, escreveu sobre o período de forma sintética. O mesmo dedicou apenas um capítulo para discutir toda a história brasileira do período entre 1889 e 1934, que se estendeu do primeiro governo republicano à presidência de Vargas, já estabelecendo o rompimento do movimento de 1930 como parte da história republicana brasileira. O governo de Rodrigues Alves foi o último item desenvolvido por Serrano antes de abordar, em duas páginas, os últimos trinta anos de história do país, entre 1908 e 1934. No qual, como referido no capítulo anterior, o autor não pontuou nenhuma questão sobre o governo de Washington Luís, afirmando apenas que esse fora sucessor de Arthur Bernardes e “[...] deposto pela Revolução de Outubro de 1930” (1938, p. 309).

Sobre essa revolução, o autor somente afirmou que após seu “triunfo”, um governo provisório foi organizado, prorrogando-se até 1934, período no qual:

[...] houve uma revolução em S. Paulo (julho – outubro de 1932), elaborou-se um código Eleitoral, foi concedido o direito de voto à mulher, fez-se um novo alistamento eleitoral e reuniu-se a Assembleia Constituinte (1938, p. 309).

Ademais, Serrano não fez mais nenhuma referência aos motivos de descontentamento que levaram ao movimento de 1930, citados no resumo inicial de seu capítulo. Questão que contrasta com o fato de que nos “tópicos para exercício” do mencionado capítulo, o autor tenha solicitado aos alunos dissertarem sobre as “causas e consequências da Revolução de 1930” (1938, p. 312). Os tópicos, para Serrano, deveriam recapitular o ensino das questões pontuadas pelo livro didático e pelo professor em sala de aula. No entanto, sua obra não auxiliou os alunos nesse sentido. O mesmo aconteceu em relação ao tópico sobre a Carta de 1934, sobre a qual os alunos, na obra didática, não recebiam dados, já que sobre o período provisório, Serrano citou apenas a promulgação do texto legal e a eleição constitucional de Vargas. Somente então foi que o autor situou o presidente como chefe do governo anterior, sem relacioná-lo como liderança do movimento aliancista e armado de 1930.

Os demais autores, em sua maioria, ao dissertarem sobre os acontecimentos que levaram Vargas ao poder em 1930 procuraram demonstrar qual o sentido do estabelecimento do movimento revolucionário como uma ruptura na história nacional. Dessa forma, Vitória após assinalar os motivos os quais levaram Vargas ao processo armado de tomada do poder, alegou que a reivindicação “era realmente um movimento nacional, porque atingia todo o Brasil” (1942, p. 188) afirmando por fim que “triunfante a revolução, foi total a transformação do Brasil, na sua organização política e administrativa” (1942, p.190). Na mesma linha argumentativa, Silva justificou que o movimento por “extensão e consequências” foi “um dos maiores da nossa história” (1941, p. 205).

Já Gomes relatou a participação popular, aludindo que as iniciativas “infelizes” dos governos de Artur Bernardes e Washington Luís concorreram “[...] para estabelecer dissídios nas camadas populares que alimentavam desejo de acompanhar com simpatia qualquer movimento revolucionário” (1940, p. 318), como, na sua visão, fora o de 1930.

Vianna foi mais específico sobre a questão, principiando o capítulo sobre o período asseverando que “entre todas as revoluções brasileiras, singulariza-se a de 3 de outubro de 1930 por ter sido a única geral, a única que se fez diretamente sentir em toda a extensão do território nacional” (1945, p. 187).

Foi nesse sentido que Magalhães ao estabelecer os tópicos que seriam desenvolvidos sobre o período, afirmou que tal organização era necessária para que se compreendesse os “[...] acontecimentos que tão profunda transformação política imprimiram em nossa pátria nos

últimos onze anos[...]” (1942, p. 201). O trecho da obra de Magalhães assemelha-se ao discurso elogioso de Serrano nas palestras da Universidade do Ar, já citadas.

Gomes, ao iniciar sua narrativa sobre o período varguista, procurou demonstrar sua imparcialidade e falibilidade sobre a narrativa do fato, pois afirmou:

Escrevendo sobre acontecimentos por demais atuais, o Autor está sujeito a ser contEstado num ou noutro tópico que, na opinião pessoal de quem o fizer, não corresponde à veracidade do fato tal como foi descrito. Entretanto, convém frisar todo esse capítulo foi elaborado mediante consulta a cerca de sessenta obras [...] excetuando o grande número de periódicos [...] da época. Se, por ventura, a participação de uma ou outra personagem não corresponder ao papel por ela desempenhado nos fatos aqui discutidos, é por que assim consta da fonte consultada. Entretanto, o autor receberá, com prazer qualquer retificação e a levará no devido apreço (1940, p. 317).

Como podemos observar pelo trecho, o autor procurou se isentar de possíveis objeções dos leitores ao descrever fatos históricos tão contemporâneos. Essa iniciativa de Gomes não foi identificada nas demais obras didáticas aqui analisadas. O que se constatou, por outro lado, foi um tratamento diferenciado das questões que contribuíram na eclosão do movimento.

Com exceção de Serrano, todos os demais autores pontuaram o pleito presidencial de 1930 como ponto de partida do movimento revolucionário. Situaram a indicação do candidato oficial pelo presidente Washington Luís, o descontentamento de alguns Estados com a designação e a conseqüente formação da Aliança Liberal, a propaganda eleitoral que se seguiu e o desfecho do processo.

Enquanto Magalhães e Vianna foram concisos e pontuaram somente o pleito eleitoral, Silva, Sette e Vitória desenvolveram a narrativa cotejando a corrupção que marcava tal processo como justificativa para a dissidência oposicionista e a conseqüente intervenção armada. Gomes foi mais além tendo traçado um panorama geral da situação política nacional, especificando a orientação gaúcha, e correlacionando a medida política à situação econômica mundial.

Vianna meramente assinalou a deflagração do movimento armado pelas três unidades da federação sem pontuar por quais motivos se deu. Definiu que a conflagração era “[...] expressão da vontade da maioria da nação” (1945, p. 187) e a designou “guerra civil”. Relatou a intervenção da junta militar e a entrega do poder a Vargas o “[...] chefe da revolução”.

Magalhães, sinótico, narrou brevemente a formação da dissidência oposicionista e a campanha, “[...] mantida sempre em vivo entusiasmo pela imprensa e pelas caravanas aliancistas” (1942, p. 201). Pontuou a vitória situacionista e a eclosão do movimento armado como consequência direta da negativa do congresso em reconhecer as eleições dos deputados



aliancistas e da morte de João Pessoa, vice-presidente na chapa derrotada, assassinado “[...] por motivo elado à insurreição sertaneja de Princesa” (1942, p. 202). Em seguida, descreveu as ações militares. Concluiu afirmando que após a vitória militar e a posse de Vargas:

para exprimir melhor esse triunfo político, deu-se à nova ordem de coisas a denominação ‘2ª república’. No vol. I da sua série sobre ‘a nova política do Brasil’ (Rio, 1938), compaginou o sr. Getúlio Vargas tudo quanto fez de mais importante, ‘da Aliança Liberal às realizações do 1º ano de governo – 1930 – 1931’ (1942, p.204).

Com a sugestão de leitura do próprio presidente, o autor se eximiu de analisar as ações dessa primeira fase governamental, não tendo apresentado nenhum dado sobre ela.

Já Vitória descreveu aquilo que denominou de “ambiente político em 1930”. Destacou a instabilidade política gerada pela questão da sucessão presidencial e a prática eleitoral corrupta como fatores determinantes para a eclosão do movimento armado. A seu ver, a aliança não aceitava a vitória situacionista, e “não se deu por vencida. Foi-se organizando para fazer valer a pureza das eleições e dar posse ao dr. Getúlio Vargas, que ela julgava ter sido eleito” (1942, p. 188). Diante disso, de acordo com o mesmo, foi que os oposicionistas iniciaram os atos belicosos, apoiados por “[...] parte da população”, dificultando a “[...] ação repressora do Estado”. Assim, “para evitar mais derramamento de sangue, e diante da incerteza de uma vitória para o governo [...]” (1942, p. 190) Vitória afirmou que uma junta de generais cariocas aderiu ao movimento e depôs o presidente Washington Luís, que foi “digno” e “firme” até o fim.

Mais extensos e detalhistas foram os relatos de Silva, Sette e Gomes. O primeiro definiu que o movimento foi deflagrado pela sucessão presidencial, mas englobava questões mais abrangentes sobre o processo eleitoral. Assim, naquele momento:

pleiteava-se a reforma eleitoral, julgando-se com a instituição do voto secreto, sanar um dos grandes males que se, com a instituição do voto secreto, sanar um dos grandes males que se lamentavam no regime vigente, e que era a insegurança da manifestação da vontade popular nas urnas. Reclamavam-se também, anistia para os envolvidos nas revoltas anteriores e medidas contra o processo de reconhecimentos dos eleitos para o congresso, não raro preteridos em seus direitos, por injunções políticas ou outras (SILVA, 1941, p. 205).

Para o autor ainda, tais reivindicações estavam presentes nos movimentos de contestação da ordem de “22, 24, 26 e 27” os quais “[...] teriam deixado ‘um potencial de revolta em tensão, a que faltava, apenas, um agente propulsor’” (1941, p. 205). Pela sequência

da narrativa elaborada por Silva podemos identificar que para o autor esse “agente propulsor” foi a “[...] gravíssima crise econômica que caíra sobre o mundo trazendo formidáveis prejuízos a várias nações”. No Brasil, de acordo com o autor, a crise mundial afetou o preço do café “[...] base maior de nossa economia”. Destarte, à crise econômica somou-se a sucessão presidencial, no qual se opunham Júlio Prestes, apoiado pelos “[...] partidos dominantes em vários Estados” e a Aliança Liberal “[...] em que entraram vários agrupamentos partidários, com o ‘ideal renovador dos velhos moldes da política nacional’ (1941, p. 206). Guiados pelo referido ideal, na visão do autor, foi que a oposição vencida no pleito o “arguiu de fraudulento”. Os ânimos se exaltaram ainda mais quando foi morto o vice-presidente da aliança na Paraíba por “questões de política local”. O assassinato, para o autor, causou “profunda impressão no país”. Foi então que, com o apoio de “grande parte do exército”, o movimento revolucionário estourou e “em 3 de outubro, o Dr. Getúlio Vargas, chefe supremo da revolução triunfante, recebia do general Fragoso o governo da República. Com a vitória da revolução começou a Segunda República” (1941, p. 207).

Sette também atribuiu às práticas eleitorais do período a necessidade da intervenção aliancista em 1930, já que a sucessão se dava em um “período sério para o país”. Para o autor:

As eleições não estavam realmente traduzindo uma verdade, por isso que, dada a imensa extensão territorial, as dificuldades de comunicações com o interior, o pequeno grau de cultura intelectual da maior parte de nossa população, e o mandonismo dos chefes políticos, constituíam elementos para a fraude nos votos. Em regra, as eleições fora dos centros mais adiantados eram uma burla. Vencia quem dispunha de força, ou melhor, quem estava de cima, ou seja, com o poder nas mãos (1944, p. 93)

Na descrição do autor, a crítica social sobre a questão eleitoral acima pontuada foi amplamente debatida pela imprensa, pela literatura e pela tribuna do país durante muitos anos. Assim como Gomes, Sette identificou reivindicações nesse sentido nas sublevações da década de 1920, pois afirmou que:

o descontentamento dos que sonhavam com um processo verdadeiramente democrático para a escolha eletiva dos chefes e dos representantes do povo, dera causa a movimentos revolucionários dos últimos anos da primeira república. E os horizontes continuavam escuros, esperando-se uma agitação profunda por ocasião da substituição do presidente Washington Luís (1944, p. 93).

Sette procurou isentar o citado presidente da responsabilidade sobre a questão, afirmando que Washington Luís “[...] não obstante sereno, honesto e bem-intencionado, não

puddera com suas medidas conciliadoras, vencer a crise” (1944, p. 93). Sobre o processo eleitoral, o autor descreveu quem eram os dois participantes e quem os apoiava: “com a simpatia do governo” Júlio Prestes, “figura de realce na política paulista” e patrocinado “[...] pelas oposições coligadas sob o título de Aliança Liberal” o dr. Getúlio Vargas, “[...] homem público de valor, rio-grandense-do-sul, ex-ministro da Fazenda de W. Luís e então presidente do seu Estado” (1944, p. 93).

Sem fazer referência à campanha eleitoral, Sette partiu diretamente para o resultado oficial, que concedeu vitória ao candidato da situação. Diferente de Vitória, que atribuiu aos aliancistas a desconfiança sobre o resultado oficial, como já citado, Sette atribuiu ao senso comum da época a justificativa sobre a mesma questão sobre o processo eleitoral. O autor afirmou que “dados, porém, os vícios nas eleições, no país, esse resultado não era tido como uma tradução legítima da vontade do povo” (1944, p. 93 – 94). Por isso, de acordo com ele, a oposição deu início ao movimento armado “[...] em Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Paraíba, [...] que, em breve, se estendeu ao Brasil inteiro” (1944, p.94).

Na sequência narrativa, o mesmo autor elogiou a tentativa de resistência situacionista, representada pela ação do presidente Washington Luís, que “[...] corajosamente [...] [procurou] dominar a revolução, e intimado a deixar o governo, [negou-se] a fazê-lo, disposto ao sacrifício” (SETTE, 1944, p. 94). Para o autor, “sua atitude [...] [foi] incontestavelmente enérgica e cheia de bravura. Todavia inútil” (1944, p. 94), pois os aliancistas tinham o apoio militar. Após a intervenção armada uma junta governativa assumiu o poder, mas teve que transferi-lo para Vargas “[...] que fora chefe da revolução e em quem o país via o verdadeiro presidente eleito” (1944, p. 94).

Gomes, ao mesmo tempo em que foi o único que procurou estabelecer distanciamento quanto ao fato narrado, por julgá-lo muito recente, também se destacou, em relação aos demais autores aqui analisados, por elaborar em sua obra um relato mais abrangente sobre as questões envolvidas na eclosão do movimento de 1930. Para principiar sua narrativa, o autor remeteu ao processo eleitoral que escolheu Artur Bernardes presidente como ponta da inquietação sobre a questão. Na visão de Gomes, o governo desse presidente foi “[...] mal compreendido e pouco tolerado por algumas iniciativas infelizes”. A eleição seguinte foi mais pacífica, tendo vencido Washington Luís cuja candidatura “[...] de iniciativa do presidente Bernardes que se comprometera com a política paulista, um dos baluartes de apoio do seu governo, apesar da revolução de 1924” (1940, p. 318).

No entanto, o clima de pacificação, na visão do autor, foi afetado pelo fato do presidente eleito ser “mau político”, pois “[...] possuía duas falhas sensíveis para um chefe de

Estado: atitudes agrestes, ainda que profundamente viris, e intransigentes” (1940, p. 318). Gomes fez ressalva quanto ao comportamento político do presidente não ser compatível com suas qualidades pessoais e administrativas, pontuando que essas sim deveriam “[...] ser enaltecidas”. Além disso, o autor, assim como Silva, remeteu à crise financeira mundial de 1929, “[...] que depreciou extraordinariamente a moeda e fez fracassar[...]” o plano econômico do presidente. O que não impediu que Washington Luís indicasse um legatário, pois “[...] o presidente confiava na sua orientação e desejava para sucessor um continuador de sua política governamental e foi busca-lo em São Paulo, na pessoa do dr. Júlio Prestes de Albuquerque, presidente do Estado” (1940, p. 318).

Sobre a disputa, na sequência narrativa, Gomes acrescentou que “o dr. Antônio Carlos, porém, esperava a chegada de sua hora e em Minas preparava o ambiente. Dois fatores, entretanto, prejudicavam seus desejos: o clima político nacional não o favorecia e o dr. Washington Luís não tolerava ao descendente dos Andradas” (1940, p. 319). Como podemos observar, Gomes somente citou o desejo do político mineiro de concorrer à presidência, não explicitando de fato porque ele esperava ser o indicado.

Em subitens próprios do capítulo sobre o movimento, o mesmo autor apresentou questões sobre a “orientação política gaúcha” e a relação entre a economia paulista e a política nacional. Na primeira, seção, Gomes afirmou que “O Rio Grande do Sul aspirava desde os primórdios da implantação da república, à interferência na curul presidencial e combatia a política de escolha de sucessores com a indicação prévia do presidente cujo mandato estava prestes a expirar” (1940, p. 319). Podemos inferir pela citação que Gomes se referia a aliança paulista e mineira que se sucedia na presidência da república como causa do descontentamento dos políticos gaúchos. O autor foi um dos que mencionou as origens estaduais de cada um dos presidentes eleitos.

Para comprovar a ação interventora dos políticos sul-rio-grandenses contra a prática, Gomes expôs trecho, sem autoria, no qual o desconhecido autor procurou demonstrar, pela análise retrospectiva, a ação do Estado sulino nesse sentido. Nessa citação, foi destacado o “Manifesto de 1º de fevereiro de 1898”, no qual Júlio de Castilhos convocou “[...] os republicanos rio-grandenses” a “[...] deixar de sufragar o [...] nome [de Campos Sales], por ter essa candidatura cunho oficial, que lhe imprimiu o atual presidente da República”, pois:

a candidatura do ilustre dr. [...] seria digna de sufrágios republicanos rio-grandenses, si houvesse surgido das espontâneas indicações nacionais, si não tivesse a sua origem principal nos conciliábulos políticos do Palácio do Catete (1940, p. 319).

O texto do autor seguiu pontuando que os políticos gaúchos se negaram a apoiar nomes quando a ação indicatória, semelhante a narrada acima, foi constatada. E concluiu dizendo que:

Era, pois, natural que o Rio Grande do Sul ficasse isolado do poder. Se si apresentasse bafejado pelo Catete seria combatido, se não o fosse, não seria lembrado, porque a dupla Minas – São Paulo, preponderante na política, não indicaria candidato dos pampas. O monopólio da dupla Minas-São Paulo, que detivera sete presidentes entre oito quadriênios, não podia agradar aos rio-grandenses (1940, p. 320).

Gomes, ao retomar a narrativa, afirmou que a indicação de Washington Luís para seu sucessor deslocava “[...] o eixo Belo-Horizonte-São Paulo, para um novo eixo Belo-Horizonte- Porto Alegre”, pois fez com que o Estado mineiro, ao ser preterido, recorresse ao apoio do gaúcho, estabelecendo a Aliança Liberal, como oposição à candidatura oficial. O Rio Grande do Sul, na visão do autor, apoiou o mineiro, por ser contrário ao “[...] estabelecimento definitivo do princípio de não intervenção do Presidente da República na escolha do seu sucessor” (1940, p. 320).

O item sobre a orientação da política gaúcha proporcionou que o autor estabelecesse conexões entre a prática política de indicação oficial do candidato à presidência como causa de dissidências aliancistas desde a primeira república, questão que somente sugeriu no capítulo anterior. Vale ressaltar que Magalhães e Sette, de maneira contundente, e Silva e Vitória, mais esparsamente se referiram à origem estadual dos presidentes eleitos, mas somente Gomes estabeleceu nexos do fato como uma prática política corrente do período.

Gomes discutiu ainda, a influência do café na política nacional, assim como o fez Silva. O autor afirmou que existia um plano de valorização do produto desde a presidência de Epitácio Pessoa, o qual Washington Luís era contrário, mas mesmo assim praticava-o. Gomes não definiu o motivo pelo qual havia proteção estatal ao café, somente destacando que a prática foi afetada pela crise mundial de 1929 (1940, p. 322). Só então o autor mencionou que São Paulo sofreu com a questão, pois:

a sua economia, apoiando-se sobre o café, passava por terrível angústia. Os fazendeiros viram-se arruinados de um momento para outro. Desesperados apelaram para o presidente [...] tentando, num supremo esforço, qualquer lenitivo para tão precária quanto aflita situação. Entretanto, o presidente não aceitou nenhum dos alvitre sugeridos pela lavoura cafeeira: moratória ou emissão. Que vencessem a crise, os que pudessem, era o ponto de vista do presidente. Nada podia ser mais cruciante, para São Paulo, onde se formara uma aristocracia dinheirosa, apoiada sobre o café, do que a derrocada deste (1940, p. 322).

A crise econômica do café, de acordo com Gomes, reverberou no cenário eleitoral, pois o Estado paulista tornou-se “hostil” ao Instituto do Café e à política do presidente do Estado, elevando o número de simpatizantes da oposição. O autor correlacionou ainda como consequência da derrocada econômica paulista, o fortalecimento do Partido Democrático, de bases urbanas, em detrimento do Partido Republicano Paulista, “fundamentalmente” rural.

Como podemos observar pelos trechos destacados, Gomes estabeleceu conexões causais mais profundas que os demais autores aqui analisados sobre os motivos que levaram ao movimento de 1930. Incluiu, diferente dos demais, elementos distintos em sua narrativa, pontuando questões não discutidas por eles, como a importância da economia paulista no cenário nacional e o estabelecimento de políticas estatais próprias para proteção do produto. Evidenciou ainda práticas políticas eleitorais que permearam o período anterior como fontes de descontentamento de setores políticos estaduais alijados do cargo máximo nacional. Tais relações não foram identificadas claramente nas obras dos demais autores como motivações da revolução liderada por Vargas. No entanto, o autor não deixou claro o que eram de fato o Instituto do Café e os partidos políticos paulistas, que além disso não haviam sido referidos anteriormente no estudo da primeira república.

Sobre o pleito e os demais acontecimentos que culminaram com a deposição de Washington Luís e a tomada do poder nacional por Vargas, a narrativa de Gomes se assemelhou aos demais autores. O autor atestou a acusação de fraude do resultado oficial do processo eleitoral, o conflito na Paraíba com a consequente morte de João Pessoa e a deliberação pelo movimento armado. Gomes destinou em torno de seis páginas (1940, p. 327 – 332) para descrever as batalhas estabelecidas pelo movimento revolucionário armado. Concluiu afirmando que com a entrega do poder a Vargas “vencera a Revolução. Desaparecera a Primeira República. Uma Segunda República iria se iniciar [...]” (1940, p. 332). Ao estabelecer as periodizações da história nacional, no final da obra, caracterizou essa etapa política como “Segundo Governo Provisório”. Já o período entre a promulgação da constituição de 1934 e o outorgamento da carta de 1937 o autor nomeou “Segunda Fase Republicana” (1940, p.358).

Vale ressaltar que a obra de Gomes estava de acordo com o simplificado programa de 1940<sup>133</sup>. Os livros de Magalhães e Vitória, que também seguiam o mesmo programa não evidenciam nitidamente tais questões. Muitas vezes nem as citaram. Assim, como os de Sette

---

<sup>133</sup> Expedido pela Portaria ministerial nº 48/1940 que decretou a autonomia do ensino de História Pátria (GC g 1940.02.01, rolo 55, fls. 298. CPDOC – FGV – RJ).

e Vitória, que respeitam o programa seguinte, mais abrangente sobre os itens que deveriam ser desenvolvidos.

Outro dado que se destaca na análise das referências sobre o movimento armado nos sete livros didáticos é que, de maneira geral, os autores quando descrevem as batalhas em alguns momentos nomeiam elementos do exército que participaram dos levantes da década de 1920 sem fazer tal relação. Como podemos observar pelos trechos acima destacados sobre a questão, os autores apenas referem o apoio militar recebido por Vargas, sem especificar quais setores foram favoráveis a ele.

Acerca do novo governo, os sete autores são unânimes em descrevê-lo como uma nova fase política que modificou profundamente o cenário nacional. Sobre ela, de maneira geral, os autores destacaram as medidas administrativas centralizadoras do novo presidente, os princípios da Carta de 1934 e os levantes paulista de 1932 e comunista de 1935 como principais movimentos de oposição ao governo. A principal fonte argumentativa citada pelos autores foi “A nova política do Brasil”<sup>134</sup>, de autoria do próprio presidente.

Para Silva, no governo Varguista:

tomaram-se medidas para a consolidação do novo governo, que afirmava haver no Brasil ‘três problemas fundamentais dentro dos quais está triangulado seu progresso: sanear, educar e povoar’. Foram criados os ministérios da educação e saúde pública a cuja atividade cabe promover a solução daquelas grandes questões (1941, p. 208).

A criação do referido ministério e o tratamento estatal destinado às questões trabalhistas foram exaltadas por todos os autores. A preocupação com o ensino e o estabelecimento de legislação nacional para os diversos ramos de ensino também foram motivo de elogio por parte dos autores. Sobre elas, Silva afirmou que:

o chefe do governo insistia na necessidade da instrução profissional e técnica, sem a qual, nesta ‘época de predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado. A par da instrução é necessário ‘dar ao sertanejo a educação, consciência de seus direitos e deveres’ (1941, p. 208).

Pelo trecho podemos observar que o projeto nacionalista estatal englobava o ensino e foi difundido também por meio dele. Os livros didáticos demonstram que também por meio deles foi feita a propaganda sobre o regime.

---

<sup>134</sup> A coleção “A nova política do Brasil” foi publicada entre 1938 e 1947 em onze volumes, nos quais foram compilados os discursos oficiais do presidente sob editoração da José Olympio (VARGAS, 2011, p. 13).

Para Vitória as primeiras medidas administrativas tomadas por Vargas garantiram prerrogativas essenciais e faziam com que “[...] tudo [...] [ficasse] subordinado ao poder central”. No entanto, para o mesmo “apesar da vitalidade dos novos processos e da perspicácia do presidente-ditador, nem todas as dificuldades puderam ser removidas” (1942, p. 190).

Já Vianna pontuou que Vargas ao receber o poder “[...] dias depois, espontaneamente, limitou por uma Lei Orgânica as suas atribuições, declarando em vigor muitas partes da Constituição de 1891” (1945, p. 187). O que contrastou com a afirmação de Sette para quem o governo discricionário suspendeu a constituição e dissolveu o Congresso (1944, p. 94). De fato, o decreto nº 19.398 de 11 de novembro de 1930<sup>135</sup>, em seu artigo 4º, estabelecia que a referida carta continuava em vigor, mas era passível de modificações e restrições.

Sette definiu que “as leis sociais [...] eram as mais adiantadas do mundo: concediam aos trabalhadores férias remuneradas, regulava-se suas horas de trabalho, davam-se lhes proteção, assistência médica. Criaram-se os sindicatos profissionais [...] haveria no Congresso representantes de classe” (1944, p. 95). Sobre o processo eleitoral, o mesmo autor destacou a instituição do voto secreto.

Já Magalhães saudou a extensão do direito eleitoral à mulher. Ele e Silva (1941, p.209) foram os únicos que se referiram à presença feminina no congresso constituinte. Magalhães pontuou até quem eram as “[...] duas dignas representantes do sexo afetivo (d. Berta Lutz e d. Francisca Rodrigues) ” (1942, p. 206). Ambos chamaram atenção ainda, sobre a mesma questão, para a participação dos representantes classistas, denominados de os “[...] 40 mandatários de classes trabalhadoras” (MAGALHÃES, 1942, p. 205).

Para Vitória, a constituição de 1934, originada do referido congresso constituinte, era guiado por “[...] um espírito centralizador e conservador” (1942, p. 191). Sobre os dispositivos da mesma, o autor não se ateuve.

Magalhães, diferente de Silva (1941, p. 209 – 10), Vianna (1945, p. 189 –190) e Sette (1944, p. 96) que listaram os principais artigos da nova Carta, procurou pontuar os princípios que guiaram a elaboração da Constituição afirmando que:

A diversidade dos sismos políticos explica a diferenças entre essa e a lei básica de 24 de fevereiro de 1891. A da 1ª República, além de influenciada pelo positivismo de Augusto Comte, teve por modelo a admirável constituição yankee, ao passo que a da 2ª república, inspirada pelo

---

<sup>135</sup> Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19398.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19398.htm)> Acesso em 3 jun 2015 às 18h.



dinamismo de Ostwald Spengler, tomou por padrão a *magna-charta* de Weimar. Apesar da profunda socialização política desse estatuto fundamental da nova ordem de coisas, não satisfez o mesmo à corrente extremada, que contava bastantes prosélitos em nossos conscritos do exército e da marinha (1942, p. 206).

O extremismo político referido acima, na visão do autor, se manifestou nas constantes disputas partidárias e levou, em última instância, ao “[...] o motim comunista, que, com irradiação para outros pontos do país, ensanguentou e sobressaltou essa capital, a 27 de novembro de 1935, tendo sido, porém, imediatamente sufocado em todas as suas células de expansão violenta” (1942, p. 206).

Após citarem o evento descrito acima, a maior parte dos autores sugeriu, pela sequência narrativa, que o levante comunista de 1935 foi o principal motivo que levou Vargas a idealizar e posteriormente decretar o Estado Novo. Silva, em sua narrativa sobre a questão, destoou um pouco nesse sentido. O autor, relatou que um:

lamentável acontecimento sobressaltou a nação em 1935: vários elementos civis e militares, fanatizados pelo mais perigoso inimigo da civilização cristã que é o comunismo, levantaram-se em armas na capital da República, em Pernambuco e em alguns outros pontos do nordeste; *a luta contra os inimigos da pátria* foi curta, mas exigiu o sacrifício de muitas vidas, sendo dominada a revolta pelas forças legais (1941, p. 210).

Como podemos observar, para o autor, os partidários do comunismo eram inimigos da pátria e não simples oposição ao governo. O trecho corrobora a ideia de utilização do ensino de História nacional na propaganda governamental.

Após a referência sobre o levante comunista, Silva pontuou as principais características do novo regime implantado em 1938, sem, no entanto, ter estabelecido nexos causais entre os dois eventos. Já descrevendo o regime ditatorial, o autor citou que na “[...] ‘Proclamação ao Povo Brasileiro’ o Dr. Getúlio Vargas expôs os motivos que o levaram a criar o Estado Novo” (1941, p. 210).

Esse trecho da narrativa foi acompanhado por uma nota, na qual o autor pontuou que:

no preâmbulo do decreto que estabeleceu a nova Constituição refere-se o chefe da nação à perturbação da paz política e social pela agravação dos dissídios partidários, que ‘colocavam a nação na iminência da guerra civil, ‘ao Estado de apreensão causado pela infiltração comunista’; ‘a falta de meios normais, nas instituições anteriores, para defesa da paz e bem-estar do povo’ [...](SILVA, 1941, p. 210 – 11).

Como podemos observar pelo texto da nota, Silva se absteve de estabelecer relações entre os eventos, porém procurou remeter à fala do presidente que levantava tais associações, ainda que de forma solta.

Magalhães, Gomes, Vitória, Vianna e Sette atribuíram como fatores que determinaram a decretação do Estado Novo a “leniência” do Congresso, os interesses partidários e as agitações pela sucessão presidencial de Vargas em 1938. A narrativa dos autores assemelha-se à fala de Vargas no momento do golpe, posteriormente publicada em livro (VARGAS, 2011, p. 358) citado textualmente por Silva, no discurso acima referido.

Para Magalhães, o Congresso nacional posterior a 1934 havia destoado das necessidades nacionais, pois:

Longe de cumprir os seus altos deveres, que consistiam precipuamente em dotar a nação de alguns códigos especiais, prometidos pela nova ideologia vitoriosa, o parlamento, a partir de julho de 1934, veio arrastando uma existência inglória, porquanto os seus debates giravam em torno de temas frívolos, *que não com respeito às realidades e necessidades nacionais*, dando ensejo a que se deturpassem, perante a opinião pública, os programas dos diversos partidos, que, com vários rótulos e matizes, haviam abrolhado no país, só ficando, afinal, em franca atividade, o comunista e o integralista (1942, p. 206 – 207).

O autor não deixou claro que necessidades nacionais eram essas, mas pontuou que o presidente teve que agir para assegurá-las. Para concluir, o mesmo afirmou que, caso o presidente não tivesse contido o levante comunista, o país teria sido “[...] conquistado por um prosélito extremado do fascismo de Mussolini e do nazismo de Hitler” (1942, p. 207). Em sua visão, o presidente “deu golpe de Estado” a fim de “pôr fim à situação inquietante” com “apoio da classe armada e do elemento conservador”. Vale ressaltar que a obra de Magalhães foi publicada no mesmo ano em que o país rompeu relações com os países do eixo, já em pleno conflito mundial, sendo interessante essa explícita referência contrária aos regimes totalitários.

Sobre o contexto eleitoral de 1938, Sette narrou que o “Brasil vibrava com a sucessão presidencial” na qual três candidatos “apoiados por várias correntes políticas nacionais” se apresentaram. Na visão do autor, havia uma “prenúncia de pleito agitado e temor de que partidos extremistas se aproveitassem e organizassem novos surtos revolucionários que perturbariam o país”. De acordo com o mesmo foi “dessa ameaça que originou-se o Estado Novo” (1944, p. 96).

Vianna seguiu a mesma linha argumentativa, porém foi mais sucinto em seu desenvolvimento. O autor pontuou apenas os nomes envolvidos no processo eleitoral já que

havia se “[...] [cogitado] do problema da sucessão presidencial” (1945, p. 190). Na sequência narrativa quebrou a explicação partindo então para a seguinte afirmação:

A 10 de novembro do mesmo ano, decidiu o presidente Getúlio Vargas, apoiado pelas forças armadas e pelos governadores de quase todos os Estados, oferecer ao país uma nova Constituição, em cujo preâmbulo se declarou que a ‘crescente agravação dos dissídios partidários’ tendia a ‘resolver-se em termos de violência, *colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil*’ (1945, p. 190).

Assim como Silva fez uso das palavras de Vargas para justificar o estabelecimento do regime, Vianna utilizou a mesma linha argumentativa, atribuindo ao presidente a interpretação dos fatos históricos que o levaram a decretar a ditadura. O trecho destacado demonstra que o texto legal associou as questões eleitorais como nocivas ao bem-estar geral da nação. Vale ressaltar que Vianna militava, durante essa época eleitoral, nas fileiras da agremiação integralista<sup>136</sup>. A narrativa sintética sobre a questão e a falta de estabelecimento de nexos causais entre os fatos pode indicar que o autor procurou não se comprometer com a justificação do regime ditatorial. Ainda mais se levarmos em consideração que sua obra foi publicada em 1945, momento em que o Estado Novo já era criticado por grande parte da sociedade e perdia sua sustentação. Outro dado interessante nesse sentido foi que o autor não fez nenhuma citação sobre o movimento integralista de 1938. Diferente, por exemplo, de livros publicados anteriormente ao seu, como os de Silva (1941, p. 214) e Magalhães (1942, p. 208).

Vitória manifestou que as disputas eleitorais, principalmente entre comunistas e integralistas, eram “perigosas”, em um “[...] momento em que a máxima disciplina se impunha aos interesses do Brasil”. Por isso, na visão do autor, Vargas “[...] certo do apoio da nação e das classes armadas”, em 10 de novembro de 1937 “[...] suspendeu as garantias constitucionais, derogando a carta de 34 e outorgando uma nova” (1942, p. 192).

Já Gomes procurou especificar mais amplamente as causas que levaram a decretação do regime ditatorial. De acordo com o autor:

a 10 de novembro de 1937, em face dos rumos que tomava a campanha eleitoral para a presidência [...] ameaçando a tranquilidade e a integridade do país, o dr. Getúlio Vargas dissolveu o corpo legislativo da Nação e

---

<sup>136</sup> O autor participou da ala intelectual da Ação Integralista Brasileira escrevendo diversos materiais sobre História do Brasil e de interpretações do passado e da nacionalidade para o diagnóstico dos problemas sociais. Entre eles a obra “Formação Brasileira” (1935) como volume da coleção “Problemas Políticos Contemporâneos” da editora José Olympio. De acordo com Hallewell essa coleção traduziu-se em “[...] pura propaganda integralista” (2005, p. 449).

estabeleceu, pela Constituição assinada nesse mesmo dia, um governo forte. O novo período, conhecido por Estado Novo, vem se caracterizando por inúmeras iniciativas de fundo nacionalista e pela intervenção do governo federal em todos os setores da vida nacional (1940, p. 334).

Para os autores, assim como em 1930 as principais justificativas para a intervenção do movimento liderado por Vargas foram as contendas eleitorais para o cargo máximo da nação e as ameaças que isso representava para o país, a decretação do Estado Novo seguiu a mesma lógica. Se observarmos os trechos destacados acima, a preocupação com o nacional foi sempre ressaltada como uma das principais metas de Vargas ao tomar a decisão de estabelecer a ditadura. O regime revestia-se assim de necessário à nação. O que se coloca então é de que forma os autores representaram esse regime que os mesmos caracterizaram como de bases nacionalistas. Que governo forte, conforme referido por Gomes acima, era esse?

#### 4.2 O ESTADO NOVO<sup>137</sup>

De maneira geral, Vitória, Gomes, Magalhães, Sette, Vianna e Silva procuraram pontuar o que de fato era o novo regime implantado em 1937, as causas de sua implementação, suas principais ações e a importância de Vargas para o crescimento da nação. Ao final das obras, os autores realizaram um balanço sobre a história nacional e projetaram algumas expectativas quanto ao futuro da pátria. Sobremaneira, os autores identificaram o novo projeto político estabelecido em 1937 como uma nova fase da história nacional de profundas transformações em diversos aspectos da sociedade brasileira.

Serrano, conforme já dito, não se referiu ao regime em sua obra, mesmo que ela tendo sido publicada em 1938, já após a decretação desse. Possivelmente o autor julgou o fato muito recente para figurar em uma obra de história nacional. No entanto, nas palestras feitas pela Universidade do Ar, aproximadamente três anos depois, também já pontuadas, o autor procurou demonstrar a importância do presidente e do momento político que liderou para a efetivação da república no país. Ao final de sua obra, também fez um balanço da história nacional em face da mundial até aquele momento (SERRANO, 1938, p. 313 – 325).

---

<sup>137</sup> Magalhães foi o único autor que discutiu as diversas nomenclaturas adotadas na definição desse período político nacional. Em nota justificou a adoção do termo “Estado Novo”, afirmando que era a que constava nos programas e a de uso mais corrente naquele momento. No entanto, se referiu aos termos “Estado Brasileiro” e “Estado Nacional”, esse último, de acordo com o autor constantemente utilizada pelo presidente em comunicações oficiais. Magalhães sugeriu ainda que mais conveniente seria utilizar “Nação Brasileira” ou “União Brasileira” para demarcar o referido evento, em caso de manutenção do termo “Estado” para designação das unidades federadas, a fim de evitar confusões (1942, p. 207).

Já Gomes, em sua obra publicada dois anos depois da de Serrano, afirmou sobre as definições do regime, que era uma “[...] revolução dentro da Revolução para a Revolução” (1940, p. 335). Justificou que o regime era subordinado aos princípios do movimento de 1930 e tinha por objetivo mantê-los. Na visão do autor, tais princípios estavam “[...] já periclitantes pela nova situação política estabelecida com a constituição de julho de [sic] 1936. Assim é explicada a sua origem” (1940, p. 335). Podemos observar por essas citações que Gomes se referiu, ao remeter a explicação sobre sua origem, aos motivos expressos por Vargas no manifesto à nação lido na data da decretação do regime. Naquele momento, o presidente procurou justificar a intervenção ditatorial apelando para o fato de que o contexto de disputas eleitorais ameaçava o país, pois os interesses dos envolvidos eram partidários e não contemplavam uma proposta para todos os cidadãos brasileiros (VARGAS, 2011, p. 358 – 367). No entanto, em sua narrativa Gomes não demonstrou de qual documentou captou tal explicação para a origem do regime, como se isso fosse um fato de senso comum aos alunos.

Na sequência do texto, o mesmo autor definiu ainda que o regime foi estabelecido por um golpe de Estado e transcreveu todo o preâmbulo da Carta de 1937. Em seguida, estabeleceu as causas para esse golpe e os princípios do novo regime. Ambos são pontuados e numerados por itens e, de maneira geral transparecem, os argumentos oficiais manifestados por Vargas e Campos nos escritos “Manifesto de 10 de novembro” e “A Nova Política no Brasil”, e “Estado Nacional”, respectivamente, que só então são citados como referências por Gomes. O autor estabeleceu ainda, ao final do livro, que o período político iniciado em 10 de novembro de 1937 era uma “Terceira Fase Republicana” (GOMES, 1940, p. 358), ou seja, mais uma reinterpretação do regime republicano no país.

Para descrever as mesmas questões sobre o que era o regime estadonovista e a justificativa para o seu estabelecimento, Silva (1941, p.211) e Sette (1944, p. 96) se basearam e citaram textualmente os mesmos textos referidos por Gomes, desde o início de suas narrativas. Vianna utilizou também fontes oficiais, mas diferente de Gomes, descreveu o fato e suas causas remetendo ao texto constitucional. Magalhães e Vitória não demonstraram suas referências.

Sobre esse novo regime, Vitória definiu que “se, em certos pontos de vista, a nova ordem política [divergia] da antiga, na verdade, os traços característicos e tradicionais permaneceram os mesmos. Procurou-se eliminar toda influência que não condissesse com a alma brasileira” (1942, p. 193). Dentre tais influencias, na visão do autor, estavam as múltiplas constituições estaduais, e os emblemas e hinos locais “excessivamente bairristas e, por isso, desagregadores”. Assim, para o autor, sua eliminação consolidava a unidade

nacional e o prestígio da autoridade suprema do país, sem o tolhimento da autonomia dos Estados que ficavam “[...] ainda bastante livres para desenvolver as suas justas e naturais necessidades e aspirações” (1942, p. 193).

Vitória destacou ainda que a intervenção estatal nas atividades econômicas e culturais era necessária já que tinha por fim:

salvaguardar a unidade e os interesses superiores da Nação. Embora respeitando os direitos e as liberdades individuais, o Estado se esforça em assegurar certo equilíbrio, apesar de manter a hierarquia dos valores, afim de impedir que os fracos venham a ser vítimas dos fortes (1942, p. 193).

O autor não definiu que valores eram esses assegurados pelo Estado. Mas a defesa da nação novamente foi utilizada como justificativa para a ação estatal.

Magalhães (1942, p. 208), Silva (1941, p.211) e Sette (1944, p. 97) pontuaram as características do regime pautados na Carta de 1937. Já Gomes, enumerou os princípios norteadores do regime, em sua visão de forma “sintética”. A transcrição na íntegra dos princípios enumerados pelo autor torna-se necessário para que possamos analisá-los:

1. [Utilização da] [...] técnica do Estado totalitário ao serviço da democracia, salvaguardando-a das formas dos conflitos políticos,
2. Integração política do homem, como membro de uma coletividade nacional para o bem da qual deve agir,
3. [Preparação do] [...] homem para o Estado de advertência e de alerta em face dos rumos políticos internacionais,
4. [Concorrência] [...] para a formação da vontade do povo medusada pela contingência dos interesses nacionais definidos pela autoridade competente,
5. Integração política nacional por processos racionais sob a égide duma comunhão de interesses e de fins,
6. Restrições ao uso do sufrágio universal, limitando-o aos que apresentam conhecimento dos problemas da política e do governo, afastando a influência da emoção peculiar à massa; lançando-se mão do sufrágio direto e universal nos casos de conflito entre os poderes representativos,
7. Organização do sufrágio universal de maneira a pronunciar-se em menor escala e de preferência ‘sobre as questões mais gerais e simples’,
8. Ampliação por parte do Estado do ‘controle sobre todas as forças nacionais’,
9. Utilização do município como órgão constituinte dos poderes,
10. Legislação pelo executivo mediante delegação de poderes ao Legislativo
11. Dar uma feição positiva e construtiva à democracia,
12. Liberdade no conceito de organização corporativa
13. Educação e cultura sob diretrizes da União, consistindo o ensino ‘um instrumento em ação para garantir a continuidade da pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam (1940, p. 336 – 338).

Ao item final, educação e cultural, citando Francisco Campos, o autor acrescentou que a medida “ao mesmo tempo, prepara as novas gerações, pelo treinamento físico, para uma vida sã, e cuida ainda de dar-lhes as possibilidades de prover a essa vida com as aptidões de trabalho, desenvolvidas pelo ensino profissional, a que corresponde igualmente o propósito de expansão da economia” (1940, p. 338).

Pela transcrição dos itens, podemos observar que os princípios guias do regime, na visão de Gomes, eram a concentração total de forças na mão do executivo, representado pelo presidente, que deveria conduzir o povo na defesa do interesse nacional. Amparado nos escritos oficiais sobre o regime e nas obras de Vargas e Campos, o autor definiu que o Estado Novo tinha por objetivo preparar o homem para a ação em prol da nação, dado o contexto mundial de conflitos e as constantes disputas eleitorais nas regiões. Essa ação era pautada no trabalho corporativo em pela pátria, não no exercício dos direitos políticos, que deveriam ser reservados aos que realmente entendiam dos problemas de governo. Assim, com a obra didática de Gomes, o prestígio da autoridade, referido por Serrano nas palestras da Universidade do Ar, já citadas por nós, era incutido nos alunos. Democracia, para os dois autores, era então compatível com autoritarismo, totalitarismo e intervenção.

Assim como nós pontuamos no primeiro capítulo, Gomes precisou o setor educacional como área de extrema importância para este novo regime político, pois por meio do ensino, definido, regulado e inspecionado pela União, o Estado controlava o povo e o encaminhava de acordo com seus ideais nacionalistas. Nesse sentido, também Silva (1941, p.212), Magalhães (1942, p. 214), Vitória (1942, p.188) Sette (1944, p.95) e Vianna (1945, p 190) saudaram a institucionalização do Ministério da Educação e Saúde e elogiaram os dispositivos constitucionais que vigoraram no período para a área, em especial os relativos à Carta de 1937.

Ainda que não tenha, assim como Gomes, pontuado os princípios guias do Estado Novo, Magalhães ao descrever os principais dispositivos da Carta de 1937 se posicionou também sobre as características do regime. Nesse sentido, afirmou que a Constituição de 1934 “[...] foi substituída, sem ofensa das suas ideias basilares, pela pequena, mas expressiva *magna-charta* do Estado Novo [...]” a qual fora elaborada “[...] para assegurar ‘à nação a sua unidade, o respeito à sua honra e à sua independência, e ao povo brasileiro, sob um regime de paz política e social, as condições necessárias à sua segurança, ao seu bem-estar e à sua prosperidade’” (MAGALHÃES, 1942, p. 207 - 208). Como podemos observar pelas citações, para o autor a decretação da ditadura era necessária para a segurança e o progresso da nação.

O mesmo autor, após assinalar que a carta estabeleceu garantias especiais para os diferentes ramos de trabalho, ampliou a legislação social, tornou obrigatório e gratuito o ensino primário e amparou e protegeu a família, defendeu que:

escusado é dizer que foram reafirmadas todas as disposições anteriormente adotadas a bem da segurança nacional. Com sobeja razão, não só o trabalho, como também a defesa da pátria, deixaram de ser atos facultativos, para se tornarem deveres imprescindíveis, obrigações sociais (1942, p. 208).

Assim, para Magalhães, em última instância, o regime visava assegurar a realização nacional, e por isso era “[...] oportuno e hábil o golpe de Estado [...]” que o originou

Da mesma forma, Silva, ao pontuar os dispositivos da carta tentou caracterizar o regime. Para isso, utilizou a “Proclamação ao Povo Brasileiro”, já referida. Do texto, Silva destacou os trechos em que o presidente afirmou que “o ‘Estado Novo’ não se [...] [filiava] ‘a nenhuma ideologia exótica; [...] [era] uma criação nacional equidistante da licença demagógica e da compreensão autocrática” (1941, p. 211). O referido autor solicitou ainda, nos tópicos para exercício, que os alunos dissertassem sobre “os poderes da nação no Estado Novo” e no “Quadro-resumo” assinalou o “caráter nacionalista da nova lei da República” (1941, p. 215). Tais identificações, nos permitem interpretar que, assim como para Magalhães, na visão de Silva, o novo regime tinha um caráter patriótico e visava o bem nacional.

Grande parte dos autores se referiu ao centralismo como prerrogativa principal do novo regime implantado. Sobre a questão, Vianna ao discutir a organização da unidade e da defesa nacional como essenciais à política interna do país no novo regime, remeteu ao fato de que desde 1930 o governo procurou subordinar os interesses estaduais “[...] ao Chefe do Governo Provisório”. Desta forma, na visão do autor, “realizou-se, assim, verdadeira centralização de poderes, suspendendo-se a chamada ‘política dos governadores’, iniciada na presidência Campos Sales”. Sem estabelecer correlações entre os fatos, na sequência narrativa Vianna pontuou a reorganização dos Estados com constituições e eleições próprias em 1934, para em seguida afirmar que:

em 1937, com a mudança do regime, atendeu-se ao princípio da centralização, mediante novo recurso à nomeação de interventores nos Estados, para que a mesma orientação política se manifestasse em todo o território nacional, através dos delegados do poder central (1945, p. 192).

Pela sequência narrativa e pelos trechos destacados, podemos perceber que, de acordo com Vianna, o recrudescimento do regime foi necessário para que políticas de alcance



nacional, subordinadas ao presidente e efetivadas por seus representantes, se efetivassem no país. A mesma ideia apareceu nas obras de Gomes (1940, p.334), Vitória (1942, p. 193), Sette (1944, p.96), Silva (1941, p. 211) e Magalhães (1942, p. 207). Destes cinco, somente dois situaram a interferência federal nos Estados e a nomeação de interventores de confiança do presidente. Os demais teceram considerações sobre o processo e o sentido da prática, assim como Vianna. A narrativa de Sette, por exemplo, convergiu nesse sentido. O autor partiu da frase “Brasil uno e forte” para defender que o regime Estadonovista:

[...] procurou e conseguiu estreitar os laços da federação, extinguindo vários motivos de desarmonias, questões e exageradas capazes de gerar separatismos. [...] Por sua vez a atenção vigilante e carinhosa do presidente Vargas, por todas as regiões do país, suas visitas até a zonas remotas, robusteceram esse sentido nacional (1944, p. 98).

O trecho destacado demonstra que o autor procurou estabelecer uma correlação entre a necessidade do centralismo para o engrandecimento da nação brasileira. É possível percebermos também que, para Sette, somente o estabelecimento de políticas nesse sentido não seriam eficazes se não houvesse a participação ativa do presidente Vargas em atividades por todas as regiões brasileiras. O fragmento da narrativa evidencia a construção da imagem do líder político como essencial no processo de construção nacional empreendido pelo novo regime.

A identificação de Vargas como fundamental nesse processo político foi manifestada mesmo entre aqueles autores que publicaram suas obras antes do programa de 1942, o qual estabeleceu um item específico para a apresentação da referida figura presidencial. Vitória, por exemplo, cujo livro está de acordo com o sintético programa de 1940, reproduziu uma foto de uma página inteira de Vargas com a faixa presidencial e a seguinte legenda:

Getúlio Vargas. – Chefe da Revolução de 1930. Governa sabiamente o Brasil desde essa data. Apesar de numerosas dificuldades, tem desenvolvido todas as atividades nacionais com grande serenidade. Figura ímpar na história nacional, nele confiam os brasileiros para que a pátria se torne cada vez mais próspera e respeitada (1942, p. 189).

Na referida passagem percebemos a associação que Vitória fez entre as ações governamentais em prol da nação e a figura do presidente como captaneador do processo. Pela escrita observamos também que, na visão do autor, a população brasileira no geral apoiava as medidas tomadas pelo presidente. Magalhães, que escreveu sob as regras do

mesmo programa que Vitória, não estabeleceu correlações tão nítidas nesse sentido. No entanto, também estampou seu livro com foto do presidente e sempre que se referiu às ações de governo pontuou-as como de ordem direta de Vargas, demonstrando “[...] o seu imenso esforço” em resolver os assuntos da nação (MAGALHÃES, 1942, p.204).

Vianna e Sette nos itens específicos sobre Vargas estabeleceram diferentes formas de escrita sobre ele. Enquanto o primeiro (1945, p. 191) assinalou a origem familiar e a carreira política do presidente, Sette destacou as ações governamentais de Vargas no cargo máximo da nação. Para ele, o governo Varguista continuou:

a inapreciável série de realizações benéficas ao Brasil. Já se vai tornando difícil resumir essa obra, tantos tem sido os problemas encarados. Homem de grande energia e coragem, mas sereno, tolerante, servido por uma vigorosa inteligência e ampla visão, ele tem olhado sem preferências para todo o Brasil. Sua grande frase lhe vem servindo de norma governamental: Não há Estados grandes ou pequenos, todos são iguais. Grande é só o Brasil. A defesa nacional, a política internacional, a saúde pública, a instrução, os transportes, a agricultura, as finanças, as secas, os indígenas, a siderurgia, as letras e as artes, a proteção à família, tantos outros aspectos de seu fecundo governo, constituíram motivos para expressivos e eficientes atos do Presidente Getúlio Vargas, dando-lhe as credenciais de um grande brasileiro (SETTE, 1944, p. 97).

Conforme podemos constatar pela citação, na visão de Sette, Getúlio Vargas era o ilustre brasileiro que resolveu os problemas nacionais e guiava a nação rumo ao progresso. Elementos de sua política centralista também são identificados nesse trecho e foram associados a defesa dos interesses nacionais. Nos tópicos que encerram o capítulo, o autor determinou que os alunos dissertassem sobre “a obra de Getúlio Vargas” (1944, p. 104). Podemos perceber que, assim como Serrano pregou nas palestras junto à Universidade do Ar, a figura do herói nacional que despertava nos alunos o interesse pelo estudo da história pátria, nesse momento político, era encarada no livro de Sette por Vargas.

Os sete autores, ao finalizarem suas obras, pontuaram as principais realizações da história nacional e, de maneira geral, idealizaram os próximos passos da nação. Os regimes políticos iniciados por Vargas figuraram como protagonistas desse processo em grande parte das obras, em especial as publicadas a partir do programa de 1940.

Podemos observar a questão mesmo de obra de Serrano, publicada em 1938, quando na leitura de fechamento do capítulo sobre a história nacional, denominada “O Brasil dos nossos dias” o autor afirmou que:

É sempre difícil, quando não impossível, julgar com serenidade e visão segura do conjunto a época a que pertencemos. Há, contudo, elementos para que se possa afirmar que os trinta anos do século atual representam para o Brasil um progresso notável em todos os aspectos da sua atividade. Há mesmo, nos últimos anos, sintomas de inquietação, de exagero, que revelam as forças novas impacientes de agir e rebeldes à repetição mecânica e servil do passado. O nível de cultura média vai subindo, apesar da proporção ainda vergonhosa de analfabetos. Em todos os assuntos se vão formando, aos poucos, especialistas ou pelo menos estudiosos bem informados (1938, p. 310)

Pelo trecho podemos observar que Serrano associou o progresso nacional ao estabelecimento do regime republicano no Brasil. Inferimos também que as “inquietações” e “forças impacientes de agir” dos últimos anos que procuram romper com as “repetições mecânicas e servis do passado” são referências ao processo revolucionário de 1930 liderado por Vargas. Essa inferência fica mais evidente se levarmos em conta que na abertura do referido capítulo, conforme já pontuado, Serrano manifestou que “erros e descontentamentos” se acumularam e explodiram com o movimento de 1930 (1938, p.304). Sendo o movimento de 1930 identificado no trecho, pela sequência narrativa seria ele o responsável pela elevação do nível cultural da população. Além disso, no mesmo texto de leitura, Serrano assinalou o recente progresso das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo afirmando ainda que “[...] o resto do país só esperava os impulsos da energia competente, em sólidas finanças” (1938, p.310).

Já Gomes pontuou em seu texto a “[...] profunda remodelação social” que se abateu sobre o país a partir de 1930, guiada principalmente pelas medidas de caráter nacional. No trecho de leitura que encerrou o capítulo sobre o período ditatorial, remeteu ao discurso de Vargas, no qual o presidente lembrou ao povo que “O Brasil, espera que cada um cumpra o seu dever” (1940, p. 342). Na síntese final sobre o Brasil contemporâneo o autor insinuou que o Estado brasileiro fazia o seu “atualmente, [tentando [...] resolver o problema da grande indústria” (1940, p. 347). Nos itens para exercícios do mesmo capítulo, o autor solicitou que os alunos dissertassem sobre os “atuais problemas do país” e “o nacionalismo como força criadora de uma Pátria próspera” (1940, p.352). Como podemos observar, são itens assertivos sobre o Estado Novo.

Nesse mesmo sentido podemos interpretar o tópico para exercício de Silva, no qual o autor incitava os alunos a escreverem sobre “os poderes da nação no Estado Novo” (1941, p. 215). O mesmo autor constatou ainda, em sua síntese final, que “a prosperidade se [assinalava] [...] por toda a nação” (1941, p.221). No entanto, havia:

[...] ainda assim, importantes problemas, cuja solução interessa seriamente ao país por libertarem-no de enormes ônus, como os da grande siderurgia e do combustível mineral, pelos quais se empenha o Estado Novo; [...] [houve] ainda, o da valorização do sertão brasileiro, a realização do ‘nosso imperialismo’, ‘expansão econômica dentro do próprio território’, de Goiás, de Mato Grosso, do Amazonas, que se há de efetuar com a ‘Marcha para o Oeste’, ‘verdadeiro sentido da brasilidade’ (SILVA, 1941, p. 222).

Além da resolução desses problemas nacionais, Silva ainda defendeu o empenho governamental no saneamento da educação popular afirmando que ao cooperarem “[...] para ele todos os brasileiros de boa vontade[...]” poderíamos “[...] assim nos [tornarmos] [...] mais dignos da grandeza da pátria que a Providência nos deu e possamos realizar nossos altos destinos” (1941, p. 222). O autor fechou o capítulo solicitando que os alunos escrevessem sobre “as realizações da república” e do “Brasil de nossos dias” (1941, p. 233).

Mais específico, Magalhães escreveu que após a tentativa de *putsch* integralista, motivo de “[...] intranquilização do país [...]”, prosseguiu “[...] o Estado Brasileiro [...] na sua tarefa de realizações, dentro das diretrizes traçadas pela carta política de 10 de novembro de 1937” (1942, p.208). O mesmo autor consagrou toda a sua “síntese final sobre o Brasil contemporâneo” a descrição de uma “visão panorâmica” do Brasil de Vargas, em seus aspectos econômico-financeiro, político-social, intelectual, educativo, militar e internacional.

Na perspectiva econômica, o autor pontuou as medidas protecionistas tomadas pelo governo Vargas. Na política social, destacou a consolidação do regime corporativo: em sua visão, o Estado criou “[...] fortes células sociais, para a defesa e para a marcha ascensional da coletividade” e organizou a assistência social. Por isso, de acordo com Magalhães:

[...] num processo misto de comunhão de interesses e de cooperação social, cada um, movido pelas forças imponderáveis do mesmo ideal pragmático, gisa novos planos, carrega pedras, lavra madeiras, forja vigas, levanta andaimes, para o engrandecimento e para a solidificação do edifício imperecível da pátria (1942, p. 211).

Esse processo de consolidação e engrandecimento da nação só era possível, na visão do autor, em um regime forte como o do Estado Novo, já que, nas suas palavras a constituição de 1934 não expressou as necessidades nacionais e, por isso “[...] não atendeu às realidades do Brasil”. Em uma crítica explícita ao regime político vigente, o autor declarou que:

País que se reconstrói, para acompanhar os demais do hemisfério ocidental na impulsão que lhes foi dada pelos trepidantes acontecimentos dos últimos tempos da humanidade, precisa o Brasil de um estatuto fundamental em que a forma política seja a expressão solidária das condições estáticas e

dinâmicas que dominam a atividade sinérgica do nosso povo. É de esperar que, apenas se abonance a tremenda procela ora desencadeada do mundo, se reintegre a nossa pátria na vida constitucional, não somente em imprescindível conformidade com os nossos climas mesológicos e eto-étnicos, mas principalmente em rigorosa obediência aos ideais democráticos, que, desde o mais longínquo passado, iluminam a nossa nacionalidade (MAGALHÃES, 1942, p.211).

Conforme podemos observar na fala do autor, o país necessitava de um regime político que ao mesmo tempo em que equilibrasse as forças em disputa agisse em prol da nação. Além disso, esse regime deveria estar de acordo com as características ambientais e raciais brasileiras. Na visão do autor, o regime ditatorial era uma prerrogativa dos tempos de conflito mundial. Assim, o mesmo desejou que tão breve a guerra findasse, o Brasil voltasse a república constitucional, guiada pelos ideais democráticos. Por fim, o autor remeteu a ideia corrente sobre a aspiração do povo pelo regime republicano desde os tempos coloniais, mapeada por nós no capítulo antecedente. Magalhães novamente usou, assim como o fez anteriormente, republicanismo e democracia como sinônimos.

Nos aspectos educacionais e militares o autor destacou a ação Estadonovista para o desenvolvimento de tais áreas. Saudou o fato de o regime ter “seriamente encarado” o problema de “sanear o Brasil e educar o Brasileiro, tornando-o intelectualmente preparado e fisicamente forte para o trabalho e para a defesa da pátria” (1942, p. 214) e o resolvido por “meios idôneos”. Situou a criação do MES como “necessidade imperiosa” e a remodelação da atividade didática e o aparecimento de novos ginásios e universidades como consequência da reforma secundária estabelecida em 1931. Sobre essa, afirmou ainda que naquele momento precisava de “retoques”. Pontuou que o número de livros publicados no país “[...] nos últimos onze anos [era] [...] superior ao total dos que se publicaram durante a 1ª República” (1942, p.214).

No tópico militar, o autor afirmou que o Estado Varguista ao encerrar as disputas eleitorais do primeiro período republicano e prover o aparelhamento das forças armadas, possibilitou que essas se voltassem somente para seu objetivo principal de defesa interna e externa da pátria. Nas palavras do autor:

é fora de dúvida que um dos maiores males da 1ª república proveio de serem envolvidos na politicagem de campanário oficiais do exército e da armada: eram frequentemente retirados alguns deles dos quartéis para a intervenção em Estados, cujo governador se insurgia contra o ocupante do Catete, e a essa ‘derrubada’, para se justificar o ato violento, era dado o nome de ‘salvação’ do respectivo Estado ou do próprio país. Felizmente, de certo tempo para cá, as nossas forças armadas passaram por uma grande e benéfica

transformação. Sem deixar de ser cidadão, isto é parte alíquota da atividade política nacional, o oficial do exército ou da marinha de guerra está agora exclusivamente votado ao seu alto objetivo [...] (1942, p.215).

Percebemos pelo trecho, que Magalhães lembrou aos leitores as intervenções nos processos político-eleitorais que pontuaram o período republicano entre 1889 e deram origem ao movimento liderado por Vargas em 1930. Tais questões, em última instância, como vimos nesse capítulo, foram utilizados para justificar o movimento revolucionário daquele ano. Na visão de Magalhães, o Estado Vargas permitiu que os militares se voltassem a sua primordial tarefa ao garantirem a ordem política do país pelas medidas centralistas. Além disso, o Estado revigorou as forças armadas, aparelhando-as e investindo na melhor formação de seu corpo. O autor, associou assim as medidas nacionalistas de Vargas em prol da pátria e a calma política do país proporcionada pelas ações interventoras estaduais como fatores benéficos ao país. Possivelmente por isso, Magalhães pontuou ao final de sua obra que:

Se os brasileiros, cultuando as suas tradições gloriosas, tiverem sempre em mira o lema de Barroso na batalha de Riachuelo, - a nossa pátria, uma das mais maiores, mais belas e mais afortunadas do ecúmeno, atingira brevemente à meta dos seus excelsos destinos, como potência de primeira grandeza na América e no mundo (1942, p. 216).

Como podemos observar pela citação, o autor projetou um futuro próspero para a pátria, contando que toda a população trabalhasse em prol dela, exatamente como propunha o projeto varguista de nação. Ademais, o lema de Barroso, referido pelo autor, foi pronunciado em uma das batalhas finais da Guerra do Paraguai, na qual por meio de sinais, o almirante comandou que “o Brasil espera que cada um cumpra o seu dever”. A ordem foi utilizada por Vargas em discurso nos anos 1940<sup>138</sup>, com o objetivo de comprometer a população brasileira como seu projeto nacionalista.

Gomes, utilizou trecho do mesmo discurso em sua obra didática, como leitura de encerramento do capítulo sobre o Estado Novo (1940, p. 342 – 343). O mesmo autor ainda, usou a mesma frase na “explicação necessária” que abriu seu livro afirmando que, com a escrita dele, procurava cumprir o seu dever e “[...] concorrer para o engrandecimento de sua Pátria” (1940, p.3). Assim, na visão dos dois autores, Magalhães e Gomes, e em total acordo com o projeto estatal, o ensino de História nacional servia ao engrandecimento da nação.

---

<sup>138</sup> Sobre a “Significação do 11 de Junho”, posteriormente publicado na obra “Problemas Atuais”. Acerca da referida batalha, ver mais em: <https://www.marinha.mil.br/sites/default/files/hotsites/11jun2014/html/historia.html> Acesso em: 8 jun 2015 às 17h.

Da mesma forma que Magalhães, Gomes, Silva e Serrano; Sette e Vianna destacaram as ações dos governos de Vargas em prol da educação, da defesa nacional e da questão social.

Para o primeiro:

Foram de um vulto tão notável esses empreendimentos, durante esses treze anos em que o Presidente Getúlio Vargas tem Estado a frente dos destinos do Brasil que não se podem já citar todos, nem tampouco é fácil aludir a uma grande parte deles. Todas as atividades brasileiras vêm passando por uma evidente transformação (MAGALHÃES, 1942, p. 99 – 100)

Tal transformação, na visão do autor, era perceptível no estabelecimento das políticas públicas para os setores da educação, saúde, indústria, militar, trabalho, finanças e “[...] inúmeras outras realizações que não parecem possíveis em tão curto tempo de governo [...]” (1942, p. 100). Ademais, sobre a questão, Sette alertou que somente:

daqui a alguns anos mais é que todas as obras de Getúlio Vargas estarão oferecendo em plenitude seus belos frutos. Sem paixões, julgar-se-á sua fecunda administração e seu patriotismo. Sobretudo porque, além de seu incansável trabalho de ordem material, ele está criando nas almas dos milhões de brasileiros um sentido que se nos impõe para progredir, para vencer: o da *brasilidade* (1944, p. 101).

Como podemos observar pelo trecho, de acordo com o autor, as ações nacionalistas do Estado eram associadas a figura de Vargas. O presidente não era responsável apenas pela obra material do seu governo, mas por educar o povo para amar a pátria, por ensiná-lo a ser genuinamente brasileiro. Sette destacou ainda que o patriotismo desenvolvido pelas ações presidenciais era essencial para a evolução nacional.

Para encerrar sua obra, Sette pontuou ainda que a história nacional era motivo de orgulho para o povo brasileiro (1944, p.101). Definiu características específicas de cada fase histórica, descrevendo que o movimento de 1930 “[...] procurou corrigir falhas e abusos” e o regime ditatorial subsequente “[...] criou uma política de fortalecimento da unidade nacional e da autoridade, verificando-se então toda a cópia de realizações a que já aludimos”. Para concluir, o autor afirmou que:

O Brasil de hoje é verdadeiramente um dos grandes países do mundo e o mais notável da América do sul. Grande sem jamais haver conquistado um palmo de território alheio; forte, sem querer agredir nenhum outro povo; rico e próspero pelo labor pacífico e inteligente de sua população; liberal por um sentido quatro vezes secular da sua gente e bravo para se defender com galhardia e sacrifício contra quem quer que seja, bastante ousado para ofender a bela e singular Bandeira que adotou e a que ama acima de tudo! (SETTE, 1944, p. 103 – 104).

Pelo trecho, podemos perceber que Sette retratou um país cuja história nacional era marcada pelos atos de amor à pátria. Pela sequência narrativa que o autor apresentou são perceptíveis sugestões de que o grande responsável pelo progresso do Brasil era Vargas e sua obra. A mesma ideia apareceu na obra de Vianna.

O referido autor afirmou sobre o período de governo de Vargas que “em todos os ramos das atividades governamentais registram-se iniciativas e realizações, de modo a tornar a Segunda República uma das fases mais ricas em transformações e reformas da História do Brasil”. Pontuou ainda que a primeira fase da segunda república (1930 – 1937) foi marcada pelo “[...] progresso, sobretudo nos domínios da economia e dos transportes” (VIANNA, 1945, p. 193). Como fechamento do capítulo e da obra, apresentou discursos do presidente: “A Revolução de 1930”<sup>139</sup> e “Revolução de 1937”<sup>140</sup>. Nos textos, Vargas pontuou a intervenção de 1930 e 1937 como mobilização do povo em prol da nação e contrárias às disputas partidárias que permearam a primeira república no Brasil. Ambos são recheados de referências nacionalistas e sempre caracterizam as ações governamentais como acima dos interesses individuais.

Conforme já dito, o manifesto sobre o movimento de 1937 foi constantemente usado pelos autores aqui trabalhados. Com exceção de Serrano, que não se referiu ao período ditatorial, todos os demais autores utilizaram o texto para caracterizar o movimento e o projeto de Estado dele surgido como nacionalista. Essa foi a principal característica das narrativas elaborados pelos autores aqui analisados sobre o período de governo de Getúlio Vargas, conforme procuramos mapear: o nacionalismo das ações estatais, principalmente, pelo estabelecimento de um Estado centralizado e regulador de diversos aspectos da vida social. De sete diferentes maneiras os autores aqui trabalhados representaram um período da história nacional, do qual eram contemporâneos, e, apesar disso, convergiram em muitos pontos sobre ele.

---

<sup>139</sup> Trecho da “Mensagem do Chefe do Governo Provisório, lida perante a Assembleia Nacional Constituinte, no ato da sua instalação, em 15 de novembro de 1933.

<sup>140</sup> Trecho do “Manifesto à Nação, lido a 10 de novembro de 1937”.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou compreender como sete autores de livros didáticos de História destinados ao primeiro ciclo do ensino secundário representaram a república brasileira em suas obras publicadas entre 1938 e 1945. Para isso, em um primeiro momento, mapeamos o modelo educacional implantado pelo Estado a partir de 1930, tendo em vista seu projeto nacionalista e autoritário. Já na segunda parte, procuramos identificar e analisar como os autores selecionados representaram a república brasileira, sob as regras desse modelo de ensino.

A tomada do cargo máximo da nação por Getúlio Vargas e pelo grupo de revolucionários que se insurgiu contra as práticas político-eleitorais que marcaram os sufrágios anteriores, resultou na implementação de um Estado interventor. Esse modelo estatal foi justificado pelo próprio governo como necessário para o processo de modernização do país, que se daria a partir da reformulação de suas estruturas políticas, econômicas e sociais. Dessa forma, este Estado procurou gerenciar todos os setores da sociedade, moldando um cidadão brasileiro capaz de contribuir com o crescimento e fortalecimento da nação.

Para a efetivação do projeto nacionalista, contribuiu de forma decisiva a implantação de um modelo educacional, que justificou os novos ideais estatais, conforme podemos observar pela documentação coletada no acervo pessoal de Capanema, sob guarda do CPDOC. Nesse sentido, conforme demonstramos, reforçando a historiografia sobre o tema, o setor educacional foi de fato estratégico no processo centralista empreendido durante o período. Diversas iniciativas foram efetivadas nesse sentido. Dentre elas, destaque para a criação do MES, a expedição de legislações para cada ramo e nível de ensino, os debates sobre o Plano Nacional de Educação, e os artigos constitucionais referentes à temática, que a estabeleciam como competência privativa da União.

O Estado implantado naquele momento também foi marcado pelo pioneirismo na fiscalização e autorização de maneira centralizada e nacional dos materiais didáticos que circulavam nas escolas do país, a partir da criação da CNLD (1938). Desde então, os livros didáticos produzidos no país tiveram que se sujeitar ao crivo da comissão, e foram avaliados segundo critérios de ordem político-ideológicos e pedagógicos. Em determinado momento dos anos do regime em que funcionou, a CNLD foi recomendada a dar preferência às obras destinadas ao ensino secundário.

Por isso, a nosso ver, o ensino secundário, principalmente em seu primeiro ciclo, foi o nível que mais suscitou preocupações por parte do Estado, possivelmente por se tratar da

fase escolar em que a formação geral dos adolescentes, futuros condutores da nação, era o objetivo. Além disso, a escola secundária foi alvo de duas reformas em quinze anos: a primeira, já em 1931, sob a batuta do ministro Francisco Campos, e a segunda, pouco mais de dez anos depois, regida por Gustavo Capanema. Ambas intentavam estabelecer uma rígida estrutura ao nível de ensino, com frequência, seriação e currículos e conteúdos programáticos unificados e obrigatórios para todo o país.

O objetivo das ações unificadoras para o nível de ensino era a sua padronização e a nacionalização do país por meio do sentimento patriótico. No entanto, Campos e Capanema, em seus textos introdutórios sobre as respectivas reformas que elaboraram, insinuaram sobre a inutilidade de uma disciplina específica de formação moral e cívica. Ambos os ministros atribuíam às disciplinas destinadas ao ensino dos conteúdos nacionais a tarefa de formadoras cívicas do alunato. Por isso, o ensino de história, geografia e língua nacionais foram destacados no período.

Sobre as três disciplinas, estabelecemos nosso foco no ensino de História nacional. As especificações das diretrizes para o ensino da matéria foram gradativamente ampliadas conforme o recrudescimento do regime varguista e do clima de conflito mundial. Dessa forma, em 1931, no programa da Reforma Campos, expedido quando o novo modelo estatal ainda engatinhava, os conteúdos de história nacional e mundial foram unidos sob o título de “História da Civilização”. Já em 1940, quando o país estava sob vigência da fase ditatorial e após manifestações favoráveis de diversos setores da sociedade envolvidos no debate educacional, a autonomia do ensino de História Pátria foi decretada por meio de portaria ministerial. A reforma empreendida em 1942 consolidou essa autonomia.

Ao mesmo tempo em que a disciplina autônoma tomava forma seus conteúdos foram melhores definidos e ampliados. Podemos observar essa afirmação em relação ao ensino da história da República Brasileira. Enquanto o programa de 1931 determinou que se estudasse o conteúdo, definindo itens e subitens, tais como a propaganda do regime, em seus aspectos ideológicos, a participação dos militares, sua proclamação e a carta que a precedia; seu desenvolvimento nos anos seguintes e suas atuais instituições políticas e administrativas, em clara referências às medidas varguistas iniciadas em 1930; o programa autônomo de 1940 propunha somente títulos gerais de assunto, sem desdobramentos. Assim, a república englobava os governos até Rodrigues Alves e posteriores a ele, a Revolução de Outubro e o Estado Novo, e uma síntese do Brasil contemporâneo. Mesmo sintético, o programa estabelecia dois novos marcos temporais na história da república no país: os movimentos liderados por Vargas em 1930 e 1937.

Já em 1942 temos a decretação de uma nova reforma e a expedição de um novo programa, no qual as unidades eram mais específicas e mais extensas que os itens dos dois programas anteriores. O texto validava novamente os recortes temporais específicos sobre o governo Vargas e, mais do que isso, os estabelecia como referenciais de uma “Segunda República” brasileira. Assim, os dois movimentos demarcavam uma nova ruptura nessa história republicana em oposição ao antigo regime que vigorou até 1930, denominado “Primeira República”.

Nesse sentido, a análise da documentação referente ao ensino de História ministrado ao longo do período nas escolas secundárias, atestam seu uso político no projeto nacionalista. Conforme demonstramos na primeira parte do segundo capítulo, identificamos nos três programas que vigoraram no período e nas suas respectivas instruções pedagógicas e metodológicas características que procuravam despertar habilidades e competências necessárias ao processo de nacionalização e formação patriótica e que justificavam os movimentos intervencionistas liderados por Vargas em 1930 e 1937.

Além disso, outro dado que corrobora nossa visão é o fato de que, a partir de 1940, o Estado organizou e fomentou cursos de capacitação profissional para professores desse nível de ensino, como a Universidade do Ar. A estratégia de ministrar cursos por meio das ondas da Rádio Nacional, tinham por objetivo principal orientar os professores da escola secundária sobre os conteúdos programáticos a serem trabalhados em sala de aula. A participação do professor e autor de livros didáticos Jonathas Serrano no curso referente ao ensino de História nacional é elucidativa nesse sentido. Serrano foi um dos autores que naquele momento tentaram teorizar sobre a pedagogia da história no ensino secundário. O professor trabalhou ao longo do período Vargas junto ao MES, sob coordenação de Capanema, elaborando as principais definições de diretrizes para o nível secundário, principalmente no que tange ao ensino de História nacional. O autor foi um dos responsáveis pelos programas de história nacional expedidos em 1940 e 1942, contribuiu com o texto da reforma Capanema e elaborou, a pedido do próprio ministro, instruções para a aplicação do programa a ela referente.

As instruções elaboradas por ele são semelhantes às suas palestras proferidas junto à Universidade do Ar, localizadas no fundo do autor sob guarda do Arquivo Nacional. De maneira geral, ao trabalhar sobre a república no Brasil, o autor procurou associar os movimentos de 1930 e 37 como resgatadores dos ideais que guiaram a instauração do regime republicano no país em 1889. Defendeu a permanência de Vargas no poder por período superior ao mandato constitucional de quatro anos como necessário ao progresso nacional. Com isso, contribuiu também na justificação do projeto nacionalista estatal. Serrano, ao lado

de mais alguns poucos autores, foi um dos principais autores de livros didáticos do período. Possivelmente também por isso, foi convidado a participar dos trabalhos da CNLD, avaliando seus pares, autores de livros didáticos de história.

A partir da criação desse órgão, aos autores desses materiais tiveram que trabalhar de acordo com as diretrizes por ele estabelecidas e as regras ditadas pelos programas e orientações oficiais expedidos. O que nos fez questionar como autores de livros didáticos, que circularam nas escolas secundárias naquele momento, se apropriaram dessas diretrizes estatais e representaram a república brasileira em suas páginas.

Assim, procuramos identificar e analisar quais as características dessa república brasileira moldada pelas definições estatais e ensinada aos alunos secundaristas nos livros didáticos. Nosso corpus de análise procurou abarcar os títulos publicados após a criação da CNLD e abrangeu pelo menos um título que estivesse de acordo com cada um dos três programas que vigoraram ao longo do período.

Selecionamos então sete autores. Concluímos que eles, de maneira geral, não se afastaram dos textos programáticos aos quais respeitam e não polemizaram questões contemporâneas ao regime político em que viviam. Os autores incorporaram as suas narrativas às definições estatais e silenciaram em pontos que poderiam suscitar discussões, contribuindo no projeto nacionalista estatal.

Nesse sentido, em grande parte das obras, os autores incorporaram as rupturas e marcos temporais propostos pelos programas. Assim, a “Primeira República” teve início com a instauração do regime no país e se estendeu até 1930. De acordo com os autores, essa instauração do regime no país era uma aspiração do povo, que traduziu o sentimento nacional por ser o mais democrático. Sobre os condutores do processo, os autores procuraram discorrer acerca do papel dos militares, geralmente classificados como “heróis nacionais”, principalmente as duas principais personagens dos anos iniciais do regime republicano: Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto. Pedro II também mereceu destaque no panteão dos heróis nacionais, principalmente por não ter respondido com conflito armado a insurreição republicana. O ato foi visto, pelos autores, como algo em prol da nação.

Acerca da Carta de 1891, ao mesmo tempo em que identificamos que os autores a consideraram pautada nos ideais mais liberais do mundo, constatamos que alguns deles apontavam seus excessos descentralizadores. Contudo, os autores não aprofundaram tais questões.

Na sequência, os autores abordaram os mandatos presidenciais que se seguiram. Insistiram na discussão das sucessões governamentais do regime, nas descrições dos conflitos

internos de perturbação da ordem e nos feitos diplomáticos, contrariando o exposto nas orientações para aplicação dos programas expedidos. Mas procuram fornecer elementos para a identificação dos alunos com os exemplos em prol da nação, já que os presidentes têm suas personalidades destacadas e associadas ao que fizeram pelo país durante os seus períodos de mandato.

Além disso, para os autores, os movimentos de insurreições populares, como os de Canudos e Contestado, representavam ameaças à ordem nacional e por isso, era justificável a força governamental empregada para sufoca-los. Nesses conflitos, as mortes lamentadas foram as dos militares que perderam suas vidas em prol da nação.

Em relação à década de 1920, foi possível identificar que, ainda que de forma pouco latente, a narrativa dos sete autores procurou aludir aos conflitos eleitorais decorrentes das disputas presidenciais e partidárias sem, contudo, se prenderem na discussão sobre eles. Alguns autores citaram o estabelecimento de práticas políticas como o coronelismo, o clientelismo, a política dos governadores e a alternância do cargo supremo da nação entre os Estados de Minas Gerais e São Paulo, sem necessariamente usar esses termos, posteriormente consagrados pela historiografia. Além disso, nesse momento da narrativa, foram poucos os que associaram tais práticas à insurreição de 1930.

O movimento Varguista, conforme foi estipulado nos programas, foi demarcado como uma ruptura na história republicana nacional nos livros didáticos aqui trabalhados. Para narrar a história da Segunda República no país os autores se valeram de diversos textos legais e de publicações de Vargas e Campos.

As ações e criações presidenciais em prol da nação foram destacadas pelos autores. Os mesmos, justificaram o golpe de Estado dado em 1937 como necessário a segurança nacional, em um momento que o mundo todo estava em polvorosa com a guerra mundial. O autoritarismo do regime era assim imprescindível para que os inimigos da nação, o integralismo e o comunismo, não se apoderassem do poder.

Vargas foi representado pelos autores como o presidente que conduzia o país rumo ao progresso em todas as áreas da sociedade e dava forma a uma nação una. Na visão deles, as medidas estatais eram diretamente responsáveis pela prosperidade interna e pelo prestígio internacional do país.

As principais diferenciações nas sete narrativas se dão principalmente nos silenciamentos e omissões dos autores. É o que observamos, por exemplo, nas obras de Vianna e Serrano. O primeiro procurou não discutir questões relativas ao movimento integralista, no qual militou. O segundo foi sintético em sua obra didática e não desenvolveu

muitas das questões por ele sugeridas nos programas e instruções que elaborou como necessárias ao processo de aprendizagem da história nacional. Já Sette, Magalhães, Gomes, Silva e Vitória, em diversos momentos imprimiram suas leituras pessoais da história nacional à narrativa. Assim, os sete autores aqui trabalhados podem ser considerados construtores da nação varguista.

Conforme já citamos ao longo do trabalho são diversas as pesquisas que procuram discutir as diversas características do modelo estatal implantado a partir de 1930 e a sua permanência na atualidade. Uma parcela desses trabalhos se volta especificamente para o sistema educacional centralizado, a utilização do ensino de História no projeto nacionalista e os processos de fiscalização dos livros didáticos empreendidos pela CNLD. Procuramos com a pesquisa, contribuir com essa historiografia por meio do mapeamento sistemático e concomitante dessas questões.

Acreditamos que novas pesquisas sobre os livros didáticos que circularam naquele momento são necessárias e que para isso, muito contribuíra o mapeamento e organização das listas preliminares da CNLD, publicadas a partir de 1947 e referentes aos anos do regime varguista. As atividades das comissões estaduais análogas também merecem atenção de futuros pesquisadores. Além disso, as palestras de Jonathas Serrano para Universidade do Ar ainda são um objeto pouco explorado pela historiografia. Ambas as fontes são citadas ao longo deste trabalho e sua localização indicada para as próximas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

### BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

ABREU, Luciano Aronne de. Autoritarismo e Corporativismo no Brasil. IN: **Anais do XI Encontro Estadual de História: História, memória e patrimônio**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2012. Disponível em: <[http://www.eeh2012.anpuhrs.org.br/resources/anais/18/1341607905\\_ARQUIVO\\_TextoANPUHRS2012.pdf](http://www.eeh2012.anpuhrs.org.br/resources/anais/18/1341607905_ARQUIVO_TextoANPUHRS2012.pdf)> Acesso em: 14 Jun 2013 às 18h.

\_\_\_\_\_. **Um olhar regional sobre o Estado Novo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

\_\_\_\_\_. Sistema federativo, interventorias e Estado Novo. In: AXT, Gunter; BARROS FILHO; Omar L, SEELING, Ricardo Vaz, BOJUNGA, Sylvia. **Da Vida para a História: Reflexões sobre a Era Vargas**. Porto Alegre: Procuradoria Geral de Justiça e Memorial do Ministério Público, 2005.

ABUD, Cátia Maria. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25 – 26, pp. 163 – 174, set/1992 – ago/1993. Disponível em: [http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID\\_REVISTA\\_BRASILEIRA=17](http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=17). Acesso em 3 Jul 2015 às 19h.

AXT, Gunter; BARROS FILHO; Omar L, SEELING, Ricardo Vaz, BOJUNGA, Sylvia. **Da Vida para a História: Reflexões sobre a Era Vargas**. Porto Alegre: Procuradoria Geral de Justiça e Memorial do Ministério Público, 2005.

BERNARDES, Rodolfo Calil. **O ensino de História nas escolas secundárias brasileiras (1942 – 1961)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. 107 fls.

BOMENY, Helena (Org). **Constelação Capanema: intelectuais e política**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas; Bragança Paulista (SP): Ed Universidade de São Francisco, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático: algumas questões. In: CAIMI, F. E.; MACHADO, I. A.P.; DIEHL, Astor Antônio. (ORG.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. 2ª ed. Passo Fundo: UPF, 2002. pp. 27 – 111.

\_\_\_\_\_. Os caminhos da História como disciplina escolar: situando algumas questões. In. CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e Controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001. pp. 27 – 44.

CAMPOS, Francisco. Reforma do ensino secundário. In: CAMPOS, Francisco. **Educação e Cultura**. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1941. pp. 43 – 55.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In. FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucília de Almeida Neves (ORG.). **O Brasil Republicano: o tempo do nacional-estatismo do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. pp. 107 – 143.

CARONE, Edgard. **O Estado Novo (1937 – 1945)**. Rio de Janeiro: Difel, 1977.

\_\_\_\_\_. **Brasil: anos de crise (1930 – 1945)**. São Paulo: Ática, 1991.

CARVALHO, José Murilo de. Introdução. In. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. 12ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. pp. 9 – 15.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, pp. 173 – 191 jan./abr. 1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0103-401419910001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-401419910001&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 2 jul 2015 às 16h.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o Estado da arte. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. pp. 549 – 566. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 14 Jun 2013 às 11h.

DASSIE, Bruno Alves. A Comissão Nacional do Livro Didático após 1945 e os livros de matemática aprovados para uso no ensino secundário. In. **HISTEDBR**, Campinas, n. 47, set/2012, pp. 88 – 107.

D'ARAÚJO, Maria Celina. Getúlio Vargas, conservadorismo e modernização. AXT, Gunter; BARROS FILHO; Omar L, SEELING, Ricardo Vaz, BOJUNGA, Sylvia. **Da Vida para a História**: Reflexões sobre a Era Vargas. Porto Alegre: Procuradoria Geral de Justiça e Memorial do Ministério Público, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org). **As instituições brasileiras na Era Vargas**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930**. 14ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. O Estado Getulista. In: **História do Brasil**. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995. pp. 329 – 394.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937 – 1945)**. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2008. 139 f.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938 – 1984)**. Tese (Doutorado em Educação). História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011. 252 fls.

FONSECA, Selma Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

FREITAG, Bárbara. COSTA, Wanderli Ferreira da. & MOTTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Itamar. **A Pedagogia Histórica de Jonathas Serrano**: uma teoria do ensino de História para a escola secundária brasileira (1913 – 1935). São Cristóvão: Ed. UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

\_\_\_\_\_. A historiografia escolar na Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD): pareceres de Jonathas Serrano (1938/1941). In: **História do ensino de história no Brasil**. v. 2. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010. pp. 179 – 198.

FURET, François. **A Oficina da História**. Lisboa: Gradiva, 1979.



GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de Identidades**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo, Iglu: 2004.

GERTZ, René E. Estado Novo: ditadura, autoritarismo ou totalitarismo? In. AXT, Gunter; BARROS FILHO; Omar L, SEELING, Ricardo Vaz, BOJUNGA, Sylvia. **Da Vida para a História**: Reflexões sobre a Era Vargas. Porto Alegre: Procuradoria Geral de Justiça e Memorial do Ministério Público, 2005.

GOMES, A. M. C., PANDOLFI, D. C., ALBERTI, V., (Org.), coordenação; FREIRE, A. [et. al]. Rio de Janeiro: **A República no Brasil**. Nova Fronteira: CPDOC, 2002.

\_\_\_\_\_. **História e historiadores**: a política cultural do Estado Novo. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

HALLEWEL, L. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931 – 1956)**. Rio de Janeiro: MEC: INEP: CBPE, 1957.

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

\_\_\_\_\_. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930 – 1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

MALIN, Mauro. & Marcos, PENCHEL. “Campos, Francisco” (verbetes). In. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro** (1930 – 1983). Rio de Janeiro: Forense Universitária: 1984. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CAMPOS,%20Francisco.pdf>. Acesso em: 30 jun 2014 às 11h

MORAES, Maria Célia M. de. **Reformas de ensino, modernização administrada**. A experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**, Porto Alegre, v. 9, n.2, pp.191 – 211, 2003.

\_\_\_\_\_. **Análise Textual discursiva**. 2ª Ed. Ijuí: Unijui, 2011.

MOREIRA, Kênia Hilda. **O ensino de História do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos**: análise historiográfica e didático-pedagógica. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Faculdade de Ciências e Letras – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara, 2011. 234 fls.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. In. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, n. 25/26, pp.143 – 162, set/92 – ago/93.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In. BOMENY, Helena (Org). **Constelação Capanema**: intelectuais e política. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas; Bragança Paulista (SP): Ed Universidade de São Francisco, 2001. pp. 103 – 125.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA [1932]. In. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. especial, pp. 188 – 204, ago/2006.

OLIVEIRA, João Batista Araújo Et. al. **A Política do Livro Didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi.VELLOSO, Mônica Pimenta. GOMES, Ângela M. C. **Estado Novo: Ideologia e poder**: Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Estado Novo: tradição e modernidade. In. AXT, Gunter; BARROS FILHO; Omar L, SEELING, Ricardo Vaz, BOJUNGA, Sylvia. **Da Vida para a História**: Reflexões sobre a Era Vargas. Porto Alegre: Procuradoria Geral de Justiça e Memorial do Ministério Público, 2005.

\_\_\_\_\_. As raízes da ordem: os intelectuais, a cultura e o Estado. In: **A revolução de 30**: seminário realizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, setembro de 1980. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983. pp.505 – 526.

PASQUINO, G. Revolução. In. BOBBIO, Norberto [et. al.]. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.pp. 1121 – 1131.

PANDOLFI, Dulce. Os anos 1930: as incertezas do regime. In: FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucília de Almeida Neves (ORG.). **O Brasil Republicano**: o tempo do nacional-estatismo do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. pp. 13 – 37.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PIMENTEL, Fábio P. **O rádio educativo no Brasil, uma visão histórica**. Rio de Janeiro: Soarmec Editora, 1999.

PINTO JR., Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil**: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940 – 1951). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010. 260f.

ROMERO, Maria Helena Cicci. **Universidade do Ar**: em foco a primeira iniciativa de formação de professores secundaristas via rádio no Estado Novo (1941 – 1944). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia: Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2014. 167 fls.

SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena Maria Bousquet. COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SCHWARTZMAN, Simon. (Org). **Estado Novo**, um Auto – Retrato. Arquivo Gustavo Capanema. Rio de Janeiro: FGV, 1983.

\_\_\_\_\_. O intelectual e o poder: a carreira de Gustavo Capanema. In: **A revolução de 30**: seminário realizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, setembro de 1980. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983. pp.366 – 397.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina História**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SKIDMORE, Thomas. Getúlio Vargas: os limites do pragmatismo. In. AXT, Gunter; BARROS FILHO; Omar L, SEELING, Ricardo Vaz, BOJUNGA, Sylvia. **Da Vida para a História**: Reflexões

sobre a Era Vargas. Porto Alegre: Procuradoria Geral de Justiça e Memorial do Ministério Público, 2005.

\_\_\_\_\_. A Era Vargas (1930 – 1945). In: **Brasil: de Getúlio a Castelo**. 9ª Ed. Rio de Janeiro, 1982. pp .21 – 71

VARGAS, Getúlio. **Getúlio Vargas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

\_\_\_\_\_. **As diretrizes da Nova Política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1943.

\_\_\_\_\_. **A nova política do Brasil: O Estado Novo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Rio de Janeiro, 2013.

CAMPOS, Francisco. **O Estado Nacional**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

CARVALHO, Marta M. C. & TOLEDO, Maria R. A. Biblioteca para professores e modelização das práticas de leitura: análise material das coleções Atualidades Pedagógicas e Biblioteca de Educação. In. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXIV, 2007, São Leopoldo. **Anais...** [S.L.: s.n.], 2007. Disponível em: <  
<http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Maria%20Rita%20de%20Almeida%20Toledo.pdf>>. Acesso em: 5 Jul 2015 às 19h.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, Cynthia Greive. FONSECA, Thais Nivia de L. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003, pp. 161 – 188.

GOMES, Alfredo. **Introdução à economia: subsídios históricos e doutrinários**. Rio de Janeiro: Agir, 1958.

MANOEL, Ivan. **O ensino de História no Brasil: do colégio Pedro II aos parâmetros curriculares nacionais**. Disponível em: <  
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:d9ZAJ512spgJ:www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46194/1/01d21t11.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 8 Jul 2015 às 10h

OLIVEIRA, Priscila M. & ARCE, Alessandra. A “Coleção Biblioteca de Educação” e a concepção de criança e desenvolvimento infantil: uma análise das obras escritas por Claparède, Pièron, Binet & Simon e por Lourenço Filho. In. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 2, jul./dez 2012. pp. 595 – 614.

VELLOSO, Mônica P. **Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo**. Rio de Janeiro: CPDOC, 1987.

ZOTTI, Solange A. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar**. Disponível em: <  
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:upQBJL9azDQJ:www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%2520Aparecida%2520Zotti%2520-%2520Texto.pdf+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 8 JUL 2015 às 10h.

## FONTES ELETRÔNICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Quem Somos. **Breve Histórico**. Rio de Janeiro, [2009]. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/quem-somos>. Acesso em: 4 jul 2015 às 9h.

ARQUIVO PROVINCIAL DO CENTRO DE ESTUDOS MARISTAS. **Pesquisa João Pereira Vitória** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por wanessa.wendt@acad.pucrs.br em 25 mar 2015.

DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO BRASILEIRO. Disponível em: < <http://www.fgv.br/cpdoc/busca/Busca/BuscaConsultar.aspx>>. Acesso em: 6 Jul 2015 às 20h.

F.T.D. **Como tudo começou**. [2012]. Disponível em: < <http://www.ftd.com.br/a-ftd/a-historia/>>. Acesso em: 5 Jul 2015 às 19h.

JUSBRASIL – **Diário Oficial da União**. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/>>. Acesso em: 7 Jul 2015 às 22h.

SETTE, Hilton. **Duas Palavras** [2011]. Disponível em: [http://www.mariosette.com.br/gene\\_duaspalavras.shtml](http://www.mariosette.com.br/gene_duaspalavras.shtml). Acesso em: 15 Jul 2015 às 19h.

## LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Decreto nº 16782 – A, 1925**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm)>. Acesso em: 4 Jul 2015 às 10h.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.398, 1930**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19398.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19398.htm)>. Acesso em: 2 Jul 2015 às 16h.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.402, 1930**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 4 Jul 2015 às 10h.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 19.890, 1931**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>>. Acesso em: 14 Jun 2013 às 11h.

\_\_\_\_\_. **Portaria Ministerial s/n, de 30 de junho de 1931**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 31/07/1931, pp. 12405 – 12427. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104322>>. Acesso em 4 Jul 2015 às 15h.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 2 Jul 2015 às 16h.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 378, 1937**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 4 Jul 2015 às 10h.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1937**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 2 Jul 2015 às 16h.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº. 1.006, 1938**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 Jun 2013 às 11h.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº. 1177, 1939.** Disponível em: <  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1177-29-marco-1939-349194-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 4 Jul 2015 às 19h.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº. 1.417, 1939.** Disponível em: <  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1417-13-julho-1939-411311-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 4 Jul 2015 às 19h.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº. 2.359, 1940.** Disponível em: <  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2359-3-julho-1940-412294-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 4 Jul 2015 às 19h.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº. 2.934, 1940.** Disponível em: <  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2934-31-dezembro-1940-412867-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 4 Jul 2015 às 19h.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 4.244, 1942** (Lei Orgânica de Ensino Secundário). Disponível em: <  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 14 Jun 2013 às 11h.

\_\_\_\_\_. **Exposição dos Motivos da Lei Orgânica de Ensino Secundário, 1942.** Disponível em: <  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>>. Acesso em: 14 Jun 2013 às 11h.

\_\_\_\_\_. **Portaria do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação nº 150/ 1940.** In. Gomes, Alfredo. *História do Brasil para a 5ª série*. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1940, p. 6 – 7.

\_\_\_\_\_. **Portaria Ministerial nº 101, 1942.** Disponível em:  
<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2293393/pg-10-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-04-05-1942/pdfView>. Acesso em 4 Jul 2015 às 22h.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº. 6.339, 1944.** Disponível em: <  
[http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=6339&tipo\\_norma=DEL&data=19440311&link=s>](http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=6339&tipo_norma=DEL&data=19440311&link=s>). Acesso em: 14 Jun 2013 às 11h.

\_\_\_\_\_. **Portaria Ministerial nº. 514/ 1944.** Disponível em:  
<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/>. Acesso em: 14 Jun 2013 às 11h.

## FONTES

GOMES, Alfredo. **História do Brasil para a 5ª série**. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1940.

MAGALHÃES, Basílio de. **História do Brasil para a 4ª série**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1942.

SERRANO, Jonathas. **História da Civilização: idade contemporânea**. 3ª edição. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. , 1938.

SETTE, Mário. **História do Brasil para 4ª série do curso secundário**. São Paulo: Melhoramentos, 1944.

SILVA, Joaquim. **História do Brasil para o 5º ano ginasial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

VIANNA, Hélio. **História do Brasil para a quarta série**. São Paulo: José Olympio, 1945.

VITÓRIA, João Pereira. **História da Civilização Universal e Brasileira para a 5ª série ginasial**. São Paulo: Francisco Alves; F.T.D, 1942.

#### LOCAIS DE PESQUISA

Arquivo Nacional.

Biblioteca Nacional.

Biblioteca Central da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Biblioteca Central da Universidade do Rio Grande do Sul

CPDOC – FGV.

Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) – Colégio Pedro II.