



HALFERD CARLOS RIBEIRO JÚNIOR

**ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADE:
CURRÍCULO E LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA
DE JOAQUIM SILVA**

CAMPINAS
2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

HALFERD CARLOS RIBEIRO JÚNIOR

**ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADES:
CURRÍCULO E LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA
DE JOAQUIM SILVA**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Doutor na Área Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Orientador: Profa. Dra. Ernesta Zamboni

Este exemplar corresponde à versão final da tese defendida pelo aluno Halferd Carlos Ribeiro Júnior, e orientado pela Profa. Dra. Ernesta Zamboni.

Profa. Dra. Ernesta Zamboni

CAMPINAS
2015

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

R354e Ribeiro Júnior, Halferd Carlos, 1982-
Ensino de história e identidade : currículo e livro didático de história de
Joaquim Silva / Halferd Carlos Ribeiro Júnior. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Ernesta Zamboni.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Silva, Joaquim, 1880-1966. 2. Ensino de história . 3. Identidade nacional. 4.
Currículos. 5. Livros Didáticos. I. Zamboni, Ernesta, 1939-. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: History teaching and identity : curriculum and Joaquim Silva's history
textbook

Palavras-chave em inglês:

Silva, Joaquim, 1880-1966

History teaching

National identity

Curriculum

Textbook

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Ernesta Zamboni [Orientador]

Elaine Aparecida Barreto

Mairon Escorsi Valério

Maria do Carmo Martins

Eloisa de Mattos Hofling

Data de defesa: 27-02-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADES:
CURRÍCULO E LIVRO DIDÁTICO DE HISTORIA DE
JOAQUIM SILVA**

Autor : Halferd Carlos Ribeiro Júnior
Orientador: Profa. Dra. Ernesta Zamboni

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Halferd Carlos Ribeiro Júnior e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/02/2015.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Ernesta Zamboni", is written above a horizontal line.

Orientador: Profa. Dra. Ernesta Zamboni

COMISSÃO JULGADORA:

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Flávia Sabatini", is written above a horizontal line.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Marjory Escorzi Cale", is written above a horizontal line.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Augusto Carlos Martin", is written above a horizontal line.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "E. Höfling", is written above a horizontal line.

CAMPINAS
2015

Resumo

O tema principal da tese é a construção da identidade brasileira nos livros didáticos de História do Brasil de Joaquim Silva editados na dinâmica da reconstrução da Nação empreendida pela política do Estado Novo; o objetivo é analisar o modo em que ocorreu a construção dos nexos de sentidos sobre a identidade brasileira, segundo a interpretação histórica de Joaquim Silva em conformidade a Reforma Gustavo Capanema de 1942. O *corpus* documental é composto pela bibliografia sobre o tema, a legislação federal que regia o sistema de ensino secundário, documentos oficiais alocados nos arquivos CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, da Companhia Editora Nacional, do Arquivo Nacional, e os livros didáticos de História do Brasil para o terceiro e o quarto ano do ensino ginásial de Joaquim Silva, publicados respectivamente em 1945 e 1946. Os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a nossa análise estão relacionados à construção de representações de identidade, a história social do currículo, o livro didático e identidades, e a análise do discurso. Concluímos que a interpretação histórica de Joaquim Silva tinha como pressuposto a manutenção do Estado democrático pautado em uma estrutura jurídica que propiciava a transformação da sociedade, com condições de governar para o desenvolvimento e progresso da Nação, e o brasileiro idealizado era o cidadão trabalhador, patriótico e cristão, que não se curvava diante das dificuldades, mas que lutava com resignação e sobriedade para vencer os obstáculos da vida.

Palavras-Chave: Ensino de História, Identidade Nacional, Currículo, Livro Didático, Joaquim Silva.

Abstract

The main theme of the thesis is the construction of Brazilian identity in the Joaquim Silva Brazil's history books edited in the dynamics of reconstruction of the nation undertaken by the "Estado Novo" policy; the objective is to analyze the way on which the construction of the connections of meanings on the Brazilian identity, according to the historical interpretation of Joaquim Silva in accordance Capanema Reform in 1942. The documentary corpus consists of the literature, the federal law that governed the secondary education system, official documents allocated at the CPDOC files from Getúlio Vargas Foundation, the Companhia Editora Nacional, the National Archives, and Joaquim Silva history books from Brazil of the third and fourth year of junior high school published respectively in 1945 and 1946. The theoretical and methodological foundations underpinning our analysis are related to the construction of identity representations, the social history of the curriculum, the teaching and identities textbooks, and discourse analysis. We conclude that the historical interpretation of Joaquim Silva had presuppose the maintenance of the democratic state ruled by a legal framework that promoted the transformation of society, with conditions to govern for the development and the progress of the nation, and the idealized Brazilian was the worker citizen, patriotic and Christian, who would not bow down before the difficulties, but struggled with resignation and sobriety to overcome the obstacles of life.

Keywords: History teaching, National identity, Curriculum, Textbook, Joaquim Silva.

Sumário

Introdução	01
Capítulo 1: O Estado Novo e a Construção da Identidade Nacional	15
Capítulo 2: A Política do Ministério da Educação e a Construção da Identidade Nacional	41
2.1 A Nacionalização do Ensino, a Comissão Nacional do Livro Didático e a Reforma Capanema	53
Capítulo 3: Reforma Capanema: Currículo de História e a Construção da Identidade Nacional	77
3.1 Currículo de História e a Identidade Nacional	85
Capítulo 4: A Construção da Identidade Nacional nos Livros Didáticos de História do Brasil de Joaquim Silva	117
4.1 A Identidade Nacional nos Livros Didáticos de História de Joaquim Silva	136
Considerações Finais	193
Referências	198
Anexos	
A. Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938: Criação da Comissão Nacional do Livro Didático	205
B. Decreto-Lei n. 1.417, de 13 de julho de 1939: Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático	211
C. Decreto-Lei n. 3.580, de 3 de Setembro de 1941: Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático	212
D. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de Abril de 1942: Exposição de Motivos da Reforma Gustavo Capanema	213

E. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de Abril de 1942: Reforma Gustavo Capanema	219
F. Trecho do Livro História do Brasil de Joaquim Silva	234

*Para Samuel Rosa Rodrigues Vieira Ribeiro,
O seu sorriso enche a minha alma de alegria.*

Agradecimentos

O momento de conclusão de um trabalho é muito especial, paramos e olhamos para frente, almejando novas oportunidades, e para trás, refletimos acerca das pessoas que estiveram ao nosso lado durante a jornada. Desse modo, deixo registrado o meu agradecimento para a minha família, pois nessa longa jornada sempre estive ao meu lado, me apoiando e contribuindo para a construção de oportunidades. A minha esposa Érika, que sempre me apoiou e estivemos juntos nessa trajetória, ao meu filho Samuel, que ainda não completou um ano e deixou a minha vida mais feliz e o meu rosto mais alegre.

A professora Ernesta Zamboni que acreditou no meu trabalho, depositando em mim a sua confiança, a partir de sua orientação segura, ocorreu a construção dessa tese; ainda, acompanhando a sua atuação à frente da Associação Brasileira de Ensino de História, presenciei os principais debates sobre o ensino de história da atualidade.

A banca de qualificação composta pelas Profa. Dra. Vera Lúcia Sabongi de Rossi e a Profa. Dra. Elaine Aparecida Barreto, a todo instante no decorrer da tese foi estabelecido um diálogo com seus apontamentos. À banca de defesa do doutorado, Profa. Dra. Elaine Aparecida Barreto, Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério, Profa. Dra. Maria do Carmo Martins e a Profa. Dra. Eloisa de Mattos Hofling.

Ao Grupo Memória, nas nossas reuniões sempre trocamos saberes, conhecimentos, leituras. As meninas que acompanharam as discussões que propiciaram a execução desse trabalho: Juliana, Beth, Elaine, Marta, Cristiane, Aline, Valéria.

A Nadir, representando a secretaria da pós-graduação, sempre nos deu informações com paciência e segurança, contribuindo para aumentar a esperança que, no final, tudo daria certo.

Aos colegas professores, os quais no decorrer desses anos trabalhamos juntos, preocupados com a formação de qualidade de nossos alunos. Aos amigos que ficaram na torcida, ainda que distantes, para a realização e o sucesso dessa tese.

Lista de Tabelas

Tabela 1: Expansão do Ensino Secundário (1931-1961)	42
Tabela 2: Quantitativos de Escolas Fechadas e Abertas	55
Tabela 3: Proposta de História do Brasil para o Ensino Ginásial: Delgado de Carvalho e Jonathas Serrano	91
Tabela 4: A Estrutura Curricular do Ensino Secundário da Disciplina História entre 1942 até 1951.....	99
Tabela 5: Distribuição das Unidades Didáticas pelo Brasil e os Continentes	103
Tabela 6: Formações Imaginárias dos Protagonistas do Discurso.....	132
Tabela 7: Tipos de Enunciadores de Joaquim Silva	143
Tabela 8: Elementos Fundamentais para Formação do Povo Brasileiro na Interpretação de Joaquim Silva	154

Introdução

Possivelmente, nos anos finais da primeira metade do século XX, o meu avô, José Ribeiro Júnior, navegava em uma barca movida a vapor pelo Rio São Francisco. Em algum momento da viagem, o meu avô conheceu o piloto da embarcação. O capitão era de origem alemã e possuía um nome diferente: Halfeld. O meu avô gostou do nome, pediu que o capitão o soletrasse, então ele anotou-o. Em 1958, nasceu o meu pai na cidade de São Paulo; o meu avô havia gostado do nome Halfeld, no entanto considerava estranha a pronúncia da parte final do nome, deu um “jeitinho brasileiro”, ele providenciou a troca do último “l” por um “r”, transformando-o em Halferd e nomeando o meu pai. Nasci em 1982, também na cidade de São Paulo, o segundo filho, mas o primeiro homem, espontaneamente meu pai escolheu o seu nome para mim, assim no meu registro de nascimento consta Halferd Carlos Ribeiro Júnior, obviamente Júnior porque recebi o nome do meu pai.

Desde os primeiros anos da minha escolarização, convivi com a necessidade de repetir várias vezes o meu nome para uma pessoa que acabava de me conhecer, para os professores e colegas da escola, em diversos momentos para diminuir o estranhamento das pessoas em relação ao meu nome que acabavam de me conhecer, eu repetia a história do meu nome.

Em 2013, após o X Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, que ocorreu na Universidade Federal de Sergipe, acompanhado da minha esposa e das amigas do Grupo de Pesquisa Memória, fizemos alguns passeios pelo estado e conhecemos: o centro histórico de São Cristovão, o centro de Aracajú, algumas praias, e navegamos pelo Rio São Francisco.

Fisicamente era a primeira vez que navegava pelo Rio São Francisco, sentia que esse rio me pertencia e que, por algum motivo, eu já havia estado ali. Nadar no rio, tirar foto com o piloto

da embarcação, foi um momento agradável de rememoração daquilo que não havia vivido, mas que foi compartilhado comigo pela história da minha família. Naquele instante, para mim, era condensado o presente e o passado, criando um elemento de identidade, um sentimento de pertencimento a um lugar que não conhecia fisicamente, mas que sempre esteve presente na minha memória fundamentando a constituição do meu eu individual.

Zygmunt Bauman para receber o título de doutor *honoris causa* na Universidade Charles em Praga teve que enfrentar um dilema: qual hino nacional optar para ser executado na cerimônia, o da Grã-Bretanha ou o da Polônia, no final ele selecionou o hino europeu. Esse dilema foi construído devido ao fato dele de ter perdido a cidadania polonesa e ser acolhido pela Grã-Bretanha. Conforme o seu relato:

A Grã-Bretanha foi o país que escolhi e pelo qual fui escolhido por meio de uma oferta para lecionar, já que eu não poderia permanecer na Polônia, país em que nasci, pois tinha me tirado o direito de ensinar. Mas lá, na Grã-Bretanha, eu era um estrangeiro, um recém-chegado – não fazia muito tempo, um refugiado de outro país, um estranho. Depois disso naturalizei-me britânico, mas, uma vez recém-chegado, será possível abandonar essa condição algum dia? Eu não tinha a intenção de que me confundissem com um inglês, e meus colegas jamais tiveram dúvida de que eu era um estrangeiro, mais exatamente um polonês. Esse tácito ‘acordo de cavalheiros’ impediu que a nossa relação viesse a se exacerbar – pelo contrário, fez com que fosse uma relação honesta, tranquila e, no geral, transparente e amigável. Então, talvez devessem tocar o hino polonês? Mas isso também significaria um ato de fingimento: trinta e tantos anos antes da cerimônia de Praga eu tinha sido privado de minha cidadania polonesa. Minha exclusão oficial, promovida e confirmada pelo poder habilitado a separar quem está ‘dentro’ de quem está ‘fora’, quem faz parte de quem não faz – e assim eu não tinha mais direito ao hino nacional polonês ...(BAUMAM, 2005, p. 15-16).

Diante dessa circunstância, Baumam foi estimulado a pensar em sua identidade, para estabelecer uma relação do seu eu individual com o meio social no qual estava inserido, para a construção dos laços de pertencimento, forjando, assim o eu social, um indivíduo que carrega em si a cultura de uma comunidade, ao mesmo tempo representando a sua individualidade, o eu, e a do grupo, o nós. Nessa dinâmica, o eu dialoga com os símbolos de seu grupo, faz escolhas, e ao expressar-se (cantar o hino nacional, comunicar-se, alimentar-se, por exemplos) não é mais o

indivíduo, mas uma pessoa que compartilhar a cultura com um grupo, sendo, portanto, um polonês, ou um britânico, ou um brasileiro.

Nesse ponto, há uma tensão entre o indivíduo e o meio. O indivíduo se relaciona com o meio a partir de sentimentos, de afinidades, de ressentimentos, construindo em si os pressupostos de sua ação com meio em que está inserido. No entanto, os grupos sociais também se relacionam com o indivíduo, estabelecendo regras, valores, ritos, introjetando-lhe a sua cultura, contribuindo para a construção de identidades. Assim sendo, temos o sentimento de pertencimento a um grupo, e a inculcação de uma cultura ao indivíduo, favorecendo a construção de identidade ou identidades.

[...] a 'identidade' só nós é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, 'um objetivo'; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAM, 2005, p. 21-22).

Desse modo, o sentimento de pertencimento ao grupo é elaborado na relação do indivíduo com o meio, enquanto a construção de vínculos a partir do meio para o indivíduo refere-se à identidade. Por um lado, o sentimento de pertencimento do indivíduo ao meio é estabelecido por meio da memória; por outro, a identidade construída pelo grupo para o indivíduo é sistematizada, racionalizada, construindo representações de forte apelo afetivo. No entanto, o sentimento de pertencimento e a identidade dialogam com o tempo, é a dinâmica do presente que reconfigura o caráter do passado na construção dos vínculos individuais e sociais, assim sendo, o sentimento de pertencimento e a identidade sofrem constantes alterações ao longo do tempo.

Esse é o tema principal da tese, a construção do sentimento de pertencimento, mais especificamente, a construção da identidade nacional através dos livros didáticos de História do

Brasil de Joaquim Silva produzidos na dinâmica do processo de reconstrução da Nação empreendida pelo Estado Novo. Assim, a nossa preocupação não está voltada para a construção do sentimento de pertencimento que tem como foco central a relação do indivíduo com o meio, mas a maneira em que o Estado se relaciona com os indivíduos a fim de modelar a identidade nacional, o nosso foco, portanto, é a construção de identidade produzida no interior da dinâmica social do Estado destinada aos alunos.

Para Flávia Eloisa Caimi, o cenário da globalização que vivemos, tem influenciado a realização de estudos que tem como questão central a identidade, e especialmente para os pesquisadores e professores da área de história.

Atualmente, visualizamos um renovado interesse pelo tema da identidade entre os pesquisadores e professores de História, que pode ser situado, dentre outras interpretações, no contexto das demandas suscitadas pelo estágio atual da globalização, pelo alcance político dos movimentos sociais no país e pelas políticas públicas de inclusão, sejam elas de ordem social, cultural sexual, étnica, religiosa, nacional etc (ZAMBONI, 2013, p. 17).

Ao olharmos para o processo de construção da identidade nacional, as tramas sociais e políticas que influenciavam a sua configuração, a ação do Estado para a construção e a manutenção dessa identidade, nos ajudam a compreender as estratégias existentes no presente para a configuração da nossa identidade, embora não seja o objetivo da tese discutir a construção identitária na configuração atual do ensino de história.

Na minha dissertação de mestrado “*O Sistema de Ensino Ginásial e Livros Didáticos: Interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961*”¹, defendida em 2008, Unesp-Franca, argumentamos que a base do sistema administrativo do ensino secundário foi construído na época do Estado Novo, mas por meio da publicação de legislação complementar

¹ RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. **O Sistema de Ensino Ginásial e Livros Didáticos: Interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961**. Franca: Unesp, dissertação de mestrado, 2008.

tornou-o adequado a sociedade democrática, assim reconfigurando o sistema de ensino herdado do Estado Novo. Constatamos o esforço do Estado brasileiro em sistematizar e controlar o que era ensinado nas escolas, para tanto, ele investiu na construção do currículo e de um sistema de avaliação dos manuais escolares. Assim, o currículo do curso de história que vigorou entre 1946 e 1951, foi formulado de acordo com a Reforma Gustavo Capanema, sob a égide da centralização administrativa do sistema de ensino, e do período entre 1952 e 1961 foi construído com base no ideal de descentralização administrativa.

Argumentamos que a interpretação da Independência Brasileira de Joaquim Silva sofreu alterações durante o período estudado, de forma a ampliar os sujeitos envolvidos nesse processo histórico. Para dar continuidade no trabalho iniciado no mestrado, pesquisamos no doutorado a construção histórica do currículo e a identidade nacional presente nos livros didáticos de Joaquim Silva na época do Estado Novo.

Argumentamos na dissertação, que a interpretação histórica de Joaquim Silva, produzida na década de 1940, considerava que o brasileiro estava imbuído da cultura portuguesa, do sentimento nacional, capaz de promover a ruptura política entre Brasil e Portugal. De acordo com o argumento de Márcia Naxara na dissertação *“Estrangeiro em sua própria Terra”*, a interpretação predominante nos textos científicos e literários sobre o brasileiro no primeiro quartel do século XX, foi marcada por uma representação em que ele era considerado inferior ao europeu e incapaz de construir um Estado desenvolvido. Diante disso, para nós, ficou nítido que houve um momento de ruptura entre a interpretação recorrente sobre o brasileiro do início do século XX e a de Joaquim Silva dos anos 1940.

Tendo em vista essa dinâmica em torno da interpretação sobre o brasileiro, propomos discutir nessa tese a construção da interpretação histórica de Joaquim Silva que valorizou o povo,

o Estado, e a Nação. Considerando o momento de ruptura sobre as diferentes representações construídas do brasileiro, nossa pesquisa se direcionou para o período do Estado Novo, no qual o Estado assumiu a tarefa de reconstruir a Nação, através da valorização de uma determinada interpretação histórica sobre o Brasil, da reorganização do sistema de ensino, com uma política centralizadora, com o fito de controlar os pressupostos ideológicos trabalhados em sala de aula, com consequências para a construção da identidade nacional.

Assim sendo, o objetivo central da tese é analisar a construção de nexos de sentidos acerca da identidade brasileira na interpretação histórica de Joaquim Silva em seus livros didáticos de História do Brasil, em que teve como público alvo os alunos do ginásio do ensino secundário em conformidade com a Reforma Gustavo Capanema de 1942. Para viabilizar a execução desse objetivo central, construímos os seguintes objetivos: a) entender a trajetória histórica e os pressupostos identitários da seriação curricular de história para o ensino ginásial elaborada a partir da reestruturação do ensino secundário promovida pela Reforma Gustavo Capanema; b) compreender a política desenvolvida pelo Ministério da Educação e Saúde para a implantação no sistema de ensino secundário dos princípios ideológicos do Estado Novo para a reconfiguração da Nação, e conseqüentemente da identidade nacional; e, c) descrever a interpretação valorizada pelo Estado Novo da identidade nacional para a reconstrução da Nação e o cenário dessa dinâmica intelectual, os principais dilemas que os intérpretes do Brasil discutiam nesse período.

Para consecução desses objetivos, metodologicamente analisamos os livros didáticos de Joaquim Silva, desenvolvendo uma abordagem do livro didático em que articulou o conteúdo do manual escolar com a sistêmica que fundamentou a sua produção; para tanto, estudamos a política empreendida pelo Estado Novo para reconstrução da Nação e a dinâmica da produção

intelectual sobre o Brasil desse período, a política do Ministério da Educação e Saúde para reorganização do sistema de ensino secundário, bem como a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, a Reforma Gustavo Capanema, a reestruturação do currículo para o ensino de história, e a identidade nacional inscrita na interpretação histórica de Joaquim Silva destinada aos alunos do ensino ginásial. O foco da análise é o livro didático de história do Brasil de Joaquim Silva, assim sendo, priorizei descrever e interpretar a maneira pela qual ocorreu a construção e os nexos de sentido da identidade nacional, para tanto percorremos três quesitos que consideramos fundamentais para composição da identidade nacional: a formação do povo, do Estado e da Nação.

Para desenvolver esses temas, pensamos em indagações para interpelar os textos de Joaquim Silva: quais seriam as características essenciais que Joaquim Silva idealizava sobre o brasileiro? Como Joaquim Silva valorizava o bandeirante e o papel que ele desempenhou na construção do território nacional? Para Joaquim Silva, quais eram as características do governo e do Estado mais adequadas para o desenvolvimento do Brasil? Com essas questões, acreditamos que viabilizou a compreensão do processo de construção da identidade brasileira presente na trama discursiva e na formação social e discursiva da interpretação histórica de Joaquim Silva destinada ao público escolar.

O recorte temporal da pesquisa é de 1937 até 1945, período de várias transformações na sociedade brasileira, a construção de um Estado autoritário, a Segunda Guerra Mundial, a política de modernização do Brasil tendo como pressupostos o desenvolvimento urbano e industrial, nesse cenário a escola foi um dos principais meios de comunicação da base ideológica do Estado, inclusive promovendo o aumento considerável do número de escolas e de alunos matriculados.

Na tese de livre docência da pesquisadora Elza Nadai (1991), intitulada “*A Educação como Apostolado: História e Reminiscências (São Paulo 1930-1970)*”, por meio de entrevistas com professores do ensino secundário que atuaram na docência entre 1930 e 1970, apresentou a memória recorrente sobre o ensino secundário desse período, a escola pública de qualidade. Para analisar essas memórias, utilizou como pressuposto teórico os postulados de Maurice Halbwachs, e comparou os dados das entrevistas com diversas fontes impressas, como artigos de jornais, a legislação, publicações de diretores, professores, de agentes envolvidos com o ensino.

Elza Nadai argumentou que a educação escolar é um espaço de disputas, sendo um direito social do cidadão e envolvido por interesses políticos, sociais, científicos. Para a autora, nos anos 1990, o Estado brasileiro assumiu a responsabilidade de oferecer o ensino gratuito para a sociedade, e no transcurso da história da educação no Brasil, a escola foi considerada um elemento crucial para distinção social, e teve épocas em que foi a moeda de troca para a ascensão social e econômica. Diante disso, em determinadas conjunturas a sociedade se mobilizou em busca da ampliação do sistema de ensino. Elza Nadai, argumentou que o primeiro momento dessa mobilização ocorreu após a Revolução de 1930.

Essas reivindicações aparecem intensamente, em alguns momentos significativos, entre os quais situaremos quatro: o primeiro foi delineado pela conjuntura política que se seguia à derrocada da República Oligárquica, após 1930; o segundo foi marcado pela conjuntura política do populismo, depois da chamada redemocratização, em 1945; o terceiro coincidiu com o advento da ditadura militar e o atual com a denominada ‘*abertura política*’ [Grifos do autor] (NADAI, 1991, p. 02).

De acordo com Elza Nadai, de 1937 a 1945, período de nossa pesquisa, ocorreu a ampliação do sistema de ensino, sobretudo das escolas secundárias, principalmente nas regiões de maior crescimento industrial e urbano, atendendo o público escolar das classes médias urbanas. “A industrialização acelerada, o intenso processo de urbanização que se seguiram à chamada

revolução de 1930 criaram a necessidade de implantação dos estudos secundários seriados e de articulação entre os vários graus de ensino bem como do ensino laico”(NADAI, 1991, p. 12).

Nos anos 1930, para a composição do grupo de professores, a formação se dava principalmente por meio das escolas normais, por alguns autodidatas, e também por profissionais liberais que haviam cursado o ensino superior, no entanto, também foi nesse momento em que ocorreu a criação de universidades e o início da formação do professor secundário pelo ensino superior (NADAI, 1991, p. 11-12).

A partir da análise do conjunto de entrevista, Nadai constatou que havia uma memória coletiva compartilhada pelos professores acerca da escola pública, estes eram unânimes em concordar com a perspectiva da qualidade das escolas públicas e o papel de destaque da escola na sociedade.

O importante a assinalar, independentemente da trajetória seguida, residiu no fato que aflorou uma **imagem da boa escola pública**. As representações insistiram em fixar um tempo em que era valorizada e ocupava papel substantivo na sociedade ao mesmo tempo em que reconheceram diferenças fundamentais nas relações determinantes da vida social [...] [Grifos do autor] (NADAI, 1991, p. 29).

Outra memória recorrente foi acerca do prédio público da escola, pois geralmente era construído nos centros das cidades, em frente de praças, com suntuosidade, diversos laboratórios, mobiliário requintado, salas amplas e arejadas, escadarias de mármore, pisos de madeira, anfiteatro, biblioteca, o que reforçava a ideia da qualidade do ensino e da importância social da escola (NADAI, 1991, p. 30).

Na descrição realizada por Nadai das reminiscências do sistema de ensino dos anos 1930 até meados dos anos 1970, a posição social, o *status* e o respeito ao professor do ensino secundário e do superior eram comparados ao juiz, delegado, promotor ou ao padre. Nadai argumentou que os professores eram provenientes das classes médias, e que a memória coletiva

não se esqueceu das roupas utilizadas pelos professores, pois simbolizava o espaço social que ocupavam,

[...] Para o homem, o traje adequado foi o terno, camisa de colarinho, gravata, sapatos engraxados; para as mulheres vestidos ou saias e blusas sem decotes exagerados, vestimentas adequadas à aparência recatada mas saudável e asseada – unhas cortadas, limpas ou pintadas - , cabelos arrumados, roupas bem passadas, sapatos e bolsas combinando, constituíam os sinais da postura desejado e adequada ao status [...](NADAI, 1991, p. 38).

Com base na memória dos docentes, Elza Nadai afirmou que nesse período dominava a prática pedagógica pautada na articulação entre professor, aluno e livro didático, tornando-se o símbolo do que seria a escola. É no interior desse panorama da educação escolar que se insere o objeto de pesquisa dessa tese.

O *corpus* documental da pesquisa é composto pela legislação federal sobre o sistema de ensino secundário, documentos do arquivo CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil) da Fundação Getúlio Vargas, do Arquivo da Companhia Editora Nacional, do Arquivo Pessoal de Jonathas Serrano do Arquivo Nacional, e os livros didáticos de História do Brasil² para o terceiro e o quarto ano do ensino ginasial de Joaquim Silva, disponíveis na Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP.

Há algumas pesquisas que abordam diretamente o ensino de história nesse período, podemos mencionar: *Tecendo o Amanhã (A História do Brasil no Ensino Secundário: Programas e Livros Didáticos, 1931 a 1945)*³ de Luís Reznik, defendida em 1992; *O Ensino de História nas Escolas Primárias (1940-1950)*⁴ de Veríssimo Lopes Pires, defendida em 1996; *O*

² SILVA, Joaquim. **História do Brasil: Para o Terceiro Ano Ginasial**. 16ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945. SILVA, Joaquim. **História do Brasil para o Quarto Ano Ginasial**. 15ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

³ REZNIK, Luis. **Tecendo o Amanhã (A História do Brasil no Ensino Secundário: Programas e Livros Didáticos, 1931 a 1945)**. Rio de Janeiro: UFF, Dissertação de Mestrado, 1992.

⁴ PIRES, Veríssimo Lopes. **O Ensino de História nas Escolas Primárias (1940 – 1950)**. São Paulo: USP, Dissertação de Mestrado em Educação, 1996.

*Ensino de História nas Escolas Secundárias Brasileiras (1942-1961)*⁵, de Rodolfo Calil Bernades, defendida em 2010; a tese de doutorado *Professor Joaquim Silva, um Autor da História Ensinada no Brasil: Livros Didáticos e Educação Moderna dos Sentidos (1940-1951)*⁶, de Arnaldo Pinto Júnior, defendida em 2010.

Tendo em vista o objetivo e o recorte analítico dessa tese, estabelecemos um diálogo com a dissertação de Luiz Reznik e com o doutorado de Arnaldo Pinto Júnior, o primeiro aborda uma temática semelhante ao proposto neste trabalho, no entanto com uma estratégia metodológica distinta, e o segundo apresenta a trajetória pessoal e profissional de Joaquim Silva, o autor de livros didáticos que selecionamos para essa pesquisa. Ainda, no decorrer da apresentação dos resultados dessa investigação, mobilizamos a argumentação dos fundamentos teóricos que sustentam a nossa análise, a construção de representações de identidade⁷, a história social do currículo⁸, o currículo e identidades⁹, o livro didático e identidades¹⁰, e a análise do discurso¹¹.

⁵ BERNANDES, Rodolfo Calil. **O Ensino de História nas Escolas Secundárias Brasileiras (1942-1961)**. São Paulo: Puc, Dissertação de Mestrado em Educação, 2010.

⁶ PINTO JÚNIOR, Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um Autor da História Ensinada no Brasil: Livros Didáticos e Educação Moderna dos Sentidos (1940-1951)**. Campinas: Unicamp, Tese de Doutorado em Educação, 2010.

⁷ BRESCIANI, Maria Stella Martins. **O Charme da Ciência e a Sedução da Objetividade: Oliveira Vianna entre Intérpretes do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 2007. GEARY, Patrick. **O Mito das Nações: A Invenção do Nacionalismo**. São Paulo: Conrad, 2005. NAXARA, Márcia Regina Capelari. **Estrangeiro em sua Própria Terra: Representações do Brasileiro, 1870/1920**. São Paulo: Annablume, 1998. SANDES, NOÉ FREIRE. **A Invenção da Nação entre a Monarquia e a República**. Goiânia: UFG, 2000. LENHARO, Alcir. **Sacralização da Política**. Campinas: Papyrus, 1986.

⁸ GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995. MARTINS, Maria do Carmo. **A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares: Quem Legitima esses Saberes?** Campinas: Unicamp, Tese de Doutorado em Educação, 2000. SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

⁹ PAGÈS, Joan. I GONZÁLEZ, Monfort (Coords.). **La Construcció de les Identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història**. Barcelona: UAB, 2010. GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de Identidades: a Pedagogia da Nação nos Livros Didáticos da Escola Secundária Brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

¹⁰ GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de Identidades: a Pedagogia da Nação nos Livros Didáticos da Escola Secundária Brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

¹¹ FOUCAULT, Michel. **As palavras e as Coisas**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985. FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 8ªed. São Paulo: Loyola: 2002. PECHÊUX, Michel. **Análise Automática do Discurso**. In.: GADET, Françoise e HAK, Tony (Org.). **Por Uma Análise Automática do Discurso** 2ª Ed. Campinas: Unicamp, 2010. PÊCHEUX,

Os cursos realizados no Programa de Pós-Graduação contribuíram para a análise do objeto de estudo, Epistemologia e Pesquisa em Educação, As Representações Culturais da História na Educação, Teoria do Conhecimento, e Análise do Discurso e Ensino. Em todo período de realização do doutorado, foi realizada a leitura e análise da bibliografia, possibilitando a fundamentação e análise do *corpus* documental da pesquisa, e a construção dos resultados apresentados nessa tese.

O primeiro capítulo intitulado “*O Estado Novo e a Construção da Identidade Nacional*” tem dois objetivos básicos: descrever a política empreendida pelo Estado Novo para reconstrução da Nação e apresentar a dinâmica intelectual em que ocorreu a produção de importantes interpretações sobre o Brasil, como de Oliveira Vianna, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda. Realizei uma pesquisa de caráter bibliográfico, o que possibilitou a apresentação da política cultural adotada e a interpretação histórica valorizada pelo Estado Novo, com destaque para a figura dos bandeirantes, e os dilemas intelectuais que fundamentaram a construção de uma interpretação sobre o brasileiro e o Brasil, de acordo com Bresciani, o pecado da origem, o determinismo mesológico, a importação de ideias europeias, e a natureza do Estado; no interior dessa discussão, ocorreu a explicitação do conceito de identidade que fundamentou a pesquisa.

O segundo capítulo intitulado “*A Política do Ministério da Educação e a Construção da Identidade Nacional*” teve como objetivo discorrer sobre a política empreendida pelo Ministério da Educação e Saúde para a execução do projeto de reconstrução da memória e da identidade nacional proposta pelo Estado Novo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, o que possibilitou situar as principais correntes políticas e ideológicas que compreendiam que a transformação da sociedade se daria através da educação escolar,

Michel. **Semântica e Discurso: uma Crítica à afirmação do óbvio**. 4ªed. Campinas: Unicamp, 2009. ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A Linguagem e Seu Funcionamento: As Formas do Discurso**. 2ª Ed. Campinas: Pontes, 1987.

como: o Movimento da Escola Nova, o Movimento Católico, o projeto fascista e o projeto das forças armadas para educação. A partir desse ponto, estudamos a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (1938), na qual estabeleceu os critérios de produção, importação e utilização do livro didático, e a Reforma Gustavo Capanema (1942), a qual reestruturou o sistema de ensino secundário. Ainda, inferimos as consequências dessa dinâmica na configuração da identidade nacional proposta pelo Estado Novo que seria o lastro ideológico do sistema de ensino.

O terceiro capítulo intitulado “*Reforma Capanema: Currículo de História e Identidade Nacional*” teve como objetivo discutir as bases teóricas e metodológicas que fundamentaram a nossa análise da história social da construção do currículo e a sua relação com a proposta de pesquisa preocupada com a questão das identidades, apresentar a trajetória que possibilitou a construção do currículo do ensino de história a partir da Reforma Gustavo Capanema, e as suas implicações na construção de uma identidade nacional que deveria ser transmitida para os alunos do ginásio do ensino secundário. Realizei uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, viabilizando a apreensão dos embates políticos educacionais e a trajetória de elaboração do currículo para o ensino de história sistematizada por Jonathas Serrano que entrou em vigor a partir da Reforma Gustavo Capanema. E a partir da análise interna dessa proposta curricular, nos possibilitou a interpretação da identidade brasileira da proposta ideológica do Estado Novo presente na proposta oficial para o ensino de história.

O quarto, último capítulo, intitulado “*A Construção da Identidade Nacional nos Livros Didáticos de História do Brasil de Joaquim Silva*” teve como objetivo analisar a configuração da identidade brasileira presente na interpretação da história do Brasil de Joaquim Silva destinada aos alunos do ginásio do ensino secundário, produzida a partir da Reforma Gustavo Capanema inserida na política cultural e ideológica do Estado Novo, e apresentar a construção do dispositivo

analítico para a abordagem da interpretação de Joaquim Silva. Para consecução desse objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, a partir da reflexão dos pressupostos teóricos de Foucault, Pêcheux e Orlandi, elaboramos o dispositivo analítico que fundamentou a análise da identidade brasileira inscrita na interpretação de Joaquim Silva.

Nos anexos inserimos os Decretos-lei de criação da Comissão Nacional do Livro Didático, A Exposição dos Motivos da Reforma Gustavo Capanema, a Reforma Capanema, e um trecho do capítulo do livro *História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial* de Joaquim Silva.

A partir das indagações, do *corpus* documental, da metodologia empregada, e da bibliografia, circunscrevemos e analisamos o momento histórico na qual estava imbricada a identidade brasileira da interpretação de Joaquim Silva, a política cultural do Estado Novo para reconstrução da Nação, que teve implicações práticas e simbólicas para a organização do sistema de ensino secundário.

CAPÍTULO 1: O ESTADO NOVO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

Como a literatura que trata da chamada era Vargas já consagrou, o Estado Novo (1937-45) tem uma marca fundamental: a ambiguidade. [...] são apenas oito anos – que demarcou a instalação de um modelo de Estado autoritário, muito centralizado politicamente, e cujas margens de intervencionismo sobre a sociedade se ampliaram de forma até então inusitadas no país [...] (GOMES, 2007, p. 45).

Thomas Skidmore (1969), interessado em compreender a estrutura burocrática do Estado brasileiro à época do Golpe Militar de 1964, verificou que a modernização do Estado teve início com a Revolução de 1930. Para o autor, Getúlio Vargas promoveu um conjunto de ações visando à centralização administrativa, tendo como foco a industrialização e urbanização, princípios fundamentais para a construção de uma sociedade considerada moderna.

Para pôr em prática seu projeto político, Getúlio Vargas teve amplo apoio de diversos setores da sociedade brasileira, como de políticos, militares, intelectuais e da Igreja Católica. Nesse empreendimento de construção de um Estado às avessas do estado mínimo da política liberal, era necessário um projeto de Estado e de Nação, que envolvesse o povo no trabalho rumo ao progresso e à civilização.

Boris Fausto (2006), no livro *Getúlio Vargas: o Poder e o Sorriso*, argumentou que os princípios positivistas em voga no estado do Rio Grande do Sul, defendiam a transformação do Brasil, mesmo que fosse necessário uma intervenção autoritária no Estado, a fim de promover a modernização e a formação do povo brasileiro, que viabilizasse a construção e o progresso desse Brasil idealizado.

Nesse cenário, além das reformas administrativas, o governo de Getúlio Vargas empreendeu ações que objetivavam a construção de uma identidade que estivesse atinente aos princípios deste novo Estado em construção. Ângela de Castro Gomes, no texto *Cultura Política*

e *Cultura Histórica no Estado Novo*, estudou a política cultural e as suas implicações para a constituição de uma cultura histórica entre 1937 e 1945. Argumentando que:

A construção de uma cultura política e de uma cultura histórica, por conseguinte, vincula-se fortemente à implementação de políticas públicas, em particular sob regimes autoritários, que investem de maneira consciente e eficiente na busca de sua legitimidade, mobilizando valores, crenças e tradições da sociedade, com destaque para os que se referem a uma herança e passado comuns.[...] em que a leitura do passado ganha espaço privilegiado; onde o que se está chamando de cultura histórica é dimensão constitutiva e também estratégica da cultura política (GOMES, 2007, p. 49).

Tendo como fonte documental os artigos publicados na revista mensal *Cultura Política* dirigida por Almir de Andrade, publicada entre 1941 e 1945 pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, Gomes constatou algumas características centrais nos textos produzidos com o objetivo de descrever identidade da nação: a necessidade de construção de consciência nacional que serviria de lastro para a manutenção dos vínculos entre os brasileiros, fundamentando a unidade e a homogeneidade cultural da nação; a revalorização do passado nacional, rediscutindo a formação do povo brasileiro, a colonização, e o tipo ideal de brasileiro; por fim, a percepção do fundamento cristão e humanístico da identidade nacional.

Nesse sentido, o Estado empreendeu uma releitura do passado, valorizando-o positivamente e trabalhou para a sua divulgação a um amplo espectro da sociedade por meio de eventos que pudessem dialogar com o passado e deixar evidente à interpretação do Estado, estabelecendo um calendário de comemorações cívicas. A escola, congressos, eventos cívicos, imprensa, contribuíram para a divulgação desses valores, para as gerações em formação e para a sociedade brasileira.

Diante disso, no governo de Getúlio Vargas ocorreu uma trama complexa de ações envolvendo a transformação do Estado e a construção de uma cultura política voltada para a defesa da identidade nacional. Em relação às ações de fortalecimento do Estado, podemos

destacar as esferas econômicas, políticas, sociais; enquanto para a construção da identidade nacional o foco central esteve na política cultural e na educação.

Alcir Lenharo (1986) em seu estudo clássico sobre a política cultural do Estado Novo intitulado “*Sacralização da Política*”, aborda o processo no qual o poder do Estado foi mobilizado para a construção de uma determinada memória, valorizando uma identidade específica, em que estivesse de acordo com o Estado autoritário implantado a partir de 1937, essa argumentação de Lenharo contribui para a compreensão da dinâmica em que Joaquim Silva elaborou a sua obra didática.

Segundo o autor, o Estado Novo assumiu a postura de que era o único sujeito histórico capaz de fazer as reformas econômicas e sociais em que a sociedade brasileira ansiava. Devido ao processo de industrialização e urbanização, e a imigração de grupos étnicos de algumas regiões do mundo, sobretudo da Europa, o Estado qualificou o ideal de trabalho e trabalhador, objetivando “[...] o forjamento do trabalhador despolitizado e produtivo” (LENHARO, 1986, p. 15).

Em relação aos princípios políticos e culturais dos grupos sociais no Brasil, somente as elites políticas regionais possuíam claramente uma ideologia, ainda que em detrimento de uma consciência nacional. A classe operária e a classe média urbana, em construção, não possuíam princípios ideológicos claros e seguros que viabilizassem a construção de um projeto político. Assim sendo, o Estado Novo, incumbiu-se da missão de nacionalizar a cultura política das elites regionais, e criar uma cultura política voltada para os operários e para a classe média, havia o interesse em construir um ideal cultural e político para os diversos segmentos do povo brasileiro.

Para a realização desse objetivo, o Estado Novo procurou transformar a ideia de luta de classes, pois viabilizava as disputas sociais, para a concepção de colaboração entre grupos

sociais, estabelecendo a noção de solidariedade entre os diversos segmentos da população brasileira.

Segundo Lenharo, o poder do Estado elaborou a concepção de Nação como um conceito acabado, tendo em vista a colaboração entre os vários grupos sociais dispersos no território nacional, a Nação supera as desigualdades e disparidades do país. Para a divulgação dessa representação, o Estado montou um sistema burocrático responsável pela propaganda, uma máquina voltada para a dominação da cultura, possibilitando a transmissão de um ideal de identidade, por meio de comemorações cívicas, publicações, e principalmente pelo rádio. O rádio serviu para divulgar uma educação cívica e as ações do Estado. O rádio estabeleceu a ligação entre o homem e a Nação, edificando e fortalecendo a união nacional.

A família foi o centro da propaganda política do Estado, sendo considerada o seu microcosmo. O chefe do Estado era a consequência natural da representação do chefe da família, assim como a autoridade paterna não deveria ser questionada, a figura do chefe da nação deveria estar acima de todos os poderes. A religião católica era considerada o fundamento da família e o culto a Pátria era o fundamento do Estado e da identidade nacional, a religião católica tinha como templo a igreja, e a Pátria tinha como templo a escola (LENHARO, 1986).

No Estado Novo, a família idealizada foi a classe média e a figura de Getúlio Vargas era o símbolo a ser divulgado nas escolas. Para a construção da Nação, Getúlio Vargas inseriu na burocracia administrativa os intelectuais que eram favoráveis à modernização do Brasil via um Estado autoritário, esses intelectuais construíram o corpo ideológico do Estado ao mesmo tempo em que combatiam as ideias contrárias aos postulados do Estado.

O Estado Novo, para a consecução do objetivo de reconstrução de Nação, procurou impedir a participação ativa das massas no cenário político, sobretudo a partir da ideologia da

classe operária, e incentivou a sua atuação nos movimentos cívicos. No interior desse cenário, a política cultural do Estado Novo construiu uma relação afetiva entre Getúlio Vargas e os seus súditos, os súditos eram os depositários do amor de Getúlio Vargas, que em contrapartida deveriam se sacrificar em prol desse amor do soberano, deixando de lado as suas pretensões de classe a favor do desenvolvimento da comunidade estatal.¹²

Para Lenharo, o Estado Novo colocou na pauta política a ideia da Nação em marcha para o desenvolvimento do Brasil, com base em dois processos: a industrialização e urbanização, e o processo de colonização/povoamento do interior do país. Em relação à colonização do interior, foi necessário fundamentar as características da identidade nacional, constituindo o par identidade/alteridade, o brasileiro idealizado e a imagem do inimigo da nação.

O processo de imigração pautado no conceito de embranquecimento da raça brasileira, provocou um efeito inesperado e inusitado para a interpretação do Estado Novo, pois quando esses grupos se instalaram no Brasil, eles procuraram manter as tradições de sua terra natal, em muitos casos não aceitando a cultura brasileira e construindo sociedades autônomas no interior do país, sobretudo na região Sul. No processo de colonização e povoamento do interior, o Estado Novo adotou a política para nacionalizar os núcleos de imigrantes que preservavam integralmente os princípios culturais de sua origem, Alcir Lenharo destacou a construção idealizada do par identidade/alteridade da Nação brasileira, o “inimigo” é o estrangeiro em território nacional que não tem interesse em se abraçar.

¹² De acordo com Lenharo, “[...] A política, assinala Roberto Romano, passa a ser entendida por Novalis como ato amoroso a envolver, reciprocamente, súditos e governantes, ficando subtraídos os traços agressivos das relações de poder. Aos súditos, depositários do “amor” do governante, cabia se alegrar no “desejo de limitar suas pretensões e sacrificar-se pelo amor deste grande e belo indivíduo”, a comunidade estatal [...]” (1986, p. 55).

Segundo Schwartzman, o projeto do Estado Novo para a reconstrução da Nação teve dois aspectos fundamentais: o ideológico e o repressor. Do ponto de vista ideológico, foi construído simbolicamente os fundamentos da Nação, e do repressor, foi adotada uma política agressiva de exclusão e inserção das comunidades estrangeiras no Brasil que mantinham quase que inalterada a cultura de sua terra de origem. “[...] Parecia impossível construir uma nacionalidade com a simultânea convivência de diferenças culturais. Construir o nacionalismo era, ao mesmo tempo, destruir as diferenças e proceder a uma seleção na formação da cidadania brasileira [...]” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 165). Assim sendo, o Estado proibiu a importação de livros didáticos, escolas foram fechadas, e o ensino no Brasil somente poderia ser ministrado em português. No sentido ideológico, o sistema de ensino cumpriu um papel fundamental de divulgação dos princípios valorizados pelo Estado.

Ao definir o inimigo da Nação, não necessariamente construía a representação do brasileiro, assim era fundamental responder a indagação de quem era o brasileiro? Como desdobramento dessa questão, mas com uma tensão entre o presente e o passado nos anos 1930, havia a preocupação de qualificar quem era o povo brasileiro, como foi a sua formação, e definir o seu caráter fundamental.

Para Lenharo, a figura heroica dos bandeirantes foi compreendida como o modelo ideal de brasileiro, da Nação, e do Estado, pois, o bandeirante simbolicamente representava a ideia de expansão e consolidação do território, de ímpeto transformador e da conquista de riqueza e do progresso, uma estrutura administrativa pautada na mistura étnica e na hierarquização.

Nesta democratização pela mestiçagem, três traços psicológicos formam a trama moral de cada bandeira: comando, obediência e movimento. O índio contribui com o seu alto grau de adaptação e mobilidade no meio natural; o negro com a abundância de sentimento, calor humano e experiência sedentária nas lavras e na agricultura; o português com o seu espírito de aventura, capacidade de organização e comando (LENHARO, 1986, p. 62).

Neste aspecto, podemos inferir que o Estado Novo optou por uma interpretação sobre a formação e o povo brasileiro, valorizando positivamente a figura do português, pois a partir da relação entre os elementos étnicos: índio, branco, e o negro, elaboraram uma cultura com características próprias, o brasileiro, tendo como base a miscigenação, as diferenças no seio de seu povo em um vasto território, que, no entanto, viviam organicamente sobre a tutela do Estado.

Apresentamos a dinâmica da política cultural empreendida pelo Estado Novo a fim de reconstruir a Nação; passamos, então, a dialogar sobre o cenário intelectual desse período, os debates que tiveram como enfoque o caráter do Brasil, pois é o *corpus* documental que Joaquim Silva utilizou para construir suas interpretações sobre a História do Brasil. Assim, apresentaremos as análises e conclusões de pesquisas que tratam dessa temática com recorte temporal que varia do final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, o período de formação profissional e intelectual de Joaquim Silva.

O primeiro trabalho que destacamos é a dissertação de mestrado de Márcia Regina Capelari Naxara (1998), intitulada “*Estrangeiro em sua própria Terra: Representações do Brasileiro 1870/1920*”, em que discute a construção de representações culturais, por meio da história e da literatura, sobre a formação do povo brasileiro, tendo como indagações: quem é o povo brasileiro? Quais são as suas características culturais? De que maneira essas características contribuem para a construção e desenvolvimento do Estado brasileiro?

O segundo trabalho é o livro de Noé Freire Sandes (2000), intitulado “*A Invenção da Nação entre a Monarquia e a República*”, adotou o eixo de discussão da construção simbólica da Nação, tendo como recorte analítico a maneira como os eventos históricos foram interpretados pelos historiadores e pela sociedade, por meio de intelectuais, políticos, artistas, que possibilitaram a construção de uma memória que fundamenta a organização social, cultural,

política do Estado brasileiro. Ainda, ele compreendeu que o marco fundador do Estado e da Nação brasileira é o processo de Independência, reinterpretado pela Monarquia e pela República.

Por fim, o terceiro trabalho que destacamos é a publicação da professora Maria Stella Martins Bresciani (2007), “*O Charme da Ciência e a Sedução da Objetividade: Oliveira Vianna entre Intérpretes do Brasil*” que trata do debate intelectual sobre o caráter da nação brasileira em torno dos anos 30 do século XX, apresentando os dilemas em que os intelectuais brasileiros se defrontaram no período, e a maneira como eles construíram suas interpretações sobre a formação do povo brasileiro, do Estado e da sua alma.

Joaquim Silva não pretendia produzir uma interpretação que se colocasse no mesmo patamar que a dos intelectuais de renome da época, como Capistrano de Abreu, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Oliveira Vianna; os seus textos didáticos possuem várias notas de rodapé com as indicações desses autores, a sua obra para o público escolar está envolvida nessas discussões sobre o caráter do povo brasileiro, da construção do Estado e da Nação.

O foco central do trabalho da historiadora Márcia Regina Capelari Naxara foi à representação de identidades sobre o brasileiro e a sua relação com a organização política e social. Do ponto de vista político, nesse período é o momento de construção de ideais sobre a sociedade, em que havia a perspectiva evolucionista, ou seja, as sociedades mais ricas eram consideradas as mais desenvolvidas. Ao olhar para a situação do Brasil, era nítido o descompasso entre a sociedade europeia e a brasileira, em que predominava uma sociedade rural e agrária, e com baixo índice de escolaridade. Diante desse cenário, compreendia-se que o Brasil era um país atrasado.

A passagem do século XIX para o XX constitui um momento privilegiado para o estudo do imaginário sobre a população brasileira, por ser um período em que apareceram diversas tentativas de compreensão globalizadoras da sua cultura e da sua história, no âmbito mais amplo da cultura ocidental. “O fio condutor dessas análises pautou-se por uma concepção evolucionista da história, tendo o progresso como ideia central e uma angústia quanto à possibilidade da sua realização num país visto como ‘atrasado’ em relação ao mundo ‘civilizado’.” (NAXARA, 1998, p. 17-18).

Diante desse cenário, o brasileiro foi tido como um estrangeiro em sua própria terra, pois a partir da sua formação por meio da mestiçagem, produziu um ser humano incapaz de dominar a natureza e enriquecer o seu país.

[...]o momento da lenta e contraditória gestação das representações que levariam à cristalização de uma imagem instituidora do brasileiro enquanto desqualificado, indolente, vadio, que permaneceu como uma pecha ou mito, generalizando-se e abrangendo, de certa forma, o povo brasileiro, dando-lhe como características básicas a preguiça, o conformismo, e a ideia da inadequação à civilização em marcha (NAXARA, 1998, p. 19).

Os textos científicos e literários compreendiam que o povo brasileiro não era capaz de construir uma sociedade civilizada. Diante disso, o Estado brasileiro deveria elaborar estratégias políticas a fim de superar a inferioridade do povo brasileiro e construir um país desenvolvido. Tal circunstância serviu de arcabouço argumentativo para defender a imigração, ao mesmo tempo em que produziu outra representação, o imigrante foi considerado o elemento crucial para o desenvolvimento do Brasil, reafirmando mais uma vez a inferioridade do brasileiro.

A importação de imigrantes europeus tornou-se pauta importante nas discussões a partir da construção mítica de um determinado trabalhador imigrante – o trabalhador ideal – aquele que reunia em si, enquanto agente coletivo, de forma acabada, todas as qualidades do bom trabalhador – sóbrio e morigerado. Elemento capaz de, por si só, promover a recuperação da decadente raça brasileira nos mais diversos aspectos: sangue novo, raça superior (branca), civilizado, disciplinado, trabalhador, poupador, ambicioso ... No extremo oposto

desse imaginário, como contrapartida, estava o brasileiro – vadio, indisciplinado, mestiço, racialmente inferior. Foi, portanto, da depreciação do brasileiro como tipo social que emergiu a valorização do imigrante (NAXARA, 1998, p. 63).

Naxara argumentou que essa representação sobre o brasileiro perdurou por um longo período na sociedade, sendo formulada no século XIX, ancorada em concepções liberais, positivistas e pelo darwinismo social, que fundamentaram a construção de um racismo científico, argumentando que há sociedades e povos que são considerados mais desenvolvidos do que outros, e que, portanto, merecem mais riquezas e dominar outras sociedades. Essa concepção foi abalada no decorrer da Segunda Guerra Mundial, pois esses argumentos serviram como justificativa para o massacre de milhões de pessoas.

Assim sendo, a obra didática de Joaquim Silva tinha que dialogar com os debates sobre a formação do povo brasileiro, por um lado, o brasileiro, o elemento mestiço por natureza, era considerado incapaz de desenvolver o Brasil, ao mesmo tempo, em que era considerado um grupo inferior em relação ao europeu; por outro, o Estado Novo empreendia a construção de uma ideologia de valorização do povo brasileiro e da cultura nacional. Diante desse cenário, Joaquim Silva teve que fazer escolhas interpretativas para explicar para os alunos do ensino secundário o processo de formação do brasileiro e as suas principais características sociais e culturais.

Noé Freire Sandes (2000) justificou o seu trabalho, afirmando a importância da Independência Política do Brasil para a construção da identidade brasileira, pois é considerado o momento em que começou o Estado e a construção da Nação brasileira. A sua preocupação analítica não é com o evento em si, mas com as interpretações construídas socialmente sobre o tema, argumentou que há uma cronologia dividida em três períodos diferentes das representações sobre a Independência do Brasil: entre 1848 e 1889 foi o momento de fundação e consolidação da memória da independência de acordo com os fundamentos monárquicos, tendo como principal

elemento construtor dessa narrativa o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; a geração de 1860 que questionava as interpretações da monarquia; e, o período entre 1922 e 1925, a comemoração do centenário da independência, a refundação da memória nacional no centro da consolidação da república.

A sociedade brasileira do século XIX, por meio da elite intelectual e política construiu uma identidade nacional para o Brasil, tendo como foco principal a empresa colonial portuguesa e a atuação da monarquia na construção e manutenção do Estado. Entretanto, a Proclamação da República e as mudanças que ocorreram no início do século XX, a memória nacional foi reelaborada, principalmente no momento de comemoração do centenário da Independência.

A celebração do centenário ensejou a refundação da memória nacional com base na constituição de um campo comum entre a República e a Monarquia. Na verdade, a República apoderou-se da tradição monárquica, fundando uma tradição nacional sob a perspectiva evolucionista da qual derivava o próprio movimento republicano (SANDES, 2000, p.14).

Na construção da memória republicana sobre o processo de independência, o evento deixou de ser a personificação da ação de heróis, como D. Pedro I, para tornar um evento com novos ideais e novos heróis, construindo novos monumentos. Assim sendo, o Sete de Setembro, o feriado nacional, celebra o ponto inicial da construção do Estado brasileiro, tornou-se mais importante do que a figura histórica de D. Pedro I. O Sete de Setembro é a data em que aglutina os princípios fundamentais do Estado, autonomia política e unidade nacional, com essa base interpretativa, procurava-se na história do Brasil os elementos que contribuíram para a construção da autonomia política e da unidade nacional, nesse sentido ocorreu a consolidação da figura de Tiradentes. Dessa forma, os eventos históricos anteriores a 1822 que tiveram como o objetivo a conquista da autonomia política são revalorizados como elementos fundamentais da construção da autonomia política do Brasil.

Desse modo, no início do século XX, foi necessário construir e monumentalizar a memória sobre o processo de independência, nesse cenário a tela de Pedro Américo ganhou grande destaque:

[...] o quadro de Pedro Américo, exposto em 1887 em Florença, só alcançou a dimensão de marco simbólico à época do centenário da Independência, quando a república apoderou-se da tradição monárquica. História e paródia, verdade e ficção entrelaçam-se na interpretação do passado (SANDES, 2000, p. 58).

No centenário da Independência, a construção de uma memória monumental teve como cenário a cidade de São Paulo, reabilitando as figuras históricas de D. Pedro I e José Bonifácio, este considerado o intelectual e político que orientou a ação do regente em busca da autonomia política, simbolizando a ação do político civil que dirigia a ação do monarca.

Desse modo, Sandes argumentou que nos anos de 1920, o movimento de Independência do Brasil foi reinterpretado, de maneira a tornar o Sete de Setembro como o principal momento de construção do Estado e da Nação brasileira, portanto fazendo uma fissura na construção identitária brasileira em que tinha como base principal a colonização portuguesa; embora o movimento reconhecesse que este foi conduzido pelo português D. Pedro I, consolida-se a memória nacional dos ideais republicanos de Tiradentes e reabilita-se a figura de José Bonifácio, portanto de brasileiros que conduziram o processo de emancipação política. A tela de Pedro Américo foi reinterpretada, tornando-a um monumento da memória da Independência, mas não da ação da família real. A cidade de São Paulo tornou-se o grande palco do processo de independência, inclusive com a construção do museu para celebrar essa memória.

A produção das obras didáticas de Joaquim Silva ocorreu logo após esse momento de refundação da memória nacional sobre a Independência, a interpretação de Joaquim Silva está atrelada a esse debate, no qual teve que fazer escolhas para definir o caráter do Estado brasileiro.

Diferentemente de Noé Freire Sandes que escolheu um tema para analisar a invenção da Nação, tendo como recorte temporal o século XIX e o início do século XX, Maria Stella Martins Bresciani no livro *“O Charme da Ciência e a Sedução da Objetividade”*, selecionou como recorte analítico a interpretação sobre o Brasil de Oliveira Vianna relacionando-a ao cenário intelectual de sua produção, o diálogo estabelecido com os intérpretes do Brasil¹³, tendo como recorte temporal o segundo quartel do século XX. Para nós, é interessante destacar que a produção didática de Joaquim Silva também está inserida nesses embates, as escolhas teóricas e políticas conduzem a uma interpretação histórica sobre o Brasil, possibilitando a construção de uma determinada identidade.

No início dos anos de 1970, quando Bresciani ingressou na Pós-Graduação, a autora se inquietou com o rótulo colocado em Oliveira Vianna, pois era considerado um intelectual conservador, sua inquietação foi acrescida da constatação de que a produção intelectual da geração de Oliveira Vianna possuía um fundo comum de problemáticas e de conclusões semelhantes, no entanto, intelectuais como Sérgio Buarque de Holanda, não receberam o mesmo rótulo que Oliveira Vianna. Diante dessa circunstância, Bresciani optou por pesquisar profundamente o pensamento de Oliveira Vianna e comparando-o com as interpretações dos intelectuais de sua época.

Ao se debruçar sobre os escritos de Oliveira Vianna, Bresciani além de perscrutar a sua interpretação sobre o Brasil, também envolveu-se no debate sobre a construção da identidade nacional no período Vargas. A autora aponta que Skidmore afirmou, em tom de crítica, que no Brasil é recorrente pesquisa sobre a identidade nacional, como se fosse um sintoma de que a identidade brasileira ainda não está suficientemente consolidada. Bresciani destacou alguns

¹³ Os mais importantes: Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Paulo Prado, Capistrano de Abreu, Oliveira Vianna.

momentos da História do Brasil em que a questão da identidade tornou-se o centro das reflexões, como denota o excerto abaixo:

Resta, entretanto, uma pergunta de caráter histórico a ser feita no que diz respeito à intelectualidade brasileira: por que, transposto o século XX, insistiríamos nessa indagação? Ela teve seus começos justificados pela independência do país em 1822; sua persistência na virada do século XIX para o XX pode ser explicada pelos movimentos abolicionista e republicano; ela se mantém com tonalidade nacionalista durante as décadas de 1920 e 1940, nos textos de autores críticos das instituições republicanas de cunho liberal e federativo, responsabilizando-as pelo que consideram ser a frágil unidade da nação. E em nossos dias, um autor como Darcy Ribeiro, de onde extraiu a força expressiva da mesma indagação? A questão parece ter sua razão de ser, uma vez que subsiste ainda neste começo do século XXI como tema relevante de estudos acadêmicos (BRESCIANI, 2007, p. 37).

Para a autora, a identidade nacional é constituída por meio da ação intelectual (podendo ser de intelectuais, professores, do Estado) com base na razão para a elaboração de imagens, sobretudo políticas, a fim de construir o sentimento de pertencimento de um indivíduo ou de grupo a um determinado Estado, criando o Estado-Nação. E é nessa relação entre pessoas e o Estado, permeado por sentimentos, que é introjetada a identidade e a consciência nacional, portanto, assim como a cultura, a dinâmica da identidade e da consciência nacional não é algo estanque, mas sempre é um devir a ser, um desejo, um ideal de Estado e de povo.

Assim, é no recorte histórico que podemos pesquisar como uma sociedade em determinada época elaborou as bases para sustentação da identidade nacional, da relação do povo com o Estado, para a configuração do Estado-Nação. Tendo como base essa premissa, Bresciani propôs a realização de sua pesquisa, com o intuito de perceber a trilha construída para a fundamentação da representação da nação à época do período Vargas. Para a realização dessa proposta, Bresciani (2007, p. 40) elaborou um rol de indagações para fundamentar a análise do seu objeto: como se formam as convicções que fundamentam a identidade nacional? O êxito ou fracasso não dependem na construção racional de imagens de forte apelo emocional? A

identidade nacional não está diretamente relacionada às questões políticas, que sofrem constantes alterações por diversos motivos? Assim sendo, não seria da natureza da identidade sofrer constantes alterações?

Segundo Bresciani (2007, p. 41), a identidade nacional é um lugar-comum, o núcleo simbólico em que viabiliza a ligação entre as pessoas, entre si e com o Estado, ao mesmo tempo em que possibilita a diferenciação; portanto, desdobra-se dessa concepção a ideia de que há uma base ideológica nacional que garante a existência de princípios de identidade em todo território de um Estado, mas também reconhece a dinâmica das diversidades regionais.

Bresciani desdobra essa argumentação refletindo sobre os elementos que compõe a imagem de uma determinada identidade nacional, considerando que toda identidade é constructo intelectual que, por meio da racionalidade, define a imagem da nação por meio do apelo a sensibilidade e aos sentimentos.

As afirmações de Skidmore sobre a busca de uma origem mítica me levam a indagar sobre o **fundo mitológico** constitutivo de toda e qualquer construção de identidade nacional: a definição de uma origem, de um enredo histórico ou percurso coerente, de características físicas, psicológicas, culturais, definidoras e específicas de um país. Desafio e construção intelectual, portanto, ainda quando afirme se tratar de sentimentos. Definição que encontraria sua dificuldade maior sempre na presença evidente de grupos heterogêneos, mantidos muitas vezes dentro de uma unidade territorial e institucional pela força das armas e de leis repressoras. Definição recorrentemente revista e refeita, uma vez que vem colocada no cerne das preocupações políticas cada vez que, efetiva ou imaginariamente, se apresenta o desafio de enfrentar um inimigo externo ou interno; cada vez que a noção de crise é utilizada para justificar e explicar uma nova indagação quanto ao “real caráter nacional”, quanto à identidade da população de um país em meio aos países vizinhos ou às diferentes parcelas étnicas ou sociais postas em evidência por algum movimento político de crítica social. [Grifos do autor] (BRESCIANI, 2007, p. 42).

Assim, toda identidade nacional possui um fundo mitológico, ainda que a descrição dos elementos dessa imagem seja fundamentada na metodologia científica. Ao construir uma narração sobre a Nação, recorre-se a eventos históricos que tratam da trajetória da formação do

Estado, no entanto, ao mesmo tempo, por meio das características das ações e dos heróis, fundamenta-se a imagem do caráter do povo dessa Nação.

Para além da constituição da imagem da identidade de uma Nação é necessário garantir que essa imagem seja divulgada e introjetada pela população de um determinado Estado. Diante disso, há um conjunto de estratégias para viabilizar a transmissão da identidade nacional, como os meios de comunicação, os desfiles cívicos, os festejos das datas comemorativas dos heróis nacionais, a escola, o currículo, o livro didático. De maneira semelhante ao proposto por Alcir Lenharo, no período Vargas a escola foi considerado o templo da Pátria.

Bresciani, ao se indagar sobre as estratégias de divulgação da identidade nacional associada à postura da população diante dos questionamentos da nacionalidade, como a defesa da Pátria no momento da guerra ou a exclusão dos inimigos internos, ela recorreu à argumentação da Mona Ozouf para refletir sobre a ação prática de um povo tendo como referência a sua identidade nacional. Nesse caso, destacando a importância dos livros didáticos para a consolidação da identidade nacional e a manutenção de uma determinada memória sobre a Revolução Francesa.

Atribuía à França uma identidade definida, vitoriosa a longo prazo, pois, como a autora indica, mostraria estar firmemente enraizada entre os franceses quando, em 1914, a população mostrou fraca resistência ao ardor patriótico de arregimentação para a guerra. As razões dessa euforia patriótica, infensa às divisões sociais expostas pelo ativo movimento operário, Ozouf as localizou no tom solene dos manuais escolares de educação cívica, falando do passado prestigioso da França, celebrando-a como o único país a fazer uma Revolução e a criar uma Pátria mediante um movimento revolucionário (BRESCIANI, 2007, p. 51-52).

Diante dos argumentos de Bresciani, podemos inferir que a identidade nacional é uma imagem da Nação, um fundo-comum, que permite construir elos de pertencimento e de diferenciação entre as pessoas de um Estado, tanto do ponto de vista interno, a diversidade regional, quanto externo, as diferenças entre os vários países. Essa imagem da Nação é construída

por meio da razão, o trabalho dos intelectuais, por meio da metodologia científica, mas carregadas de simbolismo e sentimentos. O Estado, através de diversos mecanismos, como a escola e as datas comemorativas, transmite a imagem da Nação que considera mais adequada. Tanto os intelectuais quanto os autores de livros didáticos, especificamente, apropriam-se dos debates e inquietações de sua época para construir uma imagem da Nação. Esse é o caso do nosso objeto de pesquisa, a construção da identidade nacional nos manuais didáticos de história de Joaquim Silva, no período do Estado Novo, em especial, a partir da Reforma Capanema.

Segundo Bresciani, em torno dos anos 30 do século XX, compreendia-se que a organização política e administrativa do Brasil, um país republicano liberal, não era o modelo mais adequado de administração do Estado se comparado à estrutura social de sua população, pois um grupo de intelectuais e políticos considerava que a população brasileira não estava preparada para a participação política, uma população “atrasada”¹⁴, que estava inserida em um Estado “politicamente moderno”, conseqüentemente, por um lado, o Estado não poderia contar com a sua população para o seu desenvolvimento e progresso. Por outro, implantou um regime republicano com base nas elites regionais, mas “[...] uma nação regida por formas arcaicas de organização social e econômica, onde a política, ou seu arremedo, via-se refém das redes de poder local dominada pelos grandes proprietários fundiários” (BRESCIANI, 2007, p. 10). Assim, havia um desejo latente de transformação cultural da população brasileira e de mudança da natureza do Estado liberal brasileiro.

Para Bresciani essa problemática relativa à natureza do Estado e da população brasileira, foi o primeiro dilema (ou determinismo) em que os intérpretes do Brasil enfrentavam para a construção das suas análises. O segundo dilema, desdobra-se do primeiro, a formação histórica

¹⁴ Principalmente por ser uma população rural e com grande quantidade de analfabetos, no entanto, o Estado não assegurava a educação escolar para toda a população.

do brasileiro, já que ele não era considerado apto para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, retoma-se o olhar sobre a herança da colonização portuguesa, o pecado da origem.

A segunda posição veio exposta por vezes já nas páginas iniciais dos estudos e imputava aos pais colonizadores o desacerto entre as ideias e instituições políticas e a condição do brasileiro, eles mesmos socialmente pouco estruturados à época do início da colonização e, de acordo com alguns, trazendo de Portugal para cá os resquícios da organização feudal e, sobretudo, povo mestiço servindo de ponte entre a Europa e a África. Pouco europeu (BRESCIANI, 2007, p. 10).

Desse modo, o colono português não possuía as qualidades necessárias para edificar uma grande nação. Ainda, na comparação com os outros países que foram colonizados, sobretudo com os Estados Unidos, pressupunham que a ação colonizadora portuguesa não foi capaz de construir um Estado rico e poderoso no cenário internacional. Diante disso, os intelectuais do período indagavam-se acerca da herança colonial portuguesa para o progresso do Brasil.

Para Bresciani (2007, p. 12-13) o terceiro determinismo é o mesológico, considerava-se que o colono, proveniente da região Ibérica, local que recebia influencia europeia e africana ao mesmo tempo, esse espaço incerto moldou o colono português, que, por sua vez, ao chegar ao Brasil, região tropical, enfrentou uma situação adversa em relação ao meio físico, dessa forma, o colono português e a região tropical não possuíam as características mais adequadas para a construção de um Estado.

Bresciani argumentou que o quarto determinismo da produção intelectual sobre o Brasil era a fundamentação teórica, pois era constante o diálogo com as bases filosóficas e científicas europeias elaboradas no século XIX e no início do século XX, em que se postulava o evolucionismo e a fundamentação do racismo científico. Segundo a autora, ainda que os interpretes do Brasil recorressem à teoria construída na Europa, eles conseguiram construir interpretações autênticas.

Para Bresciani (2007, p. 47-48), a construção das interpretações sobre o Brasil e o brasileiro, havia um campo comum de determinismos em que os intérpretes do Brasil se envolveram para a produção de suas reflexões. Assim, existia uma memória nacional bastante ressentida, e que estabelecia que o Estado, a Nação e o povo brasileiro estavam fadados ao fracasso. Pois, a produção intelectual e organização política foram importadas, e que não refletiam a necessidade do país. A república, que pressupunha a administração dos bens públicos para o benefício do coletivo, era apropriada pelas oligarquias regionais e por interesses particulares. A formação do povo não foi bem sucedida, o português não foi interpretado como o elemento europeu mais adequado para a edificação do estado brasileiro, considerava-se que a natureza tropical comprometeu o desenvolvimento do colono e a empresa colonial não foi capaz de construir as bases para o desenvolvimento do Brasil, do ponto de vista político, econômico, social, cultural, concluído que foi elaborada uma imagem inconclusa, ressentida e recalcada sobre o Brasil.

Assim sendo, o resultado da imagem da identidade brasileira é pautada na carência, na falta dos elementos fundamentais para a construção de uma Nação apta para o progresso do Estado e do seu povo. Portanto, uma imagem depreciativa do Estado, da Nação e do povo brasileiro.

Diante desse cenário, como vimos com Alcir Lenharo, o Estado Novo assumiu a tarefa de reconstruir a memória nacional, de modernizar o Estado, e conseqüentemente de construir uma nova Nação. Para tanto, do ponto de vista simbólico, recorreu aos intelectuais que tivessem um pensamento mais alinhado com as perspectivas do Estado Novo, como é o caso da interpretação de Oliveira Vianna.

Em relação ao pensamento de Oliveira Vianna, nos interessa apresentar os seus argumentos sobre as temáticas: qual a natureza mais adequada para a política administrativa do Estado brasileiro? Qual a sua interpretação acerca da formação e das características fundamentais do povo brasileiro? Para Bresciani, Oliveira Vianna criticava os intelectuais de sua época por analisar o Brasil idealizado, e não o Brasil real, portanto, pressupõe que ele estudou o Brasil real para construir sua interpretação.

Uma das preocupações do período em relação ao Estado era a luta de classes e o socialismo, em uma sociedade em processo de urbanização e industrialização, era evidente a deflagração da classe operária e o fortalecimento dos sindicatos, conseqüentemente havia a possibilidade do movimento operário reivindicar as transformações sociais. Diante disso, tanto o Estado, quanto os intelectuais, como é o caso de Oliveira Vianna, desejavam uma alternativa para frear a divisão social e a luta de classes.

Nesse sentido, para Oliveira Vianna era crucial a noção de solidariedade entre a população brasileira, logo, por um lado, desejava a construção de um Estado orgânico, em que cada indivíduo desempenhasse uma função para o bem estar do todo, ou seja, cada indivíduo deve ocupar um espaço específico na sociedade e se conformar com essa posição que ocupa. Por outro, como a sociedade brasileira era organizada politicamente por meio do apadrinhamento político com base nas oligarquias regionais, os laços de solidariedade, o povo não estava apto para o desempenho de sua ação política em uma democracia liberal (BRESCIANI, 2007, p. 117).

Diante disso, Oliveira Vianna criticava a manutenção do Estado liberal no Brasil, e ansiava por um Estado mais autoritário que promovesse a modernização do país. “[...] Oliveira Vianna denunciava a falência do modelo liberal democrático entre nós, propugnando claramente um estado autoritário que eliminasse a distância persistente, desde a Independência, entre os que

faziam as leis e o povo [...]” (BRESCIANI, 2007, p. 118). Em outro trecho, Bresciani deixa mais explícita essa ideia.

Na trilha desses argumentos, Oliveira Vianna, talvez o intelectual mais sistemático em suas críticas ao liberalismo, sentiu-se autorizado a afirmar em *O idealismo da Constituição* (coletânea de artigos escritos nas décadas de 1920 e 1930, publicada em três edições – 1922, 1927 e 1939), inexistir no Brasil a condição fundamental para um regime democrático: a vontade soberana do povo expressa pela opinião pública e positivada pelo voto. Concordava com outros pensadores políticos e intelectuais quanto a ser um governo autoritário a solução adequada para um país com as características do Brasil, e propunha a completa revisão de nossas instituições políticas, oferecendo a alternativa de uma forma centralizadora, capaz de forjar, de seu ponto de vista, uma nacionalidade sobre bases sólidas. [Grifos do autor]. (BRESCIANI, 2007, p. 168).

Tanto Oliveira Vianna, quanto Buarque de Holanda e Gilberto Freyre se debruçaram sobre a questão das raças formativas do povo brasileiro, no entanto com enfoques diferentes. Sérgio Buarque de Holanda caracteriza negativamente a herança colonial portuguesa, sendo o responsável pelo vício, pela falta de organização, pela incapacidade de divisão clara entre a esfera pública e a privada, o culto ao personalismo e a falta de racionalidade para a construção do sistema colonial, mais adepto ao desleixo (BRESCIANI, 2007, p. 111-113). Diferentemente, Gilberto Freyre argumentava que após um século da experiência colonial, o português deixou de ser português, para tornar-se o luso-brasileiro, que, por meio da miscigenação, construiu uma sociedade com características próprias, que se diferenciava da sociedade portuguesa, por meio da plasticidade do luso-brasileiro, era valorizado positivamente por Freyre, considerando que a Casa-Grande e a organização da família patriarcal era a expressão do caráter brasileiro. Para Freyre o português conseguiu triunfar onde outros europeus não conseguiriam sobreviver e construir um novo mundo, dessa forma as características do português viabilizaram a construção do Brasil.

Assim, como desdobramento da origem do povo brasileiro, as características fundamentais do povo brasileiro eram: para Freyre, a sociedade construída em torno da Casa-Grande e da produção de monocultura voltada para exportação, o nordeste; enquanto para Holanda, o espírito aventureiro, ainda que atrelada a figura do trabalhador, o desbravador de novas terras em busca de riquezas, o paulista.

Segundo Bresciani (2007, p. 168), Oliveira Vianna compreendia que a herança colonial portuguesa é o marco fundamental na construção do Brasil, inclusive com uma postura radical de começar a contar o tempo da história do Brasil, a partir da chegada dos portugueses à costa brasileira, assim em pleno século XX, Vianna considerava que era o século V para o Brasil. Ainda, devido à colonização portuguesa, considerava que não era adequado comparar a organização brasileira com os Estados Unidos e a Europa, mas poderia estabelecer elos de reflexão com outros países da América. Para Vianna, o Brasil deveria percorrer um caminho próprio para a construção de seu Estado, da Nação e do povo, tendo em vista o desenvolvimento e o progresso.

Vianna considerava que para o estudo da formação de um Estado, da Nação e do povo era necessário estar atento às questões de raça, ao meio físico e social, e a história. Por meio desse tripé, era construída uma Nação. Assim, Vianna argumentava que a colonização portuguesa, associada ao processo de miscigenação e a sua relação com o meio geográfico, fundamentou a construção de uma sociedade com características próprias, dissociando-se da cultura portuguesa.

Postulava, como outros críticos do universalismo liberal, ter sido o contato contínuo dos colonos portugueses com as populações nativas e com africanos, somando ao meio geográfico tropical, suficientemente forte para determinar o que denominava uma realidade social, política e cultural radicalmente diversa da mãe-pátria (BRESCIANI, 2007, p. 168).

Oliveira Vianna acreditava que devido ao meio físico e social, ao processo de miscigenação e a situação peculiar de cada região no Brasil, ocorreu a construção de tipos específicos de brasileiros em grandes áreas do território nacional. Ainda, no decorrer da história nacional, houve a formação de uma cultura de base comum. Nesse sentido, há algo que une e que diferencia os brasileiros internamente. Nesse aspecto, Vianna criticava os intelectuais que procuram uniformizar a cultura do povo brasileiro, conclamando o estudo dos aspectos que fundamentava a construção das diversidades regionais.

Diante disso, postulava a existência de três grandes regiões no Brasil, a do norte, do centro-sul, e do extremo-sul, tendo como referência o sertanejo, o matuto e o gaúcho. Mas, diante dessa diversidade, considerava que era necessária a ação de um Estado autoritário, para solidificar a cultura da Nação, em detrimento das especificidades regionais.

O que singulariza Oliveira Vianna em sua proposta de análise de viés nacionalista foi ter sido, segundo suas próprias palavras, um dos primeiros a se deter na ‘caracterização social de nosso povo ... de modo a ressaltar quanto somos distintos dos outros povos, principalmente dos grandes povos europeus’, e a postular simultaneamente a diversidade interna ao próprio ‘povo’ em termos de raças diferentes, mas também em termos de regiões distintas, seguro em sua ‘convicção contrária ao preconceito da uniformidade atual do nosso povo’. [...] Afirmou também em seu manifesto político de 1922, *O idealismo na evolução política do império e da república*, uma concepção voluntaristas de integração nacional na proposta de ser mediante conhecimento do povo, sua estrutura, sua economia íntima e sua psique que se projetaria o modelo político adequado a forjar essa unidade pela ação centralizada no Estado autoritário. [Grifos do autor]. (BRESCIANI, 2007, p. 44-45).

Segundo Bresciani (2007, p. 201), Oliveira Vianna defendia a postura que nenhum historiador tinha o direito de condenar um povo, mas que o estudo de uma sociedade poderia lançar luz sobre os caminhos que o povo poderia trilhar para alcançar a “salvação”. Diante disso, não condenava a herança colonial portuguesa, muito pelo contrário, era o marco fundamental de construção do Brasil. No entanto, a ação colonizadora edificou uma sociedade com características

próprias, diferenciando de sua matriz original; no decorrer da colonização, e no interior dela, forjou no Brasil três grandes regiões com características importantes: o norte, o centro-sul, e o extremo-sul. Constatada essa dinâmica, indagamos sobre a formação cultural essencial do brasileiro.

Seguindo a argumentação de Bresciani, Oliveira Vianna postulava que a cultura essencialmente brasileira se encontrava no campo (nesse período, 90% da população brasileira vivia no campo) e não na cidade, justamente na família fazendeira, a alta classe rural era a portadora do caráter nacional, era no campo que havia condições para a manutenção da independência e autenticidade da elite brasileira, ainda apontava a hegemonia histórica da população da região centro-sul. Opinião divulgada no artigo *Minas do Lume e do Pão* de 1921:

Cabe notar aqui a localização diversa, e nada ingênua, do cerne do “caráter nacional”, não no modo de vida dos antigos grandes senhores proprietários de engenho do Nordeste, como queria Freyre, mas nos mores, “virtude e moralidade” ainda vigentes nas famílias fazendeiras da região de Minas Gerais (BRESCIANI, 2007, p. 156-157).

Bresciani, mais adiante em sua obra, apresentou as qualidades desse homem do campo: “[...] a fidelidade à palavra dada, a probidade, a respeitabilidade e a independência moral [...]” (BRESCIANI, 2007, p. 225), qualidades consideradas fundamentais para a vida política brasileira. Ainda, em relação à formação do Estado e da Nação, semelhantemente a argumentação de Alcir Lenharo, Bresciani descreve que o tema dos “bandeirantes” é um dos mais recorrente e marcante na obra de Oliveira Vianna, na medida em que eles são considerados fundamentais para a construção e o povoamento do território brasileiro.

Para os propósitos de nosso trabalho, finalizamos a análise da obra de Bresciani, com a sua assertiva acerca da interpretação da herança colonial portuguesa de Oliveira Vianna:

A leitura positiva dos ‘trezentos anos de formação nacional’, durante os quais ‘nós nos exibimos na história com as melhores qualidades de robustez moral’, ao Sul com as grandes bandeiras, ao Norte com os numerosos engenhos e currais de ‘gado grosso’, compunha uma imagem de ‘vigor e atributos varonis’ dos homens que haviam povoado o território ‘em toda a sua extensão e latitude’. Acreditava mesmo persistir esse ‘antigo caráter’ nos ‘brasileiros atuais ... forjados na mesma tempera e feitos do mesmo metal’. Isso talvez indique estar a resposta à tensão em seus escritos na oscilação entre a atribuição de valor positivo às características originais, não tocadas pelas ideias atuais, a seu ver ‘exóticas’ porque vindas de fora, e sua aposta na firme inserção do país na comunidade das nações civilizadas, pressupondo, pois, adesão aos padrões modernos. Seus escritos contêm forte teor de aposta política e carregam, assim, leituras menos ressentidas do passado e da ação do colonizador. Posição que o manteria afastado das opiniões de Gilberto Freyre, um nítido saudosista dos tempos coloniais. Configura, entretanto, uma tensão resolvida em sua argumentação (BRESCIANI, 2007, p. 220-221).

Nesse sentido, Oliveira Vianna valoriza positivamente a herança da colonização portuguesa, contribuindo para a formação do brasileiro, que, por meio da miscigenação e da sua relação com o meio físico, moldou a maneira de ser do brasileiro. Considera que o núcleo central da brasilidade, encontra-se no meio rural, no homem em que é fiel a palavra dada, a probidade, a respeitabilidade e a independência moral. O núcleo central de construção do Brasil está na região centro-sul, portanto, principalmente São Paulo, Minas Gerais, e o Rio de Janeiro, a figura histórica do bandeirante é laureada, o herói da consolidação e do povoamento do território brasileiro. Em relação ao Estado, postula o descompasso entre o povo e o Estado liberal democrático, logo compreende que um Estado autoritário é o mais adequado para o Brasil, desde que promova o desenvolvimento do país, e preserve a cultura brasileira.

Tendo como referência os autores estudados nesse capítulo, é perceptível que o estudo sobre a identidade nacional deve ser circunscrita historicamente, a fim de perceber o processo pelo qual, em uma determinada época, foi valorizado os princípios fundamentais da constituição do Estado, da Nação e do povo, bem como a sua trajetória história e as suas características fundamentais para a formação do seu caráter.

Constatamos que, no decorrer do primeiro quartel do século XX, o brasileiro era considerado um estrangeiro em sua própria terra, pois não era considerado adequado para a construção do Estado, para o progresso do país. Mas, no interior do segundo quartel do século XX, a memória nacional foi questionada e reconstruída, inclusive alterando o sentido da Independência do Brasil, a natureza do Estado foi questionada, diversos intelectuais acreditavam no descompasso entre a formação política do povo brasileiro e o Estado liberal democrático.

O Estado Novo assumiu a responsabilidade de modernizar o Brasil e de reescrever, ou refundar, a Nação brasileira, selecionando uma memória que valorizava o brasileiro e a sua trajetória histórica. Tendo em vista esse processo, apresentamos a política cultural do Estado Novo, a ação estatal para a construção de uma nova memória nacional, os fundamentos históricos que ancoraram essa reinterpretação sobre o Brasil, estudamos o cenário da produção dos intérpretes do Brasil e as principais conclusões de Oliveira Vianna.

Como afirmamos, a interpretação histórica de Joaquim Silva teve o cenário intelectual dos determinismos apontados por Bresciani que envolviam as interpretações sobre o Brasil, e a política empreendida pelo Estado Novo para reconfiguração da Nação. Diante disso, resta-nos indagar quais são as reverberações dessa dinâmica para a construção dos textos didáticos de Joaquim Silva, quais as características da identidade brasileira inserida na sua interpretação histórica? Qual a representação construída sobre os bandeirantes? Qual a estrutura do Estado e de governo que valorizava?

Por ora, deixaremos essas questões em aberto, para dialogar com as implicações do projeto político do Estado Novo com o sistema de ensino, estudaremos a política colocada em prática pelo Ministério da Educação e Saúde e as suas articulações no processo de construção da identidade nacional.

CAPÍTULO 2: A POLÍTICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

[...] quando dizemos que a educação ficará ao serviço da Nação, e que, por isso queremos significar que ela, longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que forma a base ideológica da Nação, e que, por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado.¹⁵

Para analisar a política empreendida pelo Ministério da Educação e Saúde para a execução do projeto de reconstrução da memória e da identidade nacional proposta pelo Estado Novo, apresentaremos as concepções ideológicas e políticas para a organização do sistema de ensino, os pressupostos adotados pelo Ministério da Educação para a nacionalização da educação escolar, a construção da Comissão Nacional do Livro Didático, e a reforma do ensino secundário, dinâmica em que a produção didática de Joaquim Silva está diretamente associada.

A educação escolar foi alvo de diversas políticas e um dos principais veículos de divulgação da ideologia do Estado e da preparação da mão de obra para a industrialização¹⁶. Desse modo, a ênfase na ampliação do sistema de ensino objetivava aumentar os índices de alfabetização e de escolaridade, formando, assim, trabalhadores mais qualificados para abertura dos novos empregos na indústria e no comércio.

Para demonstrar essa dinâmica de crescimento do sistema de ensino brasileiro, tomamos como base a tabela organizada pelo historiador Rodolfo Calil Bernardes (2010, p. 09), apresentando a expansão de alunos matriculados, de escolas e de professores no período entre 1931 e 1961.

¹⁵ Discurso de Gustavo Capanema de 02/12/1937, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro.

¹⁶ Em 22 de janeiro 1942 através de Decreto-lei assinado por Getúlio Vargas ocorreu à criação do SENAI.

Tabela 1
Expansão do Ensino Secundário (1931-1961)

Ano	Matrícula Geral	Unidades Escolares	Corpo Docente
1931	48.409	399	4.480
1936	107.649	552	8.136
1941	182.260	844	12.686
1946	282.179	1.365	19.938
1951	438.626	2.190	30.635
1956	647.411	2.812	43.287
1961	991.391	4.107	65.053

Fonte: Anuário estatístico do Brasil de 1956. Rio de Janeiro: IBGE, v. 17, 1956.
E Anuário estatístico do Brasil de 1966. Rio de Janeiro: IBGE, v. 27, 1966.

Em 1931, os 48 mil alunos da rede de ensino eram distribuídos em 399 escolas, com uma média de 120 alunos por escola, e 11 alunos para cada professor. Em 1936, dobrou o número de alunos em relação a 1931, em média de 195 alunos por escola, e 14 alunos para cada professor. Dessa forma, o aumento do número de alunos corresponde ao aumento de escolas e de professores. Em 1941, a média era de 215 alunos por escola, e manteve a média de 14 alunos para cada professor. Em 1946, já terminado a era Vargas, a média era de 206 alunos por escola, e 14 alunos para cada professor. Em 1951, a média era de 200 alunos por escola, e 14 alunos para cada professor. Em 1956, a média era de 230 alunos por escola, e de 15 alunos por professor. Por fim, em 1961, a média era de 241 alunos por escola, e de 15 alunos por professor.

De acordo com os dados do IBGE, a população brasileira entre 1920 e 1960 saltou de 30.635.605 para 70.992.343 habitantes.¹⁷ Embora a média de alunos por professor mantivesse-se

¹⁷ Dados do IBGE, <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=1286&z=cd&o=2&i=P>, acesso em 23/09/2013.

praticamente estável durante esse processo de ampliação do sistema de ensino, e a média de alunos por escola tenha dobrado durante esse período de 30 anos, o número de alunos matriculados foi multiplicado por vinte. Desse modo, podemos afirmar que a ampliação do sistema de ensino não foi apenas para atender a demanda do aumento da população brasileira, mas provocou a inserção de novos grupos sociais na escola.

Não foi apenas a ampliação do sistema de ensino que ocorreu nessa época, a educação escolar foi compreendida como o núcleo central, como a mola propulsora, para a transformação da sociedade e a consolidação da modernização do Brasil. Assim sendo, apresentaremos as principais correntes ideológicas que tentavam remodelar o sistema de ensino e por extensão o caráter da cultura brasileira (SCHWARTZMAN, 2000).

Nos anos iniciais do século XX, no Brasil o sistema de ensino era bastante precário, diante dessa situação, um grupo de professores e intelectuais preocupados com a educação escolar fundou, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), com o intuito de propor debates e alternativas para a organização do sistema de ensino, por meio de conferências nacionais, publicações de revistas.

Com as reorganizações do Estado brasileiro a partir de 1930, a ABE tornou-se uma organização interessante para o governo, na medida em que desejava uma diretriz política para a implementação das reformas administrativas no sistema de ensino. Ao mesmo passo que a ABE compreendia que essa dinâmica política, poderia abrir oportunidades para colocar em prática as suas propostas. No entanto, é no interior da dinâmica da Reforma Francisco Campos, 1931, e os projetos políticos ideológicos da ABE, que provocou a cisão da ABE e a constituição de duas linhas ideológicas e políticas, o Movimento da Escola Nova e o Movimento Católico (SCHWARTZMAN, 2000).

O marco fundamental do Movimento da Escola Nova foi à publicação do Manifesto dos Pioneiros, em decorrência dessa atitude, os educadores católicos que participavam da ABE retiraram-se da associação e em 1933 fundaram a Confederação Católica de Educação (SAVIANI, 2010).

Segundo Dermeval Saviani, no livro *História das Ideias Pedagógicas do Brasil*, o Movimento da Escola Nova e o Movimento Católico foram as duas principais bandeiras ideológicas para a educação durante o segundo quartel do século XX, inclusive disputando os principais cargos administrativos e pautando a discussão e ação do governo para o sistema de ensino.

A partir da década de 1920, em especial a partir de 1924, quando se deu a fundação da Associação Brasileira de Educação (1924), ganha força o movimento renovador postulando a superação das ideias tradicionais e sua substituição pelo ideário da pedagogia nova. A divulgação [do] ‘Manifesto’ de 1932 é o marco indicador da disposição do grupo renovador de exercer a hegemonia do campo pedagógico. Entretanto, a disputa com o grupo católico revela-se acirrada, expressando um rigoroso equilíbrio de forças até meados da década de 1940 (SAVIANI, 2010, p. 15).

O Movimento da Escola Nova teve como figuras de destaque Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. A principal bandeira de luta era a escola pública, laica e gratuita para todos, acompanhada da proposta de renovação pedagógica. É evidente, que a figura do Estado era crucial para implantação dessa proposta (SCHWARTZMAN, 2000).

Foi no interior dos embates em relação à Reforma Francisco Campos que ocorreu a constituição desse grupo, tendo como principal documento o Manifesto dos Pioneiros de 1932. O grupo que comporia o Movimento da Escola Nova estava descontente com a política implementada pelo Estado para a educação escolar, na medida em que a reforma realizada era ambígua, e legitimava o ensino religioso no sistema regular de ensino (SAVIANI, 2010).

Diante desse cenário, o grupo dos renovadores adotou como estratégia política a publicação de um manifesto que continha os princípios fundamentais de sua proposta para a administração e renovação do sistema de ensino, o Manifesto dos Pioneiros. Desde o início de 1932, o manifesto já estava redigido, mas procuravam uma estratégia política mais adequada para a publicação do documento ter ampla divulgação e repercussão social. É interessante notar o título “*A Reconstrução Educacional no Brasil: ao Povo e ao Governo*” denota que “O Manifesto dos Pioneiros da Educação” desejava a transformação do sistema de ensino, mas, não necessariamente um rompimento com o governo, configurando-se como uma proposta de pauta política para o Estado.

Essa proposta política estava pautada nos seguintes princípios: a educação escolar é o principal elemento para o desenvolvimento do país, o sistema escolar republicano não teve condições de organizar um sistema de ensino adequado, pois não havia fundamentos filosóficos que norteassem a ação do Estado, o sistema de ensino não deveria ser organizado com base no empirismo grosseiro, dentre outras coisas, devido à falta de instituições de ensino superior, mas seria por meio do educador dotado do espírito científico, o responsável para elaboração de técnicas para administrar os serviços escolares (SAVIANI, 2010).

O Manifesto após apresentar os seus princípios, desenvolve o conceito de educação que é o fundamento de sua proposta política para o sistema de ensino. A escola nova deveria ser organizada em conformidade com a dinâmica social em que se está inserida, o fundamento de sua organização é a realidade e não as abstrações filosóficas. Valorizando a dimensão técnica e prática da educação, contrapondo-se ao clássico ensino voltado para elite, pautada na erudição e no verbalismo (SAVIANI, 2010).

Para a implantação desse projeto a ação estatal era crucial, a educação deveria ser essencialmente pública, laica, gratuita. Propunham a coeducação e a escola única, de maneira tal que o Estado deveria oferecer escola de qualidade para todos os cidadãos em todos os níveis de ensino (SAVIANI, 2010).

O Manifesto defendia que o sistema de ensino deveria ser organizado de acordo com os princípios da unidade, da autonomia e a descentralização. Por unidade compreendia que a escola única para todos os alunos deveria desenvolver o máximo a capacidade e aptidão do indivíduo, assim, a divisão social seria constituída por meio das aptidões dos homens e não pelas suas condições socioeconômicas (SAVIANI, 2010). Em relação à autonomia, compreendia que o sistema de ensino deveria possuir uma estrutura burocrática legal, que fosse independente da política de governo. Por fim, sobre a descentralização:

[...] em lugar da centralização, é na doutrina federativa e descentralizadora que se baseará a organização de um sistema coordenado em toda a República, obedecendo a um plano comum, plenamente eficiente intensiva e extensivamente. O ensino, em todos os graus, é considerado de responsabilidade da União, na capital, e dos estados nos respectivos territórios. O MEC terá a incumbência de vigiar para garantir a obediência e execução, por todas as instâncias, dos princípios e orientações fixadas na Constituição e nas leis ordinárias, auxiliando e compensando as deficiências e estimulando o intercâmbio entre os estados. A unidade do sistema será garantida, pois, pela coordenação da União (SAVIANI, 2010, p. 246).

Para a composição do sistema de ensino, o Manifesto defendia a concepção orgânica, em que as escolas maternas, o ensino infantil, o primário, o secundário e o superior deveriam ser articulados, pautado nos aspectos científicos e técnicos, no entanto sem deixar de lado os valores culturais presente nas artes e na literatura (SAVIANI, 2010). O ensino secundário foi considerado o ponto nevrálgico do sistema de ensino, no qual deveria articular uma formação de cultura geral, sem descuidar do ensino técnico e científico, e ainda, a possibilidade do ramo profissionalizante.

Por fim, na conclusão, o Manifesto compreende que a educação deve ser pautada num programa de longos deveres que, para cumprir sua missão, depende do empenho dos agentes educacionais envolvidos como um todo. E considerava que era por meio da educação que ocorria o cultivo e a perpetuação da identidade e da consciência nacional.

O 'Manifesto' apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é próprio aliás, desse 'gênero literário'. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. Daí o cuidado com que Fernando de Azevedo procurou preparar o seu lançamento. Escrevendo a Anísio Teixeira em 12 de março de 1932, ele encarecia a necessidade de vigiar-se para obter do lançamento do 'Manifesto' o melhor efeito possível, tanto na difusão das ideias como na consolidação do grupo que com ele se lançava. Para isso a estratégia montada previa a publicação integral do texto simultaneamente pelos principais jornais do Rio e de São Paulo. A data escolhida foi o dia 19 de março, um sábado, quando se esperava que também jornais do Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco o publicassem (SAVIANI, 2010, p. 254).

A publicação do Manifesto ocorreu em 19 de março de 1932, com a assinatura de diversos intelectuais e educadores, é um ato político que visava influenciar ações do Estado, no entanto, podemos inferir que essa publicação evidencia que a política adotada pelo Estado para o sistema de ensino já havia tomado outro rumo. Alguns aspectos da trajetória profissional de Anísio Teixeira nesse período corroboram com esse argumento. Em 1935, Anísio Teixeira foi obrigado a pedir demissão da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, e não teve nenhum cargo político durante o período do Estado Novo, retomando apenas a exercer atividade pública após 1946. Diante disso, embora, o Movimento da Escola Nova foi um grupo importante no período Vargas, não possuía força política suficiente para a implantação de suas ideias no sistema de ensino.

Logo após a publicação do Manifesto, ocorreu a publicação de diversas opiniões e matérias contrárias à proposta dos pioneiros, com destaque para o Movimento Católico (SAVIANI, 2010). Inicialmente, o Movimento Católico foi hostil a Revolução de 1930, mas foi

com Francisco Campos que começou o diálogo para o pacto entre a Igreja e Getúlio Vargas (SCHWARTZMAN, 2000, p. 72). Em dezembro de 1930, Alceu Amoroso Lima, destacado político católico, encontrou uma estratégia para apoiar o novo governo, ao se contrapor aos pioneiros.

[...] Em dezembro de 1930, Alceu Amoroso Lima encontraria algum lugar para Deus entre os revolucionários, ao afirmar haver entre eles ‘uma corrente racional, tradicional e cristã’ em oposição a uma outra ‘demagógica, libertária, que fatalmente levaria ao materialismo comunista e à perseguição da tradição cristã’. Chama então os católicos para lutar contra a corrente demagógica, propondo o exercício de uma ação social no sentido de defender a incorporação de suas reivindicações no futuro estatuto político do país (SCHWARTZMAN, 2000, p. 72).

A aliança entre o novo governo e os católicos, possibilitou que em abril de 1931, fosse promulgado um decreto tornando facultativo o ensino religioso no Brasil, selando a união entre o Estado e a Igreja Católica. Desse modo, o governo provisório seria fiel à consciência católica, a Igreja esperava que o Estado lutasse contra o ensino neutro e fosse a favor do ensino confessional católico.

Para a Igreja Católica, o sistema de ensino era visto como crucial para a sua ação doutrinária e catequética, pois era um lugar privilegiado para a divulgação da sua prática religiosa, sobretudo para as escolas confessionais, e também para a manutenção de determinados princípios culturais na formação do brasileiro. No entanto, o projeto de construção de um sistema de ensino vinculado ao Estado, impactava na estrutura educacional do período, em que havia um número maior de escolas católicas, o que gerava o questionamento e desconfiança do setor católico em relação ao projeto do Estado. Assim sendo, a participação da Igreja Católica na política educacional era uma estratégia para a defesa de seus interesses e princípios (SCHWARTZMAN, 2000, p. 74).

O Movimento Católico era formado por intelectuais e educadores de destaque no cenário nacional, e que desempenhavam papéis estratégicos da política educacional do período Vargas, como é o caso do Alceu de Amoroso Lima e do Jonathas Serrano. O foco principal de sua proposta para educação pode ser resumida em liberdade para o ensino particular, ensino religioso facultativo nas escolas públicas e o controle dos pais para a educação de seus filhos, crítica ao monopólio estatal do sistema de ensino (SCHWARTZMAN, 2000, p. 78).

Dermeval Saviani argumentou que houve confluência de interesses entre o governo implantado em 1930 e a postura católica para a administração do sistema de ensino, ainda circunstância favorecida pela conduta de políticos tanto do lado da Igreja, quanto do lado do Estado. Com suas palavras:

[...] havia afinidades claras entre os católicos e o grupo dirigente que ascendeu ao governo federal em consequência da Revolução de 1930. Essas afinidades aproximaram a ‘trindade católica’ e a ‘trindade governamental’. A primeira era representada pelo cardeal Leme no vértice, sob cuja orientação o padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima se converteram nos principais conselheiros do governo em matéria de educação e cultura. A segunda tinha no vértice o presidente Getúlio Vargas coadjuvado por Francisco de Campos e Gustavo Capanema. A visão comum compartilhava conceitos como o primado da autoridade; a concepção verticalizada de sociedade em que cabia a uma elite moralizante conduzir o povo dócil; a rejeição da democracia liberal, diagnosticada como enferma; a aliança entre a conservação tradicionalista dos católicos e a modernização conservadora dos governantes; a tutela do povo; o centralismo e intervencionismo das autoridades eclesiásticas e estatais; o anticomunismo exacerbado; a defesa da ordem e da segurança; defesa do corporativismo como antídoto ao bolchevismo (SAVIANI, 2010, p. 265).

Entre 1934 até 1945, Gustavo Capanema ficou a frente do Ministério da Educação e Saúde, por indicação de Alceu de Amoroso Lima, o que denota a força política do Movimento Católico. Além do Movimento da Educação Nova e do Movimento Católico, havia o projeto Educativo das Forças Armadas e a proposta Fascista de Francisco de Campos. Com base no livro

“*Tempos Capanema*”, apresentaremos os seus principais aspectos doutrinários que envolviam o sistema de ensino.

O Projeto Fascista de Francisco de Campos tem a sua configuração, com a publicação do livro *O Estado Nacional*. Propôs a construção de um Estado totalitário, em substituição ao Estado liberal democrático, discorreu sobre os fundamentos políticos e ideológicos desse Estado totalitário (SCHWARTZMAN, 2000, p. 79). No cerne dessa discussão, Campos apresentou os princípios que deveriam servir de sustentação para o sistema de ensino.

Para Francisco Campos a educação deveria moldar o homem à sociedade autoritária, na qual estava em processo de construção, pois seria um equívoco político formar a massa para a democracia, defendia a posição de que era necessário arregimentar as massas a um ideário único, para a consolidação do Estado totalitário (SCHWARTZMAN, 2000, p. 80-81).

O pressuposto fundamental que orienta a análise de Francisco Campos é o de que vivemos em um Estado de massas e, conseqüentemente, os mecanismos de integração política utilizados pelo liberalismo [...] não se adaptam mais a essa nova configuração. O mundo moderno é um mundo onde o que predomina é a cultura de massa, que acaba gerando a mentalidade de massa, uma nova forma de integração que se origina nos mecanismos de contágio via ampliação e difusão dos meios de comunicação. [...] Numa época em que as forças estão desencadeadas é preciso que se construa um mundo simbólico capaz de arregimentá-las, unificando-as de forma decisiva, de tal forma que esse mundo simbólico se adapte ‘às tendências e aos desejos’ das massas humanas (SCHWARTZMAN, 2000, p. 81).

Tendo como base esse argumento de Francisco Campos, a Proposta Fascista para o sistema de ensino postulava que o Estado deveria estar atento aos anseios e desejos da massa, na medida em que deveria construir uma imagem simbólica voltada para a massa de forma que assegurasse a execução dos “interesses” da massa, ao mesmo tempo em que a massa não se opusesse as ações do Estado, e que oferecesse incondicionalmente apoio a manutenção desse Estado. Dessa forma, reservava-se o direito da racionalidade para o chefe da nação, enquanto a massa caberia à irracionalidade e a obediência cega ao seu líder.

Para Francisco Campos, nessa utilização racional da irracionalidade das massas, caberia ao líder carismático do Estado, ser o centro da integração, o sustentáculo e o construtor do Estado totalitário, ainda argumentava que o regime mais adequado para as massas era a ditadura, do apelo ao apoio às massas, e não da liberdade de escolha para as massas (SCHWARTZMAN, 2000, p. 81).

Assim sendo, para Francisco Campos a implantação do Estado Novo era a organização administrativa mais adequada para o Brasil. O Estado Novo tinha a missão primordial de educar a juventude, modelando o seu pensamento, a sua conduta, sua postura política para esse ambiente político. Para a realização desse propósito, era necessário à construção de mitos e rituais para ser implantados no seio da sociedade, e a mobilização da religiosidade católica da população como elementos culturais de sustentação do Estado Novo (SCHWARTZMAN, 2000). Por extensão, como abordamos no capítulo anterior, o Estado deveria reconstruir a Nação.

A partir de 1930, foi ampliada a participação das forças armadas no cenário da política nacional, e especialmente a partir de 1937. Diante disso, a sua área de influência atingiu diversos setores da organização do Estado, inclusive a educação. Com o objetivo de reconstruir a Nação, o Estado Novo, apoiado pela Igreja Católica, promoveu uma militarização do sistema de ensino na medida em que havia o desejo de organizar, disciplinar e inculcar na população uma mentalidade considerada adequada para o Estado Novo (SCHWARTZMAN, 2000).

O Projeto Educativo das Forças Armadas propunha:

O desenvolvimento gradual do projeto educacional militar não pode ser desvinculado da situação de indisciplina e fragmentação interna resultantes de sua ação política. Na tentativa de neutralizar esses efeitos, o Exército vinha cuidando de modificar substancialmente sua prática disciplinar, substituindo punições físicas e castigos por um tipo de treinamento formalizado em 'disciplinas' a serem ensinadas: a educação moral, a educação cívica, religiosa, familiar e a educação nacionalista. Assim fazendo, o Exército elabora ao longo do tempo uma pedagogia que irá inspirar posteriormente a educação da infância e da juventude fora dos quartéis. O conteúdo dessa pedagogia era a inculcação

de princípios de disciplina, obediência, organização, respeito à ordem e as instituições (SCHWARTZMAN, 2000, p. 84-85).

O fundamento da proposta militar para o sistema de ensino era uma postura moralizante e nacionalista, por meio da educação moral, cívica, religiosa, pretendiam imprimir um caráter de obediência e respeito às autoridades políticas e militares do Estado, formando o cidadão-soldado, com o fito de educar a população para seguir incondicionalmente o líder da nação.

As forças armadas defendiam claramente a militarização do sistema de ensino, defendiam que a educação escolar deveria ser pautada na doutrina da segurança nacional. Ao mesmo tempo, em que combateria as correntes ideológicas consideradas perigosas para a segurança nacional, como é o caso do socialismo e do comunismo. Nesta postura ideológica, os conceitos fundamentais eram: a ordem, a disciplina, o respeito à hierarquia, o amor à pátria, o culto ao civismo, a solidariedade, a subordinação moral.

A vinculação da educação às questões de segurança nacional confirma a ideia de que, no Estado Novo, a educação deveria constituir-se em um projeto estratégico de mobilização controlada. [...] Os obstáculos se traduziam na resistência de se empreender uma política pedagógica vinculada diretamente aos órgãos responsáveis pela segurança nacional. Tinha ela sua expressão mais nítida na reação encontrada entre professores, educadores e publicistas ao propósito de enraizar na coletividade brasileira o espírito militar (SCHWARTZMAN, 2000, p. 96).

O Projeto Educativo das Forças Armadas não se realizou plenamente no sistema de ensino brasileiro, mas é notório a sua influência na formatação da política educacional empreendida durante o Estado Novo, sobretudo pelo caráter moralizante e disciplinador.

Consideramos que as principais forças políticas que se interessavam diretamente na estruturação do sistema de ensino, como o Movimento da Escola Nova, o Movimento Católico, o Projeto Fascista e o Projeto das Forças Armadas, subsidiaram a política do Estado Novo, ainda que a proposta do Movimento da Escola Nova tenha ficado restrita a proposta do ensino de

caráter ativo e não na estruturação fundamental do sistema. Há pontos de confluência entre os projetos do Movimento Católico, o Projeto Fascista e o Projeto das Forças Armadas, os quais influenciaram as questões centrais do sistema de ensino, desde a sua organização aos seus princípios ideológicos.

2.1 A Nacionalização do Ensino, a Comissão Nacional do Livro Didático e a Reforma Capanema

Como abordamos no primeiro capítulo, o Estado Novo tomou a postura de ser o sujeito responsável pela modernização do Brasil, aprofundando o processo de industrialização e urbanização, orientando a economia brasileira para o capitalismo, e tomou a responsabilidade de reconstruir a memória nacional, reformulando os princípios fundamentais do sentimento nacional.

Para a execução da refundação da memória nacional, utilizou um conjunto de estratégias, como: festas cívicas, desfiles, feriados nacionais, culto aos heróis da Nação, e com destaque para ação do Ministério da Educação. Este tomou atitudes para a execução desse projeto nacionalista, tanto do ponto de vista simbólico, quanto no prático.

Para Gustavo Capanema, a educação escolar deveria servir aos interesses do Estado e da Nação, contribuindo para formação dos alunos, adequando-os para a sociedade, para que eles desempenhassem as suas funções sociais, enquanto trabalhadores e cidadãos de um regime autoritário. Nesse sentido, três palavras resumiam os objetivos da educação para formar o cidadão idealizado por Capanema: moral, político e econômico, ou seja, que possuísse e expressasse os valores do Estado, da Pátria e do Trabalho.

A fim de implantar o projeto político para a educação do Estado Novo, foi reelaborado o sistema burocrático de ensino, criando uma estrutura que fiscalizou e o controlou todo o sistema, através da prescrição curricular, da avaliação dos livros didáticos, e do controle do processo de promoção do aluno.

Do ponto de vista prático, houve a reestruturação de todo o sistema de ensino com a publicação das leis orgânicas, a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), e a nacionalização do sistema de ensino, inclusive com o fechamento de escolas estrangeiras. Do ponto de vista simbólico, a reestruturação do sistema de ensino, provocou a reorganização curricular, no qual deveria estar de acordo com os princípios do Estado Novo, provocando a reformulação de livros didáticos, e propondo uma interpretação sobre a História do Brasil.

É difícil, e o era muito mais naqueles tempos, perceber a carga ideológica da noção de que a educação deveria ser um instrumento para a construção da nacionalidade brasileira [...] Nunca houve, por parte das diversas correntes políticas de alguma significação na história brasileira, quem defendesse para o país a constituição de uma sociedade culturalmente pluralista, que desse a cada nacionalidade aqui aportada e aos próprios habitantes primitivos do país as condições de manter e desenvolver sua própria identidade étnica e cultural [...] Nessa mesma linha de argumentação estão depoimentos de parlamentares da época referindo-se à ‘invasão’ estrangeira no Brasil. Em todos os depoimentos, declarações, análises e avaliações, o ponto de chegada é a urgência de reformulação da estrutura do ensino primário, da oficialização das escolas primárias, da criação de escolas nacionais, enfim, uma investida agressiva para sustar o desenvolvimento dos núcleos de colonização (SCHWARTZMAN, 2000, p. 90).

Desse modo, a política adotada pelo Ministério da Educação para a reconstrução da Nação, encontrou um inimigo para combater, o estrangeiro que aportou no Brasil e que mantinha os fundamentos culturais de sua origem, como era o caso de diversos núcleos de colonização implantados na região sul do Brasil, em que se comunicavam cotidianamente em língua estrangeira e possuíam escolas que adotavam esse mesmo princípio. Diante disso, o Ministério da Educação, com o apoio político das forças armadas, adotou a ação de fechamento das “escolas”

estrangeiras e criação de escolas nacionais.¹⁸ Em 1940, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) fez um balanço dessa política de fechamento de escolas estrangeiras, conforme a tabela abaixo:

Tabela 2
Quantitativos de Escolas Fechadas e Abertas

Estado	Escolas Fechadas	Escolas Abertas
Rio Grande do Sul	103	238
Santa Catarina	298	472
Paraná	78	70
São Paulo	284	51
Espírito Santo	11	45
Total	774	876

Fonte: SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena Maria Bousquet e COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra/FGV, 2000, p. 169.

Essa política adotada pelo Ministério da Educação foi mais agressiva nos estados do Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, pois com a estratégia do fechamento das escolas, fazia com que o idioma e a cultura dos imigrantes deixassem de ser perpetuada para seus descendentes. Ao mesmo tempo, em que a abertura de escolas nacionais, obrigavam que os filhos dos imigrantes aprendessem a Língua Portuguesa e conseqüentemente os princípios valorizados pelo Estado Novo da cultura brasileira, provocando a inserção cultural dos imigrantes no modo de ser do brasileiro.

Além dessa ação de substituição das escolas estrangeiras por escolas nacionais, a fim de combater a perpetuação da cultura dos imigrantes e fortalecer e inculcar a cultura brasileira nesses grupos, outro elemento importante da política de construção da Nação empreendida pelo

¹⁸ Em 2011, em visita ao museu de Blumenau, em Santa Catarina, o diretor explicava em tom ressentido que a política adotada por Getúlio Vargas de obrigar o ensino apenas em Língua Portuguesa nas escolas e a proibição da importação de livros, fez com que diminuísse significativamente a quantidade de pessoas que falam alemão na cidade.

governo de Getúlio Vargas foi a criação da Comissão Nacional do Livro Didático em dezembro de 1938.

Segundo Juliana Miranda Filgueiras (2011, p. 17), a CNLD foi a primeira estrutura oficial do Estado brasileiro organizada para avaliar e controlar o uso dos livros didáticos nas escolas em caráter nacional. Para tanto, foi aprovado o Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, estabelecendo os critérios de produção, importação e utilização do livro didático. Esse decreto fazia parte da política de centralização administrativa empreendida pelo governo federal, tendo o objetivo de controlar ideologicamente os conteúdos vinculados nos livros didáticos, estando de acordo com a política educacional empreendida pelo Ministro Gustavo Capanema. A pesquisadora Helena Bomény argumentou que o manual escolar “[...] acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista” (OLIVEIRA, 1984, p. 34).

Os trabalhos da CNLD se iniciaram em 19 de julho de 1940, com uma reunião de instalação presidida pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, proferindo discurso deixando explícito o objetivo central da CNLD, a dimensão patriótica, mas não se esquecendo da questão técnica e científica, e da linguagem:

Essa fiscalização não visa à diminuição da liberdade que deve existir na elaboração de toda obra de cultura. Nem pretende o Governo exercer esse controle excessivo. Exercerá, no entanto, um controle suficiente para que possa conseguir dois objetivos. O primeiro, excluir das escolas brasileiras qualquer livro que contenha, clara ou sub-repticiamente, qualquer influência antipatriótica, qualquer ofensa à honra nacional, qualquer atentado ao patrimônio espiritual da Nação. O segundo é o que diz respeito à parte técnica ou científica da obra didática, bem como linguagem. Todos os erros, sob esse ponto de vista, devem ser expurgados dos livros didáticos.¹⁹

¹⁹ Notícia N. 848, 19/07/1940. Apud FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os Processos de Avaliação de Livros Didáticos no Brasil (1938-1984)**. São Paulo: PUC, 2011, Tese de Doutorado, p. 36.

Inicialmente, o grupo da CNLD seria composto por sete membros designados pelo Presidente da República, dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral.²⁰No entanto, devido a grande quantidade de trabalho, foi nomeado um grupo maior, dezessete membros (FILGUEIRAS, 2011, p. 27): Abgar Reunault²¹, Euclides de Medeiros Guimarães Roxo²², Coronel Waldemar Pereira Cotta²³, Padre Leonel Franca²⁴, Álvaro Ferdinando de Souza Silveira²⁵, Coronel Alonso de Oliveira²⁶, Comandante Armando Pinna²⁷, Jonathas Archanjo da Silveira Serrano²⁸, Maria Junqueira Schmidt²⁹, Carlos Delgado de Carvalho³⁰, Antônio Carneiro Leão³¹, Rodolfo Fuchs, Hahneman Guimarães³², Cândido Firmino

²⁰ BRASIL. Artigo 9º do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 5 de janeiro de 1939, Seção 1, p. 277.

²¹ Bacharel em direito, estudou com Gustavo Capanema, foi professor Catedrático do Colégio Pedro II, secretário do Ministério da Educação e Saúde, Secretário de Educação do Distrito Federal, diretor do Departamento Nacional de Educação, professor de Literatura Inglesa na Universidade do Distrito Federal. Contribuiu com a seriação curricular para o ensino secundário da Reforma Capanema.

²² Bacharel pelo Colégio Pedro II, Engenheiro Civil. Professor do Colégio Pedro II, participou do Conselho Diretor da ABE, em 1937 tornou-se o diretor do Departamento de Ensino Secundário do Ministério da Educação e Saúde. Elaborou o currículo de matemática da Reforma Francisco Campos.

²³ Professor da Escola Militar.

²⁴ Jesuíta e eminente educador católico. Foi professor do Colégio Santo Inácio, Colégio Anchieta, membro do Conselho Nacional de Educação, contribuiu com a proposta de criação da Pontifícia Universidade Católica.

²⁵ Bacharel em Letras pelo Colégio Pedro II, Engenheiro Geógrafo e Civil. Professor da Universidade do Distrito Federal, e Catedrático de Língua Portuguesa na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Contribuiu com a elaboração do programa curricular de Língua Portuguesa da Reforma Gustavo Capanema.

²⁶ Professor da Escola Militar.

²⁷ Estudioso de Oceanografia, defendia o uso da educação para sustentar o desenvolvimento da indústria da pesca, sobretudo por meio da Escola Marítima e Fluvial.

²⁸ Bacharel pelo Colégio Pedro II, Bacharel em Direito. Professor Catedrático de História Universal do Colégio Pedro II, membro do IHGB. Militante católico e solidário das ideias pedagógicas do Movimento da Escola Nova.

²⁹ Professora e pedagoga católica. Participou da elaboração dos programas curriculares da Reforma Capanema.

³⁰ Bacharel em Direito pela Universidade de Lausanne, doutor em Ciências Políticas pela *École de Sciences Politiques* de Paris. Professor catedrático de Geografia e Sociologia do Colégio Pedro II, professor de Sociologia do Instituto de Educação do Distrito Federal. Foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros de 1932.

³¹ Bacharel em Ciências Jurídicas e Social pela Faculdade de Direito do Recife. Professor de Filosofia na Universidade do Recife e foi Diretor de Instrução Pública no Rio de Janeiro. Membro da ABE, professor de francês do Colégio Pedro II.

³² Assessor direto de Capanema, foi Inspetor de Educação Industrial e Ensino Técnico do Ministério da Educação e Saúde.

de Mello Leitão³³, João Batista Pecegueiro do Amaral³⁴, Adalberto Menezes de Oliveira (Marinha)³⁵, Rui da Cruz Almeida³⁶.

Um grupo bastante heterogêneo, que representava as correntes ideológicas que desejavam influenciar a remodelação do sistema de ensino, do Movimento da Escola Nova: Carneiro Leão, Carlos Delgado de Carvalho, Euclides Roxo; do Movimento Católico: Padre Leonel Franca, Maria Junqueira Schmidt e Jonathas Serrano; e do Projeto Educativo das Forças Armadas eram militares ligados à educação, professores da Marinha ou do Exército: o Comandante Armando Pinna, Comandante Adalberto Menezes de Oliveira e o Coronel Alonso de Oliveira (FILGUEIRAS, 2011).

O Decreto-lei n° 1.006 rezava que a partir de 1° de janeiro de 1940, somente os livros previamente autorizados pelo Ministério da Educação poderiam ser adotados nos estabelecimento de ensino, com exceção do ensino superior, desse modo, publicaria no Diário Oficial uma lista com as obras didáticas autorizadas pelo Ministério da Educação. Ainda, o referido decreto legislava se um professor utilizasse um livro não autorizado, seria penalizado, com o pagamento de multas, ou até a exoneração do cargo. Caso uma editora vendesse livros não autorizados poderia sofrer a penalidade de pagamento de multa e as obras deveriam ser recolhidas. No entanto, a lista com o nome das obras autorizadas pelo Ministério da Educação não chegou a ser publicada completamente.

³³ Médico formado pela Faculdade de Medicina do Distrito Federal. Foi professor de Zoologia na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária em Piraí no Rio de Janeiro. Contribuiu com a elaboração do programa curricular de Ciências Físicas e Naturais da Reforma Gustavo Capanema.

³⁴ Médico. Foi professor da Faculdade Fluminense de Medicina, do Instituto de Educação do Distrito Federal. Participou da elaboração dos programas curriculares da Reforma Gustavo Capanema.

³⁵ Engenheiro Eletricista formado na Bélgica, especialista em Ciências Físico-Químicas. Professor Catedrático de Eletricidade da Escola Naval e da Escola Normal do Distrito Federal.

³⁶ Arquiteto formado pela Faculdade Nacional de Arquitetura do Distrito Federal, especialista em desenho técnico e literatura portuguesa e brasileira. Tenente Coronel, professor do Colégio Militar.

A CNLD deveria fazer a análise dos livros didáticos a partir dos critérios elencados pelo Decreto-lei nº 1.006 que estabelecia critérios ideológicos, técnicos, científicos, pedagógicos e em relação ao uso da ortografia oficial. O que interessa para o nosso trabalho é especialmente os critérios ideológicos.

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.³⁷

Com esse artigo do decreto de criação da CNLD, o Estado Novo tornou oficial a sua interpretação sobre os fundamentos da Nação, e conseqüentemente da História do Brasil: o amor à Pátria, a valorização da unidade territorial e social, a independência do Estado, a defesa do Estado autoritário e da honra nacional, o amor incondicional e a obediência ao Chefe da Nação, o respeito às autoridades e às instituições do governo, o culto à tradição e aos heróis nacionais, a valorização do povo brasileiro, homogeneização das culturas regionais em prol da nacional,

³⁷ BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 5 de janeiro de 1939, Seção 1, p. 277.

favorável à solidariedade entre os indivíduos e contrário à luta de classes, a religião católica como oficial, a indissolubilidade dos laços familiares, o amor ao trabalho, à virtude e à moral.

A CNLD deveria promover o estímulo à publicação e importação de manuais escolares, e organizar concursos para a confecção de manuais de que a educação escolar brasileira necessitasse. Para um livro didático obter o registro ou a autorização para uso, o autor, ou o editor deveriam enviar três exemplares do livro, acompanhados de uma petição dirigida ao Ministro da Educação. O ministério enviava a petição para a CNLD, que então procedia ao julgamento do livro; segundo Hollanda (1957, p. 242), demorava em média dois anos para a obtenção da autorização, contando com a data do encaminhamento do manual escolar ao ministro até o envio da correspondência, o parecer, da CNLD para o autor, ou editor, informando se o livro foi aprovado para publicação e, ainda, o relatório contendo a apreciação da CNLD.

Embora a CNLD tivesse dificuldades de execução de todas as suas responsabilidades, não há dúvida de que ela influenciou ideologicamente a produção didática do período. Vejamos dois exemplos, um relativo à reedição de obra didática autorizada sem a devida notificação prévia a CNLD e um parecer do livro “*História da Civilização*” de Joaquim Silva.

Em 24 de setembro de 1941, o livro didático intitulado “*Nosso Brasil*” de autoria de Hildebrando de Lima, destinado à terceira série do ensino primário, recebeu parecer favorável da Comissão Nacional do Livro Didático; portanto, ele poderia ser utilizado em todas as escolas do Brasil. Antônio Carneiro Leão foi o relator, Maria Junqueira Schmidt e Abgar Renault foram os revisores da prova tipográfica produzido pela Companhia Editora Nacional.

O ofício encaminhado para Editora foi redigido da seguinte forma:

O livro em apreço contém trechos para exercício de leitura, poesias infantis, e pequenos exercícios para interpretação dos alunos. Tanto as poesias e os exercícios de leitura, quanto os exercícios de interpretação estão à altura da inteligência do aluno aos 7 e 8 anos de idade. O livro em apreço preenche os objetivos visados pelo seu autor e está dentro das prescrições do Decreto-lei nº 1006 de 30 de dezembro de 1938.

Conclusão: a seção H, em vista do acima exposto é de parecer que o livro indicado no processo nº 36.506/40 pode ter o seu uso autorizado, nas nossas escolas primárias. [Grifo do autor].³⁸

O parágrafo único do artigo 19 do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, rezava que em caso do livro encaminhado para ser avaliado fosse datilografado, que ainda não estivesse impresso, a Comissão poderia sugerir modificações no texto e o acréscimo de imagens, textos, exercícios para melhoraria da qualidade pedagógica do material. Mas, depois que o livro fosse impresso, ele deveria ser encaminhado novamente à Comissão para a verificação, se o manual editado estava de acordo com o datilografado.

Nesse sentido, a Companhia Editora Nacional, antes de providenciar a publicação do livro “*Nosso Brasil*”, deveria encaminhar uma petição de autorização para a Comissão com o respectivo livro impresso.

Assim, com o intuito de conseguir o aval da Comissão Nacional do Livro Didático, para publicar o livro de Hildebrando de Lima para o ano letivo de 1942, a Companhia Editora Nacional elaborou o seguinte ofício:

Exmo. Sr. Presidente da Comissão Nacional do Livro Didático
A COMPANHIA EDITORA NACIONAL, editora do livro “NOSSO BRASIL” – 3º grau – de Hildebrando de Lima, que está submetido a julgamento nessa comissão, tomando o processo nº 37.354/40 – tendo reeditado o referido livro, uma vez que o parecer de 30/05/41 da Seção H o aprovou, pede permissão para substituir os exemplares entregues em 1940 pelos os da nova edição, a fim de que a autorização de seu uso se estenda até a última edição.
Em adiantamento temos a informar à douta C.N.L. D. que a reimpressão para a época escolar de 1942, consta de 45.000 exemplares, distribuídos em 9 edições de 5.000 exemplares cada uma, que tomaram as denominações de 24ª a 32ª

³⁸ Correspondência entre a Comissão Nacional do Livro Didático e a Companhia Editora Nacional, 24/09/1941. Arquivo Histórico Companhia Editora Nacional.

edições, sendo os exemplares anexados ao presente requerimento pertencentes à 32ª edição.
Nestes termos pede deferimento.³⁹

A Companhia Editora Nacional, antes de obter a autorização para publicação da nova edição do livro de Hildebrando de Lima, já havia publicado 45 mil exemplares. É evidente que isso não agradou a CNLD, pois a editora descumpriu o Decreto-lei 1.006, e conseqüentemente não respeitou a autoridade concedida pelo governo federal à CNLD.

Diante da reedição da obra de Hildebrando de Lima, a CNLD realizou uma nova avaliação do livro “*Nosso Brasil*”, possivelmente com a pré-intenção de não aprová-lo. Em 11 de outubro de 1941, um funcionário da Companhia Editora Nacional no Rio de Janeiro enviou uma carta para a sede em São Paulo, descrevendo o seu trabalho para tentar aprovar o livro de Hildebrando de Lima.

Nosso Brasil 3º: Estive na Comissão do livro concertando com o Moyses um plano para salvá-lo. O que determinou a impugnação foi a Seção C, de ciência, da qual o relator foi o Oliveira de Meneses. Foi ele quem criou o impasse achando que as indicações das leituras dos livros de Lobato eram anti-nacionalistas.

Moyses: Tem sido um grande amigo. Combinamos com o presidente da Comissão a retirada do parecer da pauta de julgamento, aguardando o nosso recurso.

Carneiro Leão: Procurei-o em seu nome, embora tivesse toda a boa vontade, não podia ter a iniciativa. Desde que a houvesse apoiaria.

Nosso Brasil 3º: O Hildebrando fez a revisão de acordo com o último parecer, de Maria Junqueira Schmidt, e a remeteu para ver se encontramos o meio de substituir as páginas revistas desta edição em “stock”.

É bom ir estudando este golpe para estarmos preparados até com baterias anti-áreas. [Grifos do autor].⁴⁰

³⁹ Correspondência entre a Comissão Nacional do Livro Didático e a Companhia Editora Nacional. Arquivo Histórico Companhia Editora Nacional.

⁴⁰ Correspondência entre Livraria Civilização Brasileira (da Companhia Editora Nacional no Rio de Janeiro) e Companhia Editora Nacional (em São Paulo) em 11/10/1941. Arquivo Histórico Companhia Editora Nacional

A Companhia Editora Nacional tentou conseguir uma nova autorização para comercializar os 45 mil livros publicados para o período letivo de 1942. A partir do excerto da correspondência acima, é bastante evidente que a editora fez diversos contatos com alguns representantes da CNLD para alterar a revogação do parecer desfavorável ao manual escolar “*Nosso Brasil*” de Hildebrando de Lima.

Novamente, a Companhia Editora Nacional encaminhou um ofício ao presidente da CNLD rogando a permissão de comercializar os livros publicados. Nesse pedido de revisão foram destacados quatro pontos: o livro recebeu parecer favorável em um período anterior, a não comercialização dos 45 mil exemplares significaria prejuízo significativo e desperdício de papel, e a editora, juntamente com o autor Hildebrando de Lima, comprometia-se a fazer as alterações que a CNLD solicitasse.

Mesmo com a insistência da Companhia Editora Nacional em obter o parecer favorável para o livro “*Nosso Brasil*” de Hildebrando de Lima, ela não conseguiu. A CNLD justificou que o manual escolar possuía alguns erros conceituais e que indicava a leitura dos livros de Monteiro Lobato que ainda não tinham recebidos pareceres da Comissão.

Em relação ao Parecer de 9 de julho de 1941, do livro “*História da Civilização*” de Joaquim Silva, destinado à 5ª série do ensino ginásial, teve como relator o Padre Leonel Franca, e como revisores Jonhatas Serrano e Delgado de Carvalho. O livro de Joaquim Silva foi aprovado pela comissão.

O livro protocolado sob nº 33.740/41, Joaquim Silva, *História da Civilização* – 5º ano ginásial – da edição São Paulo – C.E.N, in 12ª – págs. 260 – não incide em nenhum dos itens dos artigos 20 a 25 do Dec. nº 1006 de 30/12/1938. A Comissão Nacional do Livro Didático é portanto de parecer, que o seu uso pode ser autorizado⁴¹.

⁴¹ Parecer da CNLD de 09 de julho de 1941, Arquivo Histórico da Editora Companhia Editora Nacional.

Nos livros de história, a CNLD avaliava minuciosamente o conhecimento histórico, mencionando detalhadamente os equívocos dos manuais escolares, de nome de personagens históricos, de datas, de ortografia. O parecer detalhado era encaminhado para os autores ou editoras, indicando o número da página e as impropriedades, com o intuito de ser providenciada a referida alteração. Mas, consideramos que a principal preocupação em avaliar os livros didáticos de história, era, se eles estavam de acordo à interpretação histórica proposta pelo Estado Novo, se expressavam os princípios morais, cívicos, religiosos, o culto aos heróis da Nação, a cultura brasileira, ao povo brasileiro, ao Estado autoritário e ao Chefe da Nação.

Embora, o trabalho da CNLD não atendeu plenamente as suas demandas, concordamos com Reznik ao afirmar que ela influenciou decisivamente os pressupostos ideológicos das obras didáticas:

[...] creio que a eficácia do decreto e da CNLD não se mede apenas pelos seus esforços de restringir a circulação dos livros não desejáveis. Pelo contrário, creio que a sua força impositiva é ideológica. O decreto, por si só, coage à produção de livros didáticos conforme as normas e os valores aí inseridos. A análise dos livros didáticos de História do início da década de 40 comprova essa afirmação (REZNIK, 1992, p, 171-172).

Outro aspecto da política empreendida pelo Ministério da Educação e Saúde para a execução dos objetivos do Estado Novo foi a reorganização do ensino secundário, realizada por meio da Reforma Gustavo Capanema, com a publicação do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Segundo Schwartzman, “De todas as áreas do grande plano educacional, a educação secundária seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura. [...]” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 204-205), de certo modo, ainda hoje, é perceptível a presença dessa estruturação no ensino secundário, quatro anos de formação geral (os anos finais do Ensino Fundamental) e mais três anos de consolidação e aprofundamento dos estudos e a preparação para o ensino superior ou profissionalizante (Ensino Médio).

Em primeiro de abril de 1942, o Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema encaminhou correspondência oficial para o presidente Getúlio Vargas, contendo a exposição dos motivos pela qual justificava a alteração do sistema de ensino secundário, e submetendo-lhe a referida proposta.

Nesse documento, Capanema reconheceu a importância da Reforma Francisco Campos, 1931, destacando a transformação do caráter do ensino secundário de preparatório para o ensino superior, com base no estudo de disciplinas isoladas e a realização de exames parcelados, para um sistema seriado pautado na permanência do aluno na escola, com frequência obrigatória e currículo rígido.

Dessa concepção decorreu um corolário de importância fundamental: a metodização do ensino secundário, isto é, a seriação obrigatória de seus estudos e a introdução nesses estudos de uma disciplina pedagógica. Está hoje no hábito dos estudantes e na consciência de todos que o ensino secundário não é um conjunto de preparatórios, que se devam fazer apressadamente e de qualquer maneira, mas constitui uma fase importante da vida estudiosa, que normalmente só pode ser vencida com a execução de trabalhos escolares metódicos, num lapso de sete anos.⁴²

O Ministro ponderou que a sociedade compreendeu que o ensino secundário é fundamental para a formação integral do indivíduo, e que o Estado promoveu à ampliação do sistema de ensino, afirmando que em 1931 havia duzentos estabelecimentos de ensino secundário e em 1942 havia quase oitocentos⁴³, desse modo, uma nova legislação deveria aprofundar a transformação da essência do ensino secundário, ao mesmo tempo, devido à política centralizadora do Estado Novo, era necessário remodelar as estratégias de controle do sistema e reafirmar os seus princípios ideológicos.

⁴² BRASIL. Exposição de Motivos do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

⁴³ BRASIL. Exposição de Motivos do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

Capanema argumentou que o objetivo fundamental do ensino secundário é a formação da personalidade do adolescente, mas não apenas no sentido de adequá-lo ao convívio social (para ele, essência do ensino primário), mas especificamente “[...] sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de nêles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”.⁴⁴ Nesse aspecto, interpretava que o ensino secundário deveria principalmente ter como caráter as humanidades e fortalecer a consciência patriótica, o primeiro item era a bandeira política dos católicos, e o segundo representava a preocupação dos militares, assim sendo, o pensamento católico e o militar compunham o substrato ideológico da Reforma Gustavo Capanema.

Capanema defendia que a consciência humanista e patriótica era o alicerce para a formação da elite condutora do país, portanto deveria ter conhecimento sólido e patriótico, a fim de conduzir e incutir esses valores na massa. Reafirmando os fundamentos da Nação, a história da pátria, a responsabilidade com o desenvolvimento do país, a preservação da independência (unidade territorial, social, política), a defesa da ordem política estatal (ou seja, a defesa do Estado autoritário). De acordo com o texto de Capanema:

É que o ensino secundário se destina 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 de 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

⁴⁴ BRASIL. Exposição de Motivos do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino.⁴⁵

Segundo Capanema, a divisão do ensino secundário em dois ciclos, o ginásial e o colegial, garantia no primeiro momento à formação geral do indivíduo, e no segundo a preparação para o ensino superior. Ainda, o ensino ginásial era a base para o prosseguimento dos estudos profissionalizantes, pois caso o adolescente não desejasse cursar futuramente o ensino superior, ainda poderia optar pelo ensino técnico, entre o industrial, agrícola, comercial, administrativa e o normal, no entanto, o ensino técnico não permitia o acesso ao ensino superior. Desse modo, Capanema institucionalizou a hierarquização social por meio da educação escolar, somente o adolescente que não precisava em se preocupar com o emprego imediato, escolheria o ensino colegial, e assim poderia ter acesso ao ensino superior, e a formação profissional das carreiras de mais prestígio.

Capanema destacou que o estudo da língua, da história e da geografia pátria era o núcleo central para a preservação da cultura nacional,

[...] O conhecimento seguro da própria língua constitui para uma nação o primeiro elemento de organização e de conservação de sua cultura [...] o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma.⁴⁶

Diante disso, o estudo da língua portuguesa teve sua carga horária aumentada e estava presente em todas as séries do ensino secundário, as disciplinas de história e geografia do Brasil permaneceram autônomas e presentes nos anos finais do ginásio, e no último ano do colegial, de forma que o estudo das questões da pátria ocorreria no momento de maior amadurecimento intelectual do adolescente tanto para o ensino ginásial, quanto para o colegial.

⁴⁵ BRASIL. Exposição de Motivos do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

⁴⁶ BRASIL. Exposição de Motivos do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

Devido o caráter humanístico do ensino secundário, Capanema justificava o estudo do latim e do grego, a cultura clássica, afirmando que a cultura nacional possuía nobres vínculos com a cultura desenvolvida no mediterrâneo, e esses vínculos sempre foram o distintivo cultural das elites brasileiras.⁴⁷

Na exposição dos motivos dessa reforma, Capanema defendeu a importância da educação moral e cívica, esclarecendo que essa tarefa era da essência do ensino secundário, por isso não precisava de disciplinas específicas para tratar dessa temática. Em relação ao ensino religioso, defendeu a sua liberdade no ensino secundário. Assim sendo, mais uma vez, o Ministro demonstrava o seu compromisso com os fundamentos ideológicos dos católicos e dos militares para a organização e centralização do sistema de ensino.⁴⁸

Capanema considerou que as escolas particulares seriam reconhecidas como de caráter público, portanto seguiriam obrigatoriamente os mesmos princípios e valores do serviço público, reafirmando que a sua estrutura, a direção administrativa e pedagógica estariam atreladas aos interesses do Estado, e que os princípios educacionais preponderariam sobre os comerciais.

Em relação ao controle do Estado sobre o sistema de ensino, Capanema justificou que para a obtenção dos certificados de conclusão do ginásio ou do colégio, o aluno prestaria o exame de licença, cuja matéria essencial seria determinada pelo Ministério da Educação e Saúde.

Por fim, Capanema afirmou que a construção da proposta foi pautada na opinião de diversas correntes pedagógicas do período, “Procurei conciliar as tendências opostas ou divergentes, notadamente no terreno da velha controvérsia entre os defensores e os negadores da

⁴⁷BRASIL. Exposição de Motivos do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

⁴⁸BRASIL. Exposição de Motivos do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

atualidade do estudo das humanidades antigas”.⁴⁹ Por enquanto, percebemos que a Reforma Capanema tinha a intenção de construir um sistema de ensino pautado na centralização administrativa e homogeneização cultural da sociedade brasileira, portanto uma opção fascista; a manutenção do estudo das humanidades e a liberdade do ensino religioso nas escolas denotam a presença dos fundamentos ideológicos e políticos do Movimento Católico; presença da educação moral e cívica de caráter patriótico, confirmam a implantação de fundamentos do Projeto Educativo das Forças Armadas na política empreendida pelo Ministério da Educação e Saúde. Desse modo, não há ainda a contribuição dos ideais do Movimento da Escola Nova.

Como argumentamos anteriormente, a interpretação dos pioneiros sobre o sistema de ensino não esteve na essência da proposta do governo, mas como não era possível ignorar essa importante corrente ideológica para a educação, Capanema restringiu ao máximo a sua influencia, adotando o princípio genérico para a reforma: “Enfim, inspira-se o projeto de um modo geral na fecunda verdade pedagógica de que a educação deve ser vida a fim de que possa ser uma útil preparação para a vida”.⁵⁰

Com essa argumentação geral encaminhada para o presidente Getúlio Vargas, Gustavo Capanema solicitava a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Secundário. Logo em seguida, em 9 de abril de 1942, foi aprovado pelo presidente o Decreto-Lei nº 4.244, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, a conhecida Reforma Gustavo Capanema. De acordo com o primeiro artigo, o ensino secundário deveria estar integrado tanto com a educação primária, dando continuidade aos estudos, quanto com o nível superior, oferecendo formação intelectual geral que servisse de base para os estudos mais aprofundados da formação profissional. Os objetivos visavam à formação

⁴⁹ BRASIL. Exposição de Motivos do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

⁵⁰ BRASIL. Exposição de Motivos do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

espiritual do adolescente, a consciência patriótica e humanista, subsidiando a ação da futura elite condutora do Brasil.

A educação religiosa foi oficializada no ensino secundário, por meio do artigo 21, instituindo que “O ensino de religião constitui parte integrante da educação da adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos do ensino secundário, incluídos nos estudos do primeiro e segundo ciclo”⁵¹, caberia à autoridade eclesiástica estabelecer o programa e o regime didático do ensino religioso. A educação militar também foi assegurada pela Reforma Capanema, “A educação militar será dada aos alunos do sexo masculino nos estabelecimentos de ensino secundário [...] Dar-se-á aos menores de dezesseis anos a instrução premilitar, e a instrução militar aos que tiverem completado essa idade”.⁵² Era de responsabilidade do Ministério da Guerra à elaboração das diretrizes pedagógicas da educação militar.

Como Gustavo Capanema afirmou na Exposição dos Motivos encaminhada para o presidente Getúlio Vargas, a Educação Moral e Cívica não teve uma disciplina específica com tempo pré-determinado, no entanto, estaria presente em todas as disciplinas, em todas as circunstâncias com base na dignidade e o fervor patriótico. Tendo os princípios:

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.⁵³

⁵¹ BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

⁵² BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

⁵³ BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

Desse modo, a Educação Moral e Cívica era a continuidade dos desígnios ideológicos e políticos dos católicos e dos militares, de imprimir nas gerações em formação os seus pressupostos culturais que estavam atinentes ao projeto político do Estado Novo. Para a construção da consciência patriótica, caberia para as disciplinas História, Geografia, Língua Portuguesa, e o Canto Orfeônico a principal responsabilidade. De acordo com os parágrafos do artigo 24:

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão 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.

§ 2º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições.

§ 4º A prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatório nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo.⁵⁴

Através dos Artigos 2º, 3º e 4º, o ensino secundário foi subdividido em dois ramos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial de três anos, este último sendo subdividido em dois ramos o clássico e o científico, o primeiro com o aprofundamento do estudo das línguas e das humanidades, e o segundo com preponderância na ciência, matemática, física, química e biologia, no entanto os dois ramos propiciavam as condições para prosseguir em qualquer curso do ensino superior.⁵⁵

Conforme o Artigo 5º, haveria duas modalidades de escola, o ginásio com apenas o curso ginásial, e o colegial, que deveria ofertar obrigatoriamente o curso ginásial, colegial, tanto o

⁵⁴ BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

⁵⁵ BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

clássico e o científico.⁵⁶ Além disso, a escola sempre deveria adotar a designação de ginásio ou colégio em seu nome se atuasse em uma dessas modalidades, e as outras instituições escolares não poderiam adotar essa nomenclatura.

Por meio do Artigo 8º, a Reforma Capanema assegurou a nacionalização do sistema de ensino, na medida em que não admitia instituições escolares que fossem regidas por leis de outros países em território brasileiro, “Não poderá funcionar no país estabelecimento de ensino secundário que se reja por legislação estrangeira”.⁵⁷

Com base no Artigo 18º, o Ministério da Educação e Saúde teve a prerrogativa de elaborar os programas curriculares das disciplinas, para execução dessa prerrogativa, comporia comissões gerais ou especiais. Os programas de cada disciplina seriam simples, claros e flexíveis, contendo o sumário e as diretrizes pedagógicas essenciais para a execução da proposta.⁵⁸ A palavra flexível destoa da política adotada pelo Estado Novo, na medida em que ocorria a centralização administrativa e a homogeneização do sistema de ensino, no entanto o Artigo 44 estabelecia que: “os programas deverão ser executados na íntegra, de conformidade com as diretrizes que fixaram”⁵⁹, garantindo que a reforma curricular fosse aplicada na íntegra.

Do ponto de vista da avaliação, Artigos 31 e 32, a Reforma Capanema estabeleceu três categorias: admissão, de suficiência e de licença. O exame de admissão ocorreria em dezembro e em fevereiro, com o intuito de verificar se os candidatos possuíam aptidão intelectual para o ensino secundário. Para o ingresso no curso ginásial, o candidato deveria ter pelo menos onze

⁵⁶ BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

⁵⁷ BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

⁵⁸ BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

⁵⁹ BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

anos completos, ou a completar-se até o dia 30 de junho do ano de ingresso no curso, ter concluído o ensino primário e ter sido aprovado no exame de admissão. Para o ingresso no colégio, o candidato deveria ter concluído o ensino ginasial e ser aprovado no exame de admissão.⁶⁰

Os Artigos 47 e 50 rezavam que o exame de suficiência tinha por objetivo habilitar o aluno para a promoção a série subseqüente ou para a prestação do exame de licença. Para a aprovação na série, seria composto por duas provas parciais e uma prova final, para a habilitação para o exame de licença, haveria duas provas parciais, a prova final era substituída pelo exame de licença. As provas parciais eram escritas e sobre a responsabilidade do professor da disciplina, a prova final era oral e realizada perante banca examinadora.⁶¹ As provas finais eram executadas nos meses de dezembro e fevereiro.

O exame de licença era a avaliação de que o aluno deveria realizar, sendo aprovado, para obter o certificado de conclusão do ensino ginasial, ou do ensino colegial. Somente os alunos habilitados poderiam realizar esse exame, ou seja, deveriam ter frequentado a escola e ter sido aprovado nas três primeiras séries, e estar cursando a quarta série do ginásio com aprovação nas provas parciais, para fazer o exame de licença ginasial; para fazer o exame de licença do curso colegial, o aluno deveria ter aprovação nas duas primeiras séries, estar cursando a terceira série do colégio, e aprovado nas provas parciais. O Ministério da Educação era o responsável pela publicação dos programas para os exames de licença.⁶²

⁶⁰ BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

⁶¹ BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

⁶² Entre os Art. 53 e 59, In: BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

Os exames de licença ginásial seriam aplicados em escola federal, equiparada (estadual), ou reconhecida (particular ou municipal), perante bancas examinadoras designadas pelo diretor da instituição de ensino. Os exames de licença colegial, clássica ou científica, poderiam ser aplicados em escolas federais, equiparadas ou de ensino superior, por banca examinadora designada pelo Ministro da Educação. O candidato à conclusão do curso colegial deveria prestar o exame em um estabelecimento de ensino diferente da qual estudou, exceção se na localidade não houvesse outro estabelecimento de ensino apto para realizar o exame de licença para o colégio, ainda, a banca não poderia ter examinador que tivesse ensinado ao aluno-candidato a disciplina que estava sendo examinada.⁶³

Com esse conjunto de procedimentos e regras, a Reforma Capanema reestruturou o sistema de ensino secundário, selecionando as diretrizes ideológicas para a educação escolar, os pressupostos administrativos, a forma de ingresso e de conclusão do curso, o sistema avaliativo, a seriação curricular, elaborando uma estratégia de controle de todo o sistema de ensino em âmbito nacional por meio da ação do Ministério da Educação e Saúde, garantido a nacionalização do ensino, e excluindo a possibilidade de educação escolar no Brasil pautada em critérios de outros países, como ocorria nas escolas dos imigrantes na região Sul do país. Assim sendo, a política empreendida pelo Ministério da Educação e Saúde visava à remodelação da alma nacional por meio da educação escolar.

No entanto, Schwartzman argumentou que esse empreendimento foi dificultado devido à expansão do número de escolas no Brasil. Para ele, o Ministério da Educação e Saúde enfrentou essa dificuldade através de uma estrutura burocrática complexa, pautada na inspetoria, especialmente por meio de rigoroso controle dos exames parciais e finais, e na estrutura

⁶³ Art. 62 e 63. BRASIL.In: Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

burocrática para o reconhecimento das escolas, aliada a prescrição curricular, garantindo, assim, a execução dos objetivos ideológicos do Estado Novo.

Como abordamos no primeiro capítulo, o Estado Novo empreendeu uma política voltada para cooptação de intelectuais em prol do projeto nacional, no âmbito educacional o Estado adotou esse pressuposto, possibilitando a construção de seus princípios para a perpetuação do estado autoritário. A política colocada em prática pelo Ministério da Educação e Saúde, com a reestruturação do sistema de ensino visava formar de maneira homogênea a população brasileira, e especificamente a elite condutora e a classe média, com base no catolicismo, na formação clássica e na disciplina militar, assim perpetuando socialmente os princípios do Estado Novo.

A reforma do ensino secundário de 1942 ficaria em síntese caracterizada pela intenção de consolidar a escola secundária como principal instituição educacional e, através dela, formar novas mentalidades, criar uma cultura nacional comum e disciplinar as gerações para garantir a continuidade da pátria. Através dela, também, esperava-se produzir uma nova elite para o país. Uma elite católica, masculina, de formação clássica e disciplina militar. A ela caberia a condução das massas e a ela estaria reservado o acesso ao ápice da pirâmide educacional (SCHWARTZMAN, 2000, p. 218).

Segundo Ângela de Castro Gomes, a política adotada pelo Estado Novo teve como característica fundamental a ambiguidade. No decorrer desse capítulo, percebemos que a estratégia do Ministério da Educação conciliava as correntes ideológicas e políticas para educação escolar no período, no entanto, percebemos que os pioneiros tiveram uma participação diminuta em relação aos católicos, militares e ao projeto centralizador empreendido pelo Estado, marcando no âmbito da política do Ministério da Educação e Saúde, o caráter ambíguo da política do Estado Novo.

Embora a política do Ministério da Educação tivesse um caráter ambíguo, segundo Schwartzman a ação do Ministro Gustavo Capanema deixaram marcas profundas no sistema de ensino, ainda hoje, ninguém questiona que nas escolas públicas e particulares do país, o idioma

em que se deve realizar o ensino seja o português, não há dúvidas sobre a legitimidade do Estado em legislar e fiscalizar o sistema de ensino, atualmente é inconcebível uma escola de Educação Básica que não tenha como fundamento a frequência obrigatória do aluno, essas são as heranças fundamentais dos tempos de Capanema.

No primeiro capítulo estudamos o projeto político do Estado Novo em reconfigurar a Nação, através da política de homogeneização cultural e de cooptação do pensamento dos intelectuais que se alinhavam ideologicamente com a postura do Estado. Nesse capítulo, argumentamos como essa postura ideológica foi posta em prática no sistema de ensino, por meio do projeto de nacionalização, da CNLD e da reforma do ensino secundário. Mais uma vez reafirmamos que a interpretação histórica de Joaquim Silva está eivada dessa dinâmica complexa, entre o Estado Novo, o Ministério da Educação e o cenário intelectual do período. Mas, antes de nos debruçarmos sobre a análise e a construção discursiva da produção didática de Joaquim Silva sobre a identidade nacional, perscrutaremos de que maneira essa dinâmica influenciou a construção do currículo de história para o ensino secundário.

CAPÍTULO 3: REFORMA CAPANEMA: CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 150).

A preocupação deste capítulo está atrelada a relação da organização curricular e a formação de identidades. Assim, o currículo é um lugar de disputa social, as escolhas presentes em uma proposta curricular refletem a luta pelo poder e interesses de grupos sociais, na medida em que o poder estabelece o direito à memória social. No bojo dessa relação, temas são selecionados, estratégias metodológicas são sugeridas, de forma que no final da escolarização, o aluno teve acesso a determinados saberes e práticas educativas que contribuem para a fundamentação da sua maneira de ser, compreender e viver em sociedade, logo favorecendo a construção de determinados laços de pertencimento identitários e de postura política perante a sociedade.

Para o desenvolvimento dessa questão, a reflexão de Goodson é fundamental. Para ele, é necessário entender a trajetória de formação de um determinado currículo, pois dessa forma torna-se perceptível a compreensão dos grupos que disputavam o poder para sua organização e para a percepção de como a sociedade desejava que os seus cidadãos fossem formados e como eles deveriam atuar nela.

A luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos curriculares do passado precisa, pois, ser retomada. Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática (GOODSON, 1995, p. 28).

Portanto, é crucial para a pesquisa descrever a trajetória histórica da construção de determinado currículo; as disputas políticas em torno da decisão para prescrever uma determinada organização curricular representam uma luta pela valorização de certa memória, que contribui para a formação do cidadão, a maneira pela qual ele deve agir na sociedade, e na construção de identidades.

A construção de um currículo requer escolhas, no caso do ensino de história, estabelece a seleção de determinados eventos e sujeitos históricos, a fim de refletir a trajetória histórica da construção do Estado e da Nação. Nesse processo estão presentes valores de determinados grupos sociais, as memórias que pretendem ser cristalizadas e preservadas pela sociedade, reforçando uma tradição, de acordo com Goodson,

[...] a elaboração de um currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as ‘disciplinas tradicionais’ ou ‘matérias tradicionais’ são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma como no conteúdo (GOODSON, 1995, p. 27).

Maria do Carmo Martins em seu doutorado “*A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares: Quem Legitima esses Saberes?*”, teve como base teórica as reflexões elaboradas por Goodson, pesquisou a construção do currículo prescrito de história do período da Ditadura Militar, entre 1964 e 1985, demonstrando as relações de poder no processo de produção do currículo, os embates dos professores em torno da nova orientação curricular, e a ação da Associação Nacional de História (ANPUH), como entidade científica, que se manifestou para

defender os interesses das ciências humanas e dos professores frente às propostas elaboradas pelo governo.

Nesse cenário de governo autoritário, o Conselho Federal de Educação foi o responsável pela elaboração das diretrizes curriculares, priorizando os aspectos morais, pedagógicos, e disciplinas generalistas, em detrimento da autonomia das disciplinas cruciais para a formação do cidadão crítico, e, ainda, excluindo a ação do professor nesse processo de construção curricular.

A história da disciplina escolar mostra que o projeto de substituir as disciplinas escolares tradicionais especializadas nos currículos escolares, por áreas de conhecimento que fossem amplas, generalistas e abrangentes era um projeto antigo, que encontrava ressonância e aceitação entre os conselheiros, mesmo antes de promoverem a reforma educacional de 1971. Entretanto, a reforma educacional da ditadura militar permitiu a esses mesmos conselheiros tornar possível tal projeto, num processo de clara centralização da elaboração da doutrina curricular para o ensino nacional, e ao mesmo tempo, tornando possível, definir para os conteúdos escolares, uma dinâmica mais fortemente marcada por questões e teorias de natureza pedagógica (MARTINS, 2000, p. 80-81).

Com a reformulação do ensino de história e a implementação de disciplinas de caráter moral e cívico, como Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, o Estado autoritário objetivava formar um indivíduo obediente, submisso, adequado para atender os princípios de uma política desenvolvimentista que fundamentava as diretrizes econômicas do país.

Embora, em nossa pesquisa o recorte temporal e a organização política do país sejam diferentes do que foi abordado pela tese da Maria do Carmo Martins, a sua fundamentação teórica e metodológica é de suma importância, pois por meio da descrição da construção do currículo poderemos perceber as relações de poder inseridas nesse processo e os interesses dos grupos sociais envolvidos na seleção de determinados conteúdos a serem ensinados nas escolas brasileiras.

Mas, para analisar a questão da organização curricular e a construção de identidades, é importante descrever o processo de construção do currículo e somar-se uma análise das consequências dessa proposta com os alicerces subjacentes para a fundamentação dos elos de identidades presentes na referida proposta curricular; nesse sentido, é necessário recorrer a trabalhos acadêmicos preocupados com a relação entre o currículo e identidades a fim de realizar uma abordagem mais criteriosa. Com essa intenção, destacamos dois trabalhos, a coletânea de textos organizada por Joan Pagés e Neus González (2010) intitulada “*La Construcció de lès identitats i L’ensenyament de les Ciències Socials, de La Geografia i de La Història*”, e a tese de doutorado de Arlete Medeiros Gasparello (2004), “*Construtores de Identidades: a Pedagogia da Nação nos Livros Didáticos da Escola Secundária Brasileira*”.

O trabalho organizado por de Joan Pagés e Neus Gonzáles é a coletânea de textos da VI Jornada Internacional de Pesquisa de Didática das Ciências Sociais que ocorreu em fevereiro de 2009 na Universidade Autônoma da Barcelona. O principal foco foi discutir a relação entre a construção das identidades sociais e a escolarização.

Os organizadores argumentam que diante da sociedade globalizada, com o encurtamento do tempo e do espaço, a constante troca de experiências culturais, a configuração de padrões de comportamento em esfera mundial, a discussão sobre a construção de identidades ganha cada vez mais relevância.

Pagés argumenta que para o desenvolvimento de pesquisas sobre a educação escolar que tenham como temática a construção de identidades, é importante ter como *corpus* documental o currículo e o livro didático. O currículo prescrito representa a sistematização estatal do que é importante e válido para o conhecimento do aluno, enquanto, o livro didático é uma forma de materialização da proposta oficial curricular do Estado. “El libre de text és un reflex de com

s'hah tractat els aspectes vinculats a la formació de les identitats i, en particular, de la identitat nacional [...]”(PAGÉS e GONZÁLEZ, 2010, p. 22).

Com base nessa argumentação, para o estudo da construção de identidades, temos que pesquisar a organização curricular do período e o livro didático. O livro didático é um instrumento importante para sociedade, e especialmente para o Estado, na medida em que propicia a vinculação da cultura política que deseja ser transmitida para o seu povo, a fim de criar determinados laços de pertencimento social e da conduta idealizada para os cidadãos.

Le Manuel d'histoire n'est pas un simple support de transmission de connaissances, il représente pour désireux de transmettre de modèles d'assimilation un véhicule privilégié. Par delà les faits, les dates et les personnages historiques dont les auteurs ponctuent leur récit, le Manuel d'histoire contient un discours idéologique. À travers les connaissances, mais aussi à travers les opinions sur l'organisation sociale et politique d'un pays, le manuel d'histoire comporte des appels que s'adressent à l'élève, lui suggèrent ce qu'il faut aimer et respecter et ce qu'il faut haïr et mépriser. Le manuel d'histoire participe ainsi à la construction de l'identité de l'élève. Il lui transmet des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, contribuant ainsi au renforcement de son surmoi (PAGÉS e GONZÁLEZ, 2010, p. 34).

Gasparello abre a introdução de sua tese com a argumentação de que as transformações históricas de uma sociedade, quase que imediatamente, requerem uma nova explicação sobre o seu passado, de certa forma, com o objetivo de justificar a composição política e social da nova organização. No caso do Brasil, após a Independência, não bastava a tarefa de reinterpretar o passado, era necessário construir a memória do país, redigindo a sua história, e transmitindo-a para o seu povo, ou para os seus agentes sociais.

A Mudança política ocorrida no Brasil no primeiro quarto do século XIX, com a ruptura dos laços coloniais, representou um desafio para as elites pensantes que formavam os círculos de poder político e cultural do país. A questão – *Quem somos nós?* – precisava ser respondida e isso num mundo político e ideológico profundamente marcado pelas revolucionárias ideias de *pátria e liberdade*, transformada em bandeira de luta de um *povo* identificado com a sua *nação*. [Grifos do autor] (GASPARELLO, 2004, p. 17).

Como exemplo dessa argumentação, mas em contexto distinto, podemos citar a interpretação de Patrick Geary presente no livro “*O Mito das Nações: A Invenção do Nacionalismo*”, sobre a construção da identidade francesa no processo da Revolução Francesa, os fatos históricos não foram completamente alterados, mas foram dotadas de novas interpretações, várias vezes sutis, possibilitando a justificação de uma nova organização política e social. Como é o caso da valorização das raízes da formação do povo francês tendo em vista as matrizes étnicas: gaulesa e franca.

A Revolução Francesa mudou tudo e ao mesmo tempo nada nessa perspectiva do passado. Especialmente na França, a propaganda política popular do período revolucionário aceitava essa representação dicotômica dos francos e gauleses, mas invertia seus valores [...] (GEARY, 2005, p. 34).

Segundo Geary, nessa perspectiva, o genuíno povo francês era descendente dos primeiros habitantes da Gália, ou seja, os gauleses, que deram origem ao povo, enquanto os francos deram origem à nobreza. Diante do cenário da revolução, dessa forma, questionavam a existência de direitos políticos apenas para os nobres. Os fatos históricos não foram alterados, não foi questionado se os franceses tiveram como origem os gauleses e os francos, no entanto, a sutileza da nova interpretação sobre a formação do povo francês, justificava a ordem social e política da França revolucionária.

Retomando a argumentação de Gasparello, o Estado brasileiro no século XIX teve como vozes oficiais de sua história o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Inicialmente, os professores de história do Colégio Pedro II foram os responsáveis pela elaboração das primeiras interpretações da História do Brasil, produzindo livros destinados ao seu público escolar. Com o desenvolvimento do trabalho do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, sobretudo com a produção de Varnhagen, a história oficial valorizada foi a atrelada ao

IHGB, e a história a ser ensinada deveria ser pautada na produção historiográfica do IHGB e tendo como base a organização curricular do Colégio Pedro II.

Gasparello pesquisou a construção da memória nacional escolar produzida no século XIX, tendo como base os momentos de ruptura: a Independência e a Proclamação da República. De acordo com esse recorte, identificou três momentos explicativos da história brasileira para a escola: de 1831 até 1861, a história patriótica; de 1861 até 1900, a legitimação do modelo nacional: a nação imperial; e a partir de 1900, a construção da nação republicana.

Para a organização dessa cronologia, Gasparello pesquisou a organização curricular e os livros didáticos de história adotados no Colégio Pedro II, adotando como pressuposto que o currículo e os manuais escolares contribuíram para a construção de identidades, fortalecendo a tradição valorizada pelo Estado, cristalizando uma imagem sobre a Nação. Assim sendo, compartilhamos de seu fundamento para a realização da pesquisa:

A educação escolar, em seu processo de divulgação e recriação de saberes e práticas culturais, tornou-se fundamental na construção do imaginário popular sobre a nação. Neste livro, levei em conta que os livros didáticos de *História do Brasil*, profundamente inscritos nos processos de escolarização, contribuíram, em sua expressão pedagógica, na construção de *identidades nacionais*. Sob a chancela do poder público, como veículos privilegiados dos saberes a serem ensinados, os livros escolares firmaram-se como instrumentos pedagógicos cada vez mais utilizados por professores e alunos. Seu uso sistemático construiu memória e consolidou-se em tradição 'natural' entre escola e livro didático. [Grifos do autor] (GASPARELLO, 2004, p. 18).

De modo semelhante, nessa pesquisa, abordamos a organização curricular e as obras didáticas de história, no entanto, desenvolvemos a análise da obra didática de história apenas de Joaquim Silva, recorrendo às estratégias de análise do discurso para compreender a sua construção da identidade nacional na dinâmica política do Estado Novo.

Em relação ao primeiro período, *a história patriótica*, a autora destaca que nesse momento era necessário construir a nação, de forma a criar uma memória em que o país era

civilizado, com base nos ideais europeus, pautada na tradição da cultura clássica, e com uma população dominada pela nobreza. Conforme Gasparello (2004, p. 205): “[...] A nação configurada nos primeiros textos didáticos para o ensino secundário é uma nação que emerge de um nacionalismo de nobreza [...]” [Grifos do Autor].

Diante da fundação de um Estado que possuía um imperador e uma elite com títulos de nobreza, era necessário definir os súditos do país, precisar e caracterizar o seu povo, compreender a sua formação cultural. Assim sendo, a questão da formação do povo brasileiro e do seu caráter é uma temática complexa que esteve presente nas reflexões sobre o Brasil desde os séculos XIX e XX (GASPARELLO, 2004).

Entre 1831 até 1861, os professores catedráticos do Colégio Pedro II, elaboraram a interpretação histórica sobre o Brasil, sem a interferência direta do modelo analítico do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, tiveram a liberdade de elaborar compreensões próprias sobre a história nacional, valorizando a visão romântica sobre o índio.

A partir de 1860, a interpretação histórica sobre o Brasil sofreu a influência de modelos explicativos e da produção histórica do IHGB. A Nação imperial teve como foco a valorização do colono como principal elemento formador do povo brasileiro e a exaltação do regime monárquico, bem como da elite nobiliárquica. Neste período a principal referência da historiografia do IHGB foi Varnhagen, e o Joaquim Manuel de Macedo foi o responsável pela articulação da interpretação de Varnhagen nos manuais escolares (GASPARELLO, 2004).

Na terceira fase, a *nação republicana*, segundo Gasparello, teve como autores principais Capistrano de Abreu e João Ribeiro. Os fatos históricos não foram alterados, mas a interpretação histórica tornou-se mais crítica e plural. Logo, mais adequada ao regime republicano. Novamente foi necessário caracterizar o povo brasileiro, pois esperava-se que ele fosse o responsável pela

consolidação da República, por meio da sua ação política e empenho para o progresso do Brasil, no entanto, a representação do povo brasileiro nesse período, tendo a característica essencial da mestiçagem, não era considerado apto para consolidar a República e construir o progresso do Brasil.

O texto didático republicano apresenta diferenças mais acentuadas no posicionamento crítico e na perspectiva com que os personagens são valorizados ou não, como José Bonifácio de Andrada. Em muitos aspectos contrapõe-se ao discurso imperial, com uma visão crítica dos colonizadores e da ação política imperial, bem como na reabilitação do *republicanismo* como um ideal democrático perseguido desde a colônia [...] O argumento era justificado pela convicção de que a República precisaria, para a sua plena realização, de um ‘povo brasileiro’ com capacidade de autogoverno e outras qualidades que o tornassem competente para compreender a avançada concepção do regime republicano. João Ribeiro, no ceticismo dos primeiros anos republicanos, considerava que tais qualidades não seriam encontradas em ‘povos mestiços’. [Grifo do autor] (GASPARELLO, 2004, p. 207-208).

A partir da tese de Gasparello, constatamos que a interpretação histórica sobre o passado brasileiro passou por alterações no decorrer dos séculos XIX e XX, devido às alterações da dinâmica política e social, e a construção de modelos interpretativos dominantes, como foi o caso da produção intelectual do IHGB. Assim sendo, no estudo em que se pretende compreender a construção de identidades sobre uma Nação, o primeiro passo é entender a imagem do povo dessa Nação e o seu caráter cultural; diante desse cenário, compreendemos que para a análise da construção da identidade nacional, é crucial a discussão de três temas fundamentais: o povo, o Estado e a Nação.

3.1 Currículo de História e a Identidade Nacional

Antes dos anos de 1930, a responsabilidade de elaboração e organização dos programas curriculares recaía sobre a Congregação do Colégio Pedro II, os programas eram elaborados

pelos seus professores catedráticos e submetidos à aprovação da congregação. Uma escola para ser equiparado ao Colégio Pedro II, deveria adotar toda a sua estrutura pedagógica, assim sendo, o Colégio Pedro II ditava os fundamentos da organização das escolas no Brasil desde a sua fundação em 02 de dezembro de 1837.

O ensino do Colégio Pedro II, durante o século XIX e em boa parte do século XX, era voltado para a formação da elite política e intelectual do país, os programas de ensino visavam transmitir uma grande quantidade de conhecimento da cultura clássica, desse modo, os currículos eram organizados por meio de pontos de caráter enciclopédico.

Segundo Beatriz Boclin Marques dos Santos (2009), em sua tese de doutorado, “*O Currículo da Disciplina Escolar História no Colégio Pedro II – a Década de 70 entre a Tradição Acadêmica e a Tradição Pedagógica: a História e os Estudos Sociais*”, no início do século XX, houve a preocupação em atualizar os métodos pedagógicos do ensino de história, por meio dos livros didáticos, os catedráticos do Colégio Pedro II (João Ribeiro, Jonathas Serrano e Mello e Sousa) incentivaram a implantação de algumas inovações, pela primeira vez ocorreu à preocupação com um ensino centrado na aprendizagem do aluno, por meio do uso de quadros sinóticos, da cronologia, de mapas, ilustrações, o incentivo a pesquisa, procurando minimizar o ensino de história com base na memorização, e procurando favorecer a análise e reflexão.

No entanto, essa preocupação com renovação metodológica, não provocou a transformação dos conceitos para a organização curricular, permanecendo o caráter enciclopédico, uma lista com uma grande quantidade de pontos que deveriam ser trabalhados durante um período letivo, devido a sua amplitude não era exequível colocar em prática toda a proposta curricular. O ensino de história adotou o conceito de História Universal, a história do

Brasil não possuía uma disciplina específica, era ensinada no interior da História Universal (SANTOS, 2009).

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, a reorganização do sistema de ensino secundário brasileiro, o Estado, por meio do Ministério da Educação e Saúde, tomou para si a responsabilidade de elaboração dos programas curriculares, retirando do Colégio Pedro II essa prerrogativa que gozava desde a sua fundação. Para tanto, o Ministério da Educação deveria compor comissões a fim de elaborar a estrutura e organização curricular.

Para o ensino de história, a Reforma Francisco Campos adotou a concepção de História da Civilização, que incluía História Geral, da América e do Brasil, de forma que a disciplina História do Brasil não possuía autonomia, pois era estudada no interior da História da Civilização, a organização curricular era pautada na ideia de pontos, ou seja, uma lista de temas que seriam trabalhados pelo professor durante o ano letivo.

Segundo Reznik (1992, p. 108), “[...] Após a implantação do Estado Novo, criou-se um clima intelectual e político propício para redirecionar o sentido do ensino de história no secundário”. Diante desse cenário, o fervor patriótico foi fortalecido, de forma que a ideia de reconstruir a Nação foi assumida por diversos setores sociais, no entanto compreendia-se que a responsabilidade da implementação desse projeto cabia ao Estado, assim ocorreu uma mobilização pública a fim de influenciar a tomada de decisão do Estado Novo.

Em 1938, foi organizada uma “Maratona Intelectual” para a disciplina História da Civilização, em que foi solicitado ao IHGB que oferecesse ao aluno vencedor mais um prêmio, além do que seria concedido pelo Ministério da Educação e Saúde. O IHGB propôs oferecer ao aluno o livro *“História do Brasil”* de Handelman, que fora traduzido e publicado pelo instituto. No entanto, o ministério indicou que esse prêmio deveria ser apenas para o aluno da quinta série;

diante dessa circunstância, ficou evidente que a História do Brasil possuía um tempo muito diminuto no currículo, estabelecendo um paradoxo entre o desejo patriótico e estudo da história no Brasil no ensino secundário. Diante disso, o IHGB pronunciou que era favorável ao ensino da história pátria de maneira autônoma em várias séries do sistema de ensino.

Diante dessa circunstância, ocorreram vários debates na sociedade solicitando a autonomia do ensino da História do Brasil em relação à História da Civilização. Em 1938, no III Congresso Nacional de História do IHGB, foi aprovada a moção solicitando a autonomia para a disciplina História do Brasil, ao mesmo tempo em que elogiava as iniciativas das escolas de ensino superior que acrescentaram essa disciplina em seu currículo (REZNIK, 1992). Em 1939, o Colégio Militar por iniciativa própria incluiu na sua grade curricular a disciplina História do Brasil. Essa campanha não ficou restrita aos debates acadêmicos e pedagógicos nas instituições de ensino, também contou com a participação da imprensa.

O jornal Correio da Manhã, aproveitando o ensejo do recém restabelecimento de História do Brasil no Colégio Militar, inicia uma campanha com reportagens, entrevistas, editoriais e artigos quase diários a favor da criação daquela disciplina. A amplitude da campanha – por si só abrangente já que verificada pela diversidade de depoimentos coletados: o inspetor de educação do Colégio Militar, catedráticos do Colégio Pedro II, o reitor da Universidade do Brasil, o presidente do IHGB, o diretor do Arquivo Nacional, além de articulistas com peso político social como o Padre Arlindo Vieira, o editorialista Costa Rego ou o literato Bastos Tigre (REZNIK, 1992, p. 110).

De acordo com Reznik, essa campanha em prol da autonomia da História do Brasil no currículo do ensino secundário, teve como lógica discursiva que o estudo da história pátria pela juventude era o caminho mais adequado para combater as ideias consideradas perniciosas, como o comunismo. Em decorrência dessa questão, o enfoque na História da Civilização foi considerado pernicioso, pois poderia fundamentar na juventude às encruzilhadas ideológicas presentes na Europa, reafirmando a necessidade da autonomia da História do Brasil.

Assim sendo, para a construção desse projeto cívico, era crucial que no ensino secundário a disciplina História do Brasil fosse independente da História da Civilização, a história nacional deveria servir de orgulho para o povo brasileiro, de lastro para a unidade nacional e para a harmonia entre os diversos grupos sociais.

Em 1940, o Ministro Gustavo Capanema pronunciou no Colégio Pedro II o restabelecimento da disciplina História do Brasil no ensino secundário. Ficou evidente o clamor de setores da sociedade para a manutenção da autonomia e da importância da História do Brasil na formação da juventude brasileira. Dinâmica que esteve presente na organização curricular do ensino de história a partir da Reforma Gustavo Capanema. Com a reorganização do ensino secundário em abril de 1942, tornou-se novamente mister a reformulação do currículo.

É interessante mencionar, que antes de propor oficialmente alterações no sistema de ensino para o presidente, Gustavo Capanema adotava a estratégia política de consultar as figuras de destaque que compunham o Ministério da Educação para a tomada de decisão, apresentando as minutas e solicitando críticas e conselhos. Em relação à organização do currículo do ensino de história não foi diferente.

Nesse sentido, as primeiras versões da Lei apresentam paridade de tempos entre as duas disciplinas históricas. Já em 1942, elas denominam as disciplinas como História Pátria e História Universal e dispunham a primeira nas duas séries e a segunda nas duas últimas. Enviadas para os 'críticos', sofrerão modificações. Azevedo do Amaral irá apontar uma contradição, neste particular, na não simultaneidade da História Pátria com Geografia Pátria, aquela na primeira série e esta na quarta série. Na mesma direção, Couto Ribeiro e Abgar Renault propõem deslocar Geografia Pátria para a primeira série. Outros, como Souza Campos e Nelson Romero pretendem trocar a denominação de História Universal para História da Civilização, 'mais expressiva'. Nesse ínterim surgem diversos rascunhos do Ministério para a portaria ministerial n. 97 que irá discorrer sobre a grade curricular, com as respectivas cargas horárias. Apesar da ênfase repetida na seriação 'HG, HG, HG, HB', determinou-se por estabelecer a paridade, História do Brasil precedida de História Geral (HG, HG, HB, HB) (REZNIK, 1992, p. 123).

Diante dos debates em relação à autonomia da História do Brasil, a Lei Orgânica do Ensino Secundário optou pela autonomia da História Geral e História do Brasil, com especial relevo para a História do Brasil, e descartando as concepções de História Universal e de História da Civilização. Para o desenvolvimento do sentimento patriótico, conforme os conselhos das figuras de destaque do Ministério da Educação e Saúde, foi colocado em simultaneidade o estudo da História e da Geografia do Brasil nos últimos anos do ginásio.

Para a seleção dos temas que deveriam compor o currículo do ensino de história, segundo Reznik, foi consultado Delgado de Carvalho e Jonathas Serrano, ambos possuíam relações diretas com o Ministério da Educação. A tabela abaixo representa as propostas de Delgado de Carvalho e de Jonathas Serrano encaminhadas para o Ministério da Educação e Saúde para a História do Brasil do ensino ginásial.

Tabela 3
Proposta de História do Brasil para o Ensino Ginásial:
Delgado de Carvalho e Jonathas Serrano

Terceira Série	
Delgado de Carvalho	Jonathas Serrano
I – <u>O Descobrimento.</u> 1. Antecedentes da Metrópole. 2. A Escola de Sagres e os conhecimentos geográficos. 3. O ciclo ocidental. 4. Linhas de Marcação.	I – <u>O Ciclo Português de Navegação.</u> Vasco da Gama. Cabral
II – <u>A Colonização.</u> 1. Expedições. 2. Capitânicas Hereditárias e Governo Geral. 3. O domínio espanhol. 4. Colonização do Norte. 5. A sociedade do século XVI.	II – <u>A Colonização.</u> Primeiras explorações da costa. Capitânicas Hereditárias. O Governo Geral. As primeiras cidades.
III – <u>O Despertar do Sentimento de Autonomia.</u> 1. Ataques estrangeiros. 2. Invasões holandesas.	III – <u>O Despertar do Sentimento de Autonomia.</u> Ataques estrangeiros. Franceses, ingleses e holandeses no Brasil.
IV – <u>O Elemento Indígena.</u> 1. Raças americanas: grupos e distribuição. 2. Estado e cultura.	IV – <u>O Elemento Indígena.</u> A catequese. Anchieta. Influência do elemento indígena.
V – <u>A Expansão Geográfica.</u> 1. Entradas e Bandeiras. 2. As reduções. 3. Lutas no Norte. 4. Os tratados de Madrid e de Santo Ildefonso.	V – <u>Expansão Geográfica.</u> Conquista e colonização do Norte. Entradas e Bandeiras. As reduções. Pombal. A delimitação definitiva das fronteiras, até Rio Branco.
VI – <u>A Luta pela Emancipação Política.</u> 1. O sentimento nativista. 2. Emboabas e Mascates. 3. A Guerra de Sucessão da Espanha. 4. A Revolução de 1720. 5. A Inconfidência. 6. A revolução republicana de 1817.	VI – <u>A Luta pela Emancipação Política.</u> Reação Nativista. A Inconfidência.
VII – <u>A Independência.</u> D. João VI no Brasil. O Brasil Reino. 2. A Regência e as Cortes de Lisboa. 3. A Independência e seu reconhecimento.	
Quarta Série	
I – <u>O Primeiro Reinado.</u> 1. A Constituição do Império; os Andradas. 2. A Confederação do Equador. 3. A Cisplatina. 4. A abdicação e o período regencial. A maioria.	I – <u>A Independência.</u> D. João VI no Brasil. Abertura dos portos. D. Pedro e o Sete de Setembro.
II – <u>O Reinado de Pedro II.</u> 1. Caxias e a unidade do Império. 2. Política interna; os grandes partidos. 3. O progresso econômico. Mauá.	II – <u>O Primeiro Reinado.</u> A Constituinte e os Andradas. Lutas internas. A Cisplatina. O Sete de Abril. A obra da Regência.
III – <u>O Problema da Abolição.</u> 1. O elemento negro. 2. Projetos emancipadores e propaganda. 3. A Abolição e seus efeitos.	III – <u>Pedro II.</u> Lutas civis e ação pacificadora de Caxias. Os partidos. A política exterior do Império. Principais vultos e episódios.
IV – <u>O Clero na Formação Nacional.</u> 1. As missões e sua obra. 2. A política de Pombal. 3. O Clero e as lutas políticas. 4. A questão religiosa. 5. O Clero e a República.	IV – <u>O Problema da Abolição.</u> Origem da escravidão no Brasil. O tráfico. Importância do elemento negro. A campanha abolicionista.
V – <u>A República.</u> 1. A corrente republicana; a proclamação da República. 2. Lutas civis; a consolidação e a pacificação. 3. A evolução econômica sob o regime republicano.	V – <u>O Clero na Formação Nacional.</u> Os primeiros missionários. Os jesuítas e as outras ordens religiosas. Influência cultural. A religião no Brasil, desde os tempos coloniais até a fase atual.
VI – <u>O Estado nacional.</u> 1. O Brasil depois da Grande Guerra. 2. A Revolução de 30 e a Constituinte de 37. 3. Situação econômica e social do país.	VI – <u>A República.</u> Antecedentes de Quinze de Novembro. Deodoro e Floriano. As várias presidências até Rodrigues Alves.
VII – <u>A Política Exterior.</u> 1. As tradições da política imperial: o Prata e o Paraguai. 2. A diplomacia de Rio Branco. 3 – O Pan-americanismo.	VII – <u>O Estado Nacional.</u> A Revolução de Outubro e os grandes problemas brasileiros. A obra do Presidente Getúlio Vargas.

Fonte: Programas de História para o ginásio, enviados ao Ministério por Jonathas Serrano e Delgado de Carvalho. (Arquivo Gustavo Capanema/CPDOC – GC 40.02.01. g, doc. N. 4)

Reznik destacou alguns detalhes, para o primeiro tema da História do Brasil para a terceira série ginásial, o *Descobrimento*, Delgado de Carvalho destacou que deveria ser estudado o Ciclo Ocidental de Navegação, enquanto Jonathas Serrano mencionava estritamente as viagens diretamente ligadas ao *Descobrimento do Brasil*. Em relação ao *Elemento Indígena*, Carvalho propôs o estudo dos diversos grupos indígenas no Brasil, a sua distribuição geográfica, a sua organização política e cultural; enquanto Serrano, defendia o estudo da catequese, da figura José de Anchieta, e a influência do elemento indígena. Desse modo, é evidente a diferença de concepção de currículo e de interpretação histórica, Delgado de Carvalho deseja uma estruturação curricular com mais detalhes, com todos os temas que deveriam ser tratados em sala de aula; enquanto Serrano preferia oferecer menos opções para o professor, mas aglutinando o conceito que considerava mais interessante, como no caso do estudo do elemento indígena, priorizava não a cultura indígena em si, mas a ação da Igreja em catequizar o índio, para, a partir desse princípio, perceber a influência indígena na formação do povo brasileiro, deixando explícita uma interpretação histórica que considerava a ação da Igreja Católica como fundamental na configuração cultural do brasileiro.

Para Reznik, as diferenças entre Carvalho e Serrano aumentaram na proposta de História do Brasil para a quarta série ginásial. Carvalho compreendeu a importância da iniciativa privada para a dinâmica econômica do Reinado de Pedro II, mencionando o tema *o progresso econômico de Mauá*, enquanto Serrano, para esse mesmo recorte histórico, preferiu o tema *principais vultos e episódio*, concepção bastante genérica, no qual ficaria a cargo do professor selecionar o que considerava mais adequado para ser transmitido aos alunos. No mesmo sentido em relação à abolição, Carvalho nomeou esse item com o título *Problema da Abolição*, e, no segundo ponto,

Projetos Emancipadores e Propaganda, enquanto Serrano adotou o título *A Campanha Abolicionista*, para Resnik, um título de menor alcance.

Reznik compreendeu que essas duas propostas refletem os embates e polêmicas sobre a historiografia didática desde a década de 1930, a disputa entre uma história dos eventos e tradicional e outra que se pretendia renovadora. E no caso de Serrano, enfatizando uma interpretação histórica voltada para a formação da consciência patriótica (REZNIK, 1992, p. 125). A interpretação de Serrano foi preponderante para a proposta curricular do ensino de história para o ginásio.

Como já afirmamos, com a publicação da Lei Orgânica do Ensino Secundário em abril de 1942, tornou-se necessário a reformulação do currículo. Diante disso, o Ministro da Educação Gustavo Capanema, em 27 de abril de 1942, por meio da Portaria Ministerial nº 101, nomeou a comissão responsável pela elaboração do programa curricular para o ramo ginásial do ensino secundário.

Ministério da Educação e Saúde
Gabinete do Ministro

Portaria Ministerial n. 101, de 27 de abril de 1942.

O ministro de Estado da Educação resolve constituir uma comissão geral para elaborar os programas destinados ao curso ginásial.

A comissão será composta do diretor geral do Departamento Nacional de Educação e dos diretores da Divisão de Ensino Secundário e da Divisão de Educação Física e bem assim dos professores, Coronel Pedro Mariani Serra, Sousa da Silveira, Ernesto de Faria, Maria Junqueira Schmidt, Osvaldo Serpa, Euclides Roxo, Costa Ribeiro, João Pecegueiro, Melo Leitão, Jônatas Serrano, Delgado de Carvalho, Neréu Sampaio, Rocha Lima, Heitor Villa-Lobos e Germaine Marsaud. A comissão será presidida pelo ministro e secretariada pelo diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

A comissão acima indicada observará as seguintes prescrições:

I. O programa de cada disciplina conterà as duas partes: a) sumário da disciplina; b) indicação das finalidades educativas da disciplina.

II. O sumário, expresso por unidades didáticas, será simples e claro, mencionando por forma discriminada e sucinta apenas a matéria essencial. As unidades didáticas serão distribuídas pelas séries a que pertença a disciplina, de modo equilibrado, consideradas as condições de idade dos alunos. Dar-se-á ao

enunciado a flexibilidade que assegure razoável soma de autonomia à função docente.

III. Na segunda parte, serão indicados o papel reservado a cada disciplina para a consecução das finalidades da educação secundária e bem assim a orientação que os professores deverão dar ao seu ensino para que os resultados educativos previstos possam ser atingidos. A esse propósito, a comissão terá em vista, o disposto nos arts. 1º, 9º e 42 da lei orgânica do ensino secundário. As diretrizes gerais, de que trata o presente item, serão expressas por forma breve, e referir-se-ão de um modo geral a toda disciplina, e não de modo especial à matéria de cada série ou de cada unidade didática.

IV. Cada programa será, tanto quanto possível, marcado pelo sentido patriótico e pela preocupação moral, devendo a comissão a este respeito observar, meticulosamente, os preceitos dos arts. 22, 23 e 24 da lei orgânica do ensino secundário.

V. Cada programa de disciplina comum aos alunos do sexo masculino e aos do sexo feminino, na indicação das diretrizes gerais, e, sempre que possível, também na enunciação do sumário, disporá sobre o ensino destinado aos homens e o destinado às mulheres, observado, em todos os termos, o preceito do n. 4 do art. 25 da lei orgânica do ensino secundário.

VI. Para a elaboração do programa de educação física terá a comissão em vista, no que for aplicável, o disposto nos itens anteriores e bem assim o preceito do art. 43 da lei orgânica do ensino secundário.

VII. Os adolescentes deverão adquirir, na escola secundária, uma justa mentalidade sanitária, objetivo a que de modo especial deverão visar os programas de educação física e de ciências naturais.

VIII. Os programas estarão articulados e coordenados entre si; evitar-se-ão entre eles as repetições desnecessárias e bem assim lacunas de matérias imprescindíveis. A comissão terá em mira que, sendo a formação da personalidade integral dos adolescentes a primeira finalidade da educação secundária, a esse harmônico objetivo deverão atender, de maneira oportuna e adequada, todos os programas.

IX. A comissão anexará ao programa de cada disciplina e ao de educação física as necessárias instruções metodológicas, em que se fará a discriminação da matéria das unidades didáticas e se indicarão o método e os processos pedagógicos que os professores deverão em cada caso empregar. A forma e a amplitude dessa indicação ficam a juízo da comissão, atenta a natureza de cada programa. Deverá ser em tudo observada a recomendação do art. 27 da lei orgânica do ensino secundário. As instruções metodológicas constituirão parte anexa de cada programa, e serão expedidas por ato do ministro.

Rio de Janeiro, 27 de abril de 1942. – Gustavo Capanema.⁶⁴

Com a publicação da Portaria Ministerial n. 101 de 27 de abril de 1942, Gustavo Capanema criou a comissão responsável pela elaboração do programa curricular para o ensino secundário, composta pelo próprio Ministro da Educação como presidente, o diretor do Instituto

⁶⁴ BRASIL, Portaria Ministerial nº 101, de 27 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 28 de abril de 1942, Seção 1.

Nacional de Estudos Pedagógicos como secretário, sem cargos específicos: o diretor geral do Departamento Nacional de Educação e o diretor da Divisão de Ensino Secundário e o diretor da Divisão de Educação Física, o alto escalão da estrutura administrativa do sistema de ensino federal e somando os renomados professores responsáveis pela elaboração do currículo, como era de suma importância para a implantação dos princípios ideológicos do Estado Novo, fundamentava-se uma nova seriação dos conteúdos escolares.

Por um lado, diante da dinâmica internacional, as rivalidades entre os regimes de governo fascistas, democráticos, socialistas, era necessário assumir uma posição. Por outro, procurava formar o povo brasileiro de acordo com essa posição política adotada. Assim sendo, a opção por uma determinada cultura política a ser divulgada e ensinada para a população era fundamental para a política e manutenção do Estado Novo.

Diante desse cenário, a composição da comissão para organização curricular com o alto escalão do Ministério da Educação e por importantes figuras da educação brasileira no período, denotava que os integrantes dessa comissão estavam de acordo com os princípios políticos do Estado, como os professores do Colégio Pedro II: Jônatas Serrano e Euclides Roxo; o primeiro foi examinador dos livros didáticos de história na Comissão Nacional do Livro Didático criada em 1938, e o segundo foi o responsável pela construção da matriz curricular de matemática da Reforma Francisco Campos de 1931.

Embora os professores que elaboraram os novos programas, tivessem posturas pedagógicas definidas devido à experiência docente e os estudos da área, eles deveriam seguir um conjunto de orientações para formular a proposta curricular. Por meio do conjunto de verbos (prescrever, dever, seguir) utilizados para definir as funções da comissão tanto do professor e quanto dos alunos, o Ministro da Educação Gustavo Capanema deixou evidente que todos

envolvidos no processo pedagógico, deveriam trabalhar de acordo com os princípios do governo, o programa curricular não teve um caráter de orientação da ação pedagógica docente, mas de prescrição dos temas que deveriam ser abordados em sala de aula e da maneira como eles deveriam ser ensinados.

A Portaria Ministerial nº 101 delineou claramente os pressupostos do ensino secundário, inicialmente assumiu que o público alvo era o adolescente, que está em fase da constituição de sua personalidade, defendendo que a organização curricular e o professor deveriam dar especial atenção à formação patriótica e moral do aluno. Indicava que o método de ensino mais adequado era o ativo, em que o aluno deveria participar do processo de construção do conhecimento.

A portaria normatizava os pressupostos da proposta curricular, tendo três quesitos fundamentais como referência: por que ensinar (a justificativa)? O que ensinar (o conteúdo)? Como ensinar (a metodologia)? No entanto, a resposta para cada uma dessas questões foi fundamentada no princípio pronunciado por Capanema em 02 de dezembro de 1937 no Colégio Pedro II, a educação deveria estar a serviço do Estado e da Nação, preparando o cidadão para viver em sociedade, de acordo com as diretrizes morais, políticas e econômicas que sustentavam a base ideológica do Estado Novo.

Diferentemente da Reforma Francisco Campos que organizou o currículo em tópicos, ou seja, cada título era uma aula que deveria ser ministrada, a organização do ensino de história a partir da Reforma Gustavo Capanema, preconizava que o currículo deveria ser agrupado em unidades didáticas, ou seja, um tema geral que era formado por várias aulas, dessa forma objetivava-se articular os conteúdos em sala de aula a uma temática mais abrangente, e se possível com várias disciplinas.

Os programas deveriam estar de acordo com as finalidades do ensino secundário definidas pelo Artigo 1º do Decreto-Lei nº 4244, de 9 de abril de 1942, favorecer a formação integral da personalidade dos adolescentes; acentuar a formação espiritual, a consciência patriótica e humanista, e preparar intelectualmente os alunos para dar continuidade aos estudos.

Conforme argumentamos, o artigo 9º da Reforma Capanema estabeleceu que o ensino secundário fosse articulado com o ensino primário e propiciando condições para os alunos continuarem os estudos no ensino superior. O artigo 42 estabeleceu que a relação entre professor e aluno fosse ativa, preparando-o intelectualmente, com ênfase no aspecto qualitativo do ensino do que na grande quantidade de temas a serem abordados, contribuir para o amadurecimento do espírito do aluno. Nesse sentido, a escolarização formaria padrões de comportamento e de conduta social.

O item IV da Portaria Ministerial n. 101 estabeleceu que os programas de ensino deveriam contribuir para a formação moral e patriótica dos alunos, fundamentando essa atitude nos artigos 22, 23 e 24 do Decreto-Lei nº 4244, de 9 de abril de 1942, assim, é perceptível a preocupação em formar o indivíduo do ponto de vista moral e patriótico, a todo instante no conjunto de leis sobre o ensino secundário, reafirma o papel moralizador da escola, que deve defender o pensamento do Estado para a formação da Nação.

A Portaria Ministerial n. 101 reafirmou a opção pedagógica da Reforma Gustavo Capanema, citando que os programas deveriam ser elaborados de acordo com o Artigo 27, rezando que os estabelecimentos de ensino adotariam o processo pedagógico ativo, que desse sentido a vida, cabendo ao responsável pela organização do programa curricular explicitar essa proposta pedagógica por meio das instruções metodológicas que deveriam acompanhar o programa curricular. Por fim, a portaria determinava que a organização curricular, o sumário e as

orientações metodológicas seriam publicados no Diário Oficial, sob a responsabilidade do Ministro da Educação.

Coube a Jonathas Serrano a responsabilidade de elaborar o programa do ensino de história para o curso secundário. Serrano foi professor de história do Colégio Pedro II, sócio do IHGB e da ABE, membro da Comissão Nacional do Livro Didático, autor de livros didáticos e de manuais de metodologias para o ensino de história. Itamar Freitas apresentou a ligação de Serrano com o governo de Gustavo Capanema, além de escolanovista, “[...] É necessário registrar, contudo, a condição de católico militante e de homem próximo a Lourenço Filho e Gustavo Capanema. Isso, certamente, contou bastante para sua inclusão no seleto grupo que ditaria o padrão do novo didático brasileiro” (FREITAS, 2006, p. 145).

Segundo Beatriz Marques dos Santos (2009), Serrano foi a figura de maior destaque para o ensino de história entre o final dos anos 20 até os 40 do século XX, pois ocupou importantes cargos administrativos do sistema de ensino, e procurou inovar a proposta metodológica para o ensino de história, propondo que ela fosse voltada para a reflexão e crítica em detrimento da memorização, e ainda postulava a separação entre a História Geral e a História do Brasil. No entanto, em sua interpretação histórica manteve um discurso tradicional, pautado nos conceitos de civilização, considerando como ápice a sociedade europeia, interpretava a História do Brasil a partir dos acontecimentos europeus, portanto uma explicação eurocêntrica para a compreensão do Brasil.

Desse modo, para a construção do currículo de história, a escolha por Serrano representava a manutenção dos ideais do Estado Novo, uma proposta inovadora para o ensino de história, mas a preservação de uma interpretação histórica tradicional, pautada na narração da construção do Estado, da Nação, no estudo dos heróis como exemplos de conduta moral, o

caráter humanístico para o sistema de ensino, expressando os ideais das correntes ideológicas para a educação dos católicos, dos militares, e, com menos intensidade, da escola nova.

A Reforma Capanema reestruturou a seriação curricular do curso de história no Ensino Secundário. Com base no artigo 11, a seriação da história estruturou-se do seguinte modo:

Tabela 4
A Estrutura Curricular do Ensino Secundário
da Disciplina História entre 1942 até 1951

Ano	Curso	Quantidade de Aulas por Semana
Ginásio		
1º	História Geral (Antiga e Medieval)	2
2º	História Geral (Moderna e Contemporânea)	2
3º	História do Brasil (Descobrimento até a Independência)	2
4º	História do Brasil (1º Reinado até o Estado Novo)	2
Colégio		
1º	História Geral (Antiguidade, Medieval e Moderna)	2
2º	História Geral (Contemporânea)	2
3º	História do Brasil	3 (no curso com grego eram 2)

Fonte: BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

Serrano organizou o currículo de história com base no conceito de unidade didática, como prescrevia a Portaria Ministerial n. 101, cada série teve 9 unidades didáticas. O principal destaque dessa organização curricular é o empenho em ampliar a carga horária do estudo da História do Brasil, pois em relação à História Geral, com um recorte temporal superior a 3 mil anos, teve 18 unidades didáticas para abordar os temas principais de várias regiões geográficas, nos dois primeiros períodos letivos do ensino secundário, no momento em que a criança ainda está

marcada principalmente pelo pensamento concreto, sendo favorável a uma história com base em episódios e menos analítica; enquanto a História do Brasil, com um recorte temporal de aproximadamente 450 anos, teve também 18 unidades didáticas para tratar dos temas principais dispostos em 2 anos de estudo, no momento em que os adolescentes tem o início do desenvolvimento cognitivo abstrato, portanto é o momento mais apropriado para as discussões históricas, com base em análises das sociedade focando os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais.⁶⁵

A seguir reproduzimos o programa curricular do ensino de história elaborado a partir da Reforma Gustavo Capanema, para posterior análise e discussão.

Programa de História Geral

Primeira Série

História Antiga e Medieval

Unidade I – O ORIENTE: 1) Os Hebreus. 2). Os Egípcios. 3) Principais vultos e episódios dos outros povos da antiguidade oriental.

Unidade II – O MUNDO GREGO: 1) Os primeiros tempos. 2) Esparta e Atenas; Tebas. 3) A Macedônia; Alexandre.

Unidade III – O MUNDO ROMANO: 1) A fundação de Roma; a Realeza. 2) A República; as lutas internas; as conquistas romanas. 3) Júlio César. 4) O Império: vultos e episódios principais. 5) O Cristianismo: origem, propagação, triunfo.

Unidade IV – O MUNDO BÁRBARO: 1) Os povos bárbaros. 2) As grandes invasões. 3) Os Francos; Carlos Magno.

Unidade V – OS ÁRABES: 1) O povo árabe. 2) Maomé e o Islamismo. 3) As conquistas árabes.

Unidade VI – AS CRUZADAS: 1) Causas. 2) As grandes Cruzadas; São Luís. 3) As principais conseqüências.

Unidade VII – A IGREJA: 1) Conversão dos Bárbaros. 2) As heresias. 3) Os grandes Papas. 4) As ordem religiosas.

Unidade VIII – A GUERRA DOS CEM ANOS: 1) A origem. 2) Os mais importantes episódios; Joana D’Arc.

Unidade IX – O IMPÉRIO DO ORIENTE: 1) Fundação. 2) O reino de Justiniano. 3) Os Turcos: queda do Império do Oriente.

⁶⁵ Em relação ao desenvolvimento cognitivo do aluno para o estudo da história pode-se conferir o livro BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, em especial o momento relativo à discussão apresentada sobre Piaget e Vygotsky.

Segunda Série

História Moderna e Contemporânea

Unidade I – PRINCÍPIO DOS TEMPOS MODERNOS: 1) As invenções. 2) Os descobrimentos marítimos. 3) Ideia de Renascimento.

Unidade II – A REFORMA: 1) O movimento inicial; Lutero. 2) Propagação: Calvino; Henrique VIII. 3) A reação católica: Santo Inácio de Loyola. 4) As lutas religiosas: as guerras de religião; Felipe II de Espanha e Isabel de Inglaterra.

Unidade III – O NOVO MUNDO: 1) Os indígenas americanos. 2) A conquista e a colonização. 3) a escravidão negra.

Unidade IV – AS GRANDES MONARQUIAS DOS SÉCULOS XVII E XVIII: 1) O absolutismo em França. 2. A monarquia parlamentar inglesa: Cromwell. 3) Os déspotas esclarecidos.

Unidade V – A ERA REVOLUCIONÁRIA: 1) Independência dos Estados Unidos da América. 2) A Revolução Francesa. 3) Napoleão. 4) Independência das Nações latinas na América.

Unidade VI – A EUROPA NO SÉCULO XIX: 1) França: Luís Felipe; o Segundo Império; a Terceira República. 2) A unidade alemã. 3) A unidade italiana. 4) A era vitoriana. 5) Portugal: vultos e episódios principais.

Unidade VII – A AMÉRICA NO SÉCULO XIX: 1) Estados Unidos da América: a doutrina de Monroe; a Guerra de Secessão. 2) As nações latinas da América: principais vultos e episódios.

Unidade VIII – O MUNDO CONTEMPORÂNEO: 1) A Grande Guerra. 2) A revolução russa. 3) Itália: o fascismo. 4) Alemanha: o nazismo. 5) Portugal: a República; o Estado Novo. 6) As democracias americanas: os seus maiores vultos e episódios. 7) A guerra de 1939.

Unidade IX – PANORAMA DO PROGRESSO: 1) A ciência e a técnica: as grandes descobertas e invenções. O domínio da terra: as grandes explorações geográficas. 3) As letras e as artes.

Programa de História do Brasil

Terceira Série

Do Descobrimento até a Independência

Unidade I – O DESCOBRIMENTO: 1) Origens de Portugal. 2) Os descobrimentos portugueses. 3) Cabral e o descobrimento do Brasil. 4) A carta de Pero Vaz de Caminha.

Unidade II – OS PRIMÓRDIOS DA COLONIZAÇÃO: 1) As primeiras expedições. 2) As capitanias hereditárias. 3) O governo geral. 4) O início da catequese. 5) As primeiras cidades. 6) Manifestações iniciais da vida econômica.

Unidade III – A FORMAÇÃO ÉTNICA: 1) O elemento branco. 2) O indígena brasileiro. 3) O negro. 4) A etnia brasileira.

Unidade IV – A EXPANSÃO GEOGRÁFICA: 1) Os centros iniciais da vida colonial. 2) Conquista das regiões setentrionais. 3) As entradas e bandeiras. 4) Os tratados de limites.

Unidade V – DEFESA DO TERRITÓRIO: 1) As incursões francesas. 2) As incursões inglesas. 3) As invasões holandesas.

Unidade VI – DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO: 1) A vida rural: desenvolvimento da agricultura. 2) Progresso da indústria; minas. 3) O comércio.

Unidade VII – DESENVOLVIMENTO ESPIRITUAL: 1) A obra da Companhia de Jesus: a proteção dos índios; o ensino; a moralização da

sociedade. 2) A expulsão dos jesuítas e suas conseqüências. 3) Desenvolvimento cultural da colônia.

Unidade VIII – O SENTIMENTO NACIONAL: 1) Formação do sentimento nativista. 2) As primeiras lutas: Emboabas e Mascates. 3) Os movimentos revolucionários: a revolta de 1720; a Inconfidência Mineira; a revolução republicana de 1817.

Unidade IX – A INDEPENDÊNCIA: 1) D. João VI no Brasil. 2) A regência de D. Pedro; José Bonifácio. 3) O grito do Ipiranga.

Quarta Série

Do Primeiro Reinado até o Estado Novo

Unidade I – O PRIMEIRO REINADO: 1) A guerra da Independência. 2) As lutas internas. 3) A Guerra Cisplatina. 4) A Abdicação.

Unidade II – A REGÊNCIA: 1) A regência trina. 2) A regência una: Feijó e Araujo Lima. 3) A maioria.

Unidade III – A POLÍTICA INTERNA DO SEGUNDO REINADO: 1) As guerras civis; ação pacificadora de Caxias. 2) Os dois grandes partidos. 3) A questão religiosa.

Unidade IV – A POLÍTICA EXTERNA DO SEGUNDO REINADO: 1) A ação contra Oribe, contra Rosas e contra Aguirre. 2) A questão Christie. 3) A Guerra do Paraguai: suas causas; principais vultos e episódios.

Unidade V – A ABOLIÇÃO: 1) A escravidão negra. 2) O tráfico de escravos. 3) A campanha abolicionista; seu triunfo.

Unidade VI – O PROGRESSO NACIONAL NO IMPÉRIO: 1) O progresso econômico: a agricultura, a indústria e o comércio. 2) Os meios de transporte e de comunicação. 3) Os grandes serviços urbanos. 4) As ciências, as letras e as artes.

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.⁶⁶

Com base nessa organização curricular, elaboramos a tabela abaixo, para visualizar o enfoque de estudos dado por Serrano, em relação ao Brasil e aos demais continentes.

⁶⁶ BRASIL (Ministério da Educação e Saúde). Portaria Ministerial nº 170, de 11 de julho de 1942: Expe os programas das disciplinas de Línguas e de Ciências do curso ginásial do ensino secundário. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, DF, 16/07/1942. Apud HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: CBPE/INEP/MEC, 1957.

Tabela 5
Distribuição das Unidades Didáticas pelo Brasil e os Continentes

Série	Brasil	Europa	América	África	Ásia	Oriente
1º Ano Ginásial	-	6	-	-	-	3
2º Ano Ginásial	-	7	2	-	-	-
3º Ano Ginásial	8	1	-	-	-	-
4º Ano Ginásial	9	-	-	-	-	-
Total de Unidades Didáticas	17	14	2	-	-	3

Fonte: BRASIL (Ministério da Educação e Saúde). Portaria Ministerial nº 170, de 11 de julho de 1942: Expede os programas das disciplinas de Línguas e de Ciências do curso ginásial do ensino secundário. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, DF, 16/07/1942. Apud HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: CBPE/INEP/MEC, 1957.

Como afirmamos acima, constatamos que o principal foco da organização curricular decorrente da Reforma Gustavo Capanema é o estudo da História do Brasil, pois no decorrer da escolarização do ginásio do ensino secundário, 4 anos, 50% do tempo e do período deveriam ser dedicados ao estudo da História do Brasil. Em segundo lugar, fica a História da Europa, enquanto o estudo do Oriente e da América são oferecidos em função dos acontecimentos europeus, e em relação a África e a Ásia não aparecem diretamente no programa. É interessante ressaltar que nessa organização curricular, a história do Brasil não é atrelada a história da América, ela se relaciona com a Europa.

No programa elaborado por Serrano, podemos perceber que o autor não considerava importante estudar os grupos humanos que não conheciam o uso da escrita, portanto, nesse momento, a Pré-História não fazia parte da História. Serrano (1936) conhecia a possibilidade de começar o ensino de história pela Pré-História, pois em seu livro *“Como se Ensina História”* elogiou, embora considerasse curiosa, a concepção de história de Guy de Hollanda (1934), apresentada em 1929 no concurso para ingresso na carreira docente, intitulado *“Novo Conceito da História da Civilização à Luz da Etnologia e da Prehistória”*.

Serrano optou por prescrever os estudos históricos do Oriente para os alunos do primeiro ano do ensino ginasial. Para ele, o Oriente era a região norte da África e do Oriente Próximo. Podemos inferir que com esta seleção, Serrano não tratou apenas da sociedade dessa região, mas, também, do ideal de uma organização social. A escolha do povo Hebreu não foi aleatória, um grupo de tribos vivendo entre vales e montanhas, que fora escravo do Egito e do Império Babilônico, que não conseguiu criar uma estrutura política e social que pudesse enfrentar de forma igualitária esses estados, o detalhe fundamental da escolha do estudo sobre os Hebreus foi à religião, a crença em um único Deus e o berço do cristianismo, a religião que era o fundamento cultural da fé defendida pelo Estado brasileiro.

Serrano poderia ter escolhido o estudo das civilizações construídas na Mesopotâmia para tratar do surgimento da escrita e das sociedades organizadas. No entanto, selecionou o Egito, uma sociedade construída às margens do Nilo, visitada por gregos e romanos, com uma estrutura social definida, o faraó como o chefe de Estado, os sacerdotes, o vizir, os camponeses, felá, os escravos, os militares, os escribas; uma estrutura social complexa dotada de um sistema administrativo burocrático e da escrita. Então, na primeira unidade apresentada para os alunos do ensino ginasial, há um ideal de sociedade proposto por Serrano: um Estado (Egito), militarmente dominante, organizado e autoritário; e a fé em um único Deus (Hebreus), que propiciou o surgimento do cristianismo.

Nesta proposta curricular, aparecem unidades didáticas que tratam da organização estatal e da religião. No primeiro ano ginasial, as questões relacionadas diretamente à organização do Estado aparecem em quatro de nove unidades, e a religião também é apresentada em quatro de nove unidades, com um detalhe, uma unidade apenas tratando da religião. Ainda, o ponto cinco da unidade III, o *Mundo Romano*, tem o seguinte título: *O Cristianismo: origem, propagação,*

triunfo. Na unidade VII, a *Igreja*, tem o primeiro ponto intitulado *Conversão dos Bárbaros*, mais uma vez, podemos inferir que a fé cristã, sobretudo católica, é o aspecto cultural mais valorizado por Serrano para uma organização social, exaltando a construção do cristianismo e a transformação do bárbaro em cristão.

Tomando como referência esse recorte para análise do currículo, no segundo ano ginásial, a atenção do autor esteve na construção das monarquias nacionais e da presença do Estado como agente histórico, esses temas foram abordadas em sete de nove unidades. A questão religiosa teve presente na unidade II com o título *A Reforma*, focalizando a ação de Lutero, Calvino e Inácio de Loyola.

Para unidade VIII, da segunda série “*História Moderna e Contemporânea*”, o tema *Mundo Contemporâneo*, Serrano prescreveu o estudo dos grandes temas e inquietações da política internacional do período como: a grande guerra, o socialismo, o fascismo, o nazismo e a democracia. Dessa maneira, no decorrer dos anos iniciais do ensino secundário, Serrano elaborou uma estratégia para articular a posição do Brasil no cenário internacional, ao mesmo tempo em que fundamentou um ideal de sociedade católica e um Estado forte, atinente à realidade do Estado Novo, preparando o aluno para iniciar o estudo da História do Brasil.

Em relação à História do Brasil, Serrano adotou o mesmo critério que fundamentou a escolha do primeiro tema que deveria ser abordado sobre a História Antiga e Medieval na primeira série ginásial, não optou por descrever o modo de vida dos habitantes desse território antes da chegada dos portugueses, pelo contrário, a primeira etapa da história do Brasil não ocorreu no Brasil, mas na Europa, com a formação do Estado português e a sua expansão marítima. Destacamos que o título da primeira unidade é *O Descobrimento*, o que sugere uma visão eurocêntrica para a compreensão da história do Brasil.

Na segunda unidade, Serrano selecionou o papel do português como colono, considerando como o elemento fundamental da construção do Brasil, e não destacando o papel do negro. Propôs o estudo da organização política administrativa de Portugal para a colonização do Brasil, como a introdução das capitanias hereditárias, a organização do Governo Geral, sendo o reino português católico, destacou a ação de catequização da Igreja Católica.

Na terceira unidade, intitulada *A Formação Étnica*, Serrano propõe que seja trabalhado a formação do povo brasileiro, a relação entre as três raças: o branco, indígena e o negro. Definindo, assim, a constituição do povo brasileiro como um grupo miscigenado, tendo como raiz fundamental a matriz europeia, no caso a portuguesa, que conduziu a construção da Nação, ancorando essa interpretação na proposta de Von Martius para escrita da história do Brasil, em Varnhagen, e pela tradição do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro.

Após o tratamento dado a formação étnica, tornou-se necessário elencar a ação do povo no território brasileiro e a configuração do seu caráter cultural. Desse modo, Serrano prescreveu que deveria ser ensinado aos alunos a expansão e a defesa do território, para que o aluno compreendesse o processo de construção do território brasileiro, dessa forma, indiretamente, mostrando que o índio, habitante natural da terra, precisava ser combatido para o colono conquistar a sua terra. Diante das invasões estrangeiras, como os franceses e holandeses, era crucial a defesa do território para a manutenção do Estado.

A unidade VII, para a terceira série ginasial, "*Do Descobrimento até a Independência*", intitulada *Desenvolvimento Espiritual*, é proposta anterior à constituição do Sentimento Nacional, a unidade VIII, o elemento fundamental na construção do caráter cultural do brasileiro foi a ação dos jesuítas no trabalho de conversão do índio e moralizando o colono, ensinando os fundamentos da fé católica. Após a ação evangelizadora, Serrano propõe o estudo da construção

do sentimento nacional (com base nas revoltas coloniais) e do processo de independência, culminando com a emancipação política e a construção do Estado brasileiro. Assim, inferimos que Serrano compreende que a sociedade brasileira é caracterizada por um povo mestiço, católico, com um sentimento nacional que defende a manutenção e construção do Estado.

Desse modo, o aluno no final do terceiro ano ginásial, teria acesso à memória histórica em que criava uma representação sobre a formação do povo brasileiro e da construção do seu território e do Estado, no entanto, seria necessário mais um ano de estudo para compreender qual sistema político administrativo de Estado foi considerado o mais adequado para o desenvolvimento do Brasil.

No quarto ano do ensino ginásial, o aluno estudava a História do Brasil do Primeiro Reinado até o Estado Novo, de 1822 até 1937, totalizando 115 anos, 58% desse período o Brasil teve como sistema administrativo a Monarquia. Serrano estabeleceu que o estudo sobre a monarquia brasileira fosse estudado em quatro unidades: o Primeiro Reinado, a Política Interna do Segundo Reinado, A Política Externa do Segundo Reinado e o Progresso Nacional do Império, ainda dentro do recorte temporal da monarquia, havia mais duas unidades: A Regência e a Abolição. O período republicano teve três unidades didáticas: O Advento da República, A Primeira República e a Segunda República.

A abordagem sobre a Monarquia tem maior destaque do que a República, no entanto teve como títulos das unidades os nomes dos chefes políticos da época da Regência, como Feijó (Regente de 1835 até 1837) e Araújo Lima (Regente de 1838 até 1840), e militar Caxias (1803-1880), sem mencionar o título de Duque. Serrano chama atenção para a construção do Estado brasileiro não destacando as figuras de D. Pedro I e D. Pedro II, desse modo, Serrano promoveu o apagamento dos sujeitos históricos importantes da monarquia brasileira, mas dando relevância

para o processo histórico e para figuras políticas que poderiam ser assumidas pelo projeto político republicano.

Para o período Republicano, foi atribuído o mesmo tratamento dado ao período monárquico, Serrano não utilizou os nomes dos chefes políticos, compartilhando da concepção histórica que destacava o evento como elemento fundamental da transformação da sociedade e contribuía para o apagamento do sujeito histórico. A Proclamação da República é compreendida como um movimento político. No entanto, para tratar da Segunda República, Serrano utilizou a expressão *Revolução de Outubro*, com essa temática denota que ocorreu uma transformação do Brasil do ponto de vista político, econômico, social com a chegada ao poder de Getúlio Vargas, ainda há um tema intitulado Getúlio Vargas; desse modo, Serrano considerou mais importante o governo de Vargas, do que dos outros chefes de governo da história do Brasil.

Assim sendo, Serrano prescreveu a exaltação do governo Vargas, intitulando a centralização administrativa, a política de propaganda como os grandes empreendimentos administrativos. Defendeu o fortalecimento do Estado, a ampliação da burocracia estatal federal e a defesa nacional, como elementos fundamentais para a construção do progresso geral do país.

Com essa organização curricular, Serrano elaborou um ideal de sociedade em que sua raiz estava na sociedade europeia, que o povo brasileiro era mestiço, com a principal ascendência portuguesa, o caráter cultural do povo era fundamentado na fé católica e no sentimento patriótico, o Estado brasileiro deveria defender os interesses da Nação e da Pátria, mesmo que para atingir esse objetivo fosse necessária a centralização administrativa pelo Estado e o cerceamento da liberdade do cidadão.

Como estudamos, em julho de 1942 os programas curriculares do curso ginásial foram publicados, no entanto não ocorreu a publicação das instruções metodológicas que deveriam

acompanhá-los. Segundo Guy de Hollanda apenas algumas disciplinas receberam as instruções metodológicas,

[...] das 13 disciplinas do primeiro ciclo secundário, 7 ficaram desprovidas de instruções metodológicas até 1951, quando se aprovaram novos programas. As disciplinas históricas das quatro séries ginasiais figuraram entre as matérias que só então foram dotadas de uma instrução metodológica (HOLLANDA, 1957, p. 48).

Com a não publicação oficial das instruções metodológicas, para analisar os fundamentos metodológicos da prescrição curricular do ensino de história sistematizada por Serrano, utilizamos os dados apresentados por Guy de Hollanda e os documentos produzidos por Jonathas Serrano para a formação de professores para a Universidade do Ar⁶⁷, cujos dados estão armazenados na Coleção Particular de Jonathas Serrano no Arquivo Nacional.

Guy de Hollanda adotou a estratégia de analisar as notas introdutórias das obras didáticas de Jonathas Serrano editadas em conformidade a proposta curricular proveniente da Reforma Capanema.

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 (1942-1951), 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.

Referindo-se à História Geral, escrevia:

‘O estudo da História Geral nas duas primeiras séries do primeiro ciclo do ensino secundário, isto é, no curso ginásial, visa despertar a curiosidade do aluno em relação ao passado humano e aos grandes vultos que se tem distinguido do decurso dos tempos diferentes lugares pelas suas qualidades mais notáveis, contribuindo para a obra comum da civilização. Aprenderão assim os estudantes a admirar a personalidade humana nos seus exemplos concretos mais

⁶⁷ A Universidade do Ar foi um programa educativo voltado para formação de professores criado em 1941, e transmitido pela emissora Rádio Nacional do Rio de Janeiro. Objetivava oferecer orientação metodológica para os professores do ensino secundário do Brasil, os cursos eram gratuitos, e os professores ouvintes recebiam os resumos das aulas e as orientações para a realização de trabalhos, a fim de fazer jus à certificação. Conferir: OLIVEIRA, Renata Cristiane Romanini de. **Rádio e Educação Profissional a Distância: A Experiência da Universidade do Ar (1947-1961)**. Belo Horizonte: CEFET, Mestrado em Educação Tecnológica, 2013.

impressionantes e ao mesmo passo desenvolverão gradualmente as noções essenciais da moralidade e a dedicação aos ideais patrióticos. Fundamentalmente o estudo será feito com a preocupação de dar ao aluno a compreensão cada vez mais clara da continuidade histórica da obra do homem, do valor e do destino da humanidade, preparando assim o espírito do estudante para, na aula de história pátria, nas séries seguintes, sem esforço apreender, também a continuidade histórica do povo brasileiro, seus problemas e sua posição na América e no mundo. A propósito dos principais episódios estudados, e das individualidades mais expressivas, serão postas em relevo, de modo nítido, simples e sugestivo, os exemplos dignos de imitação e as contribuições positivas para o progresso humano. [...] No estudo da História Geral nas duas primeiras séries se evitará a simples fixação na memória de datas e nomes, procurando-se que os episódios sem maior esforço, antes com prazer, em virtude de seu aspecto interessante e sugestivo' (HOLLANDA, 1957, p. 52-53).

Os argumentos de Serrano, compilados por Guy de Hollanda, fortalecem a percepção de que a sua proposta curricular se revestia do caráter da educação cívica e moral, para além do estudo da ação humana no passado, a história foi compreendida como um repertório de exemplos de postura sociais e morais que os homens deveriam adotar, moldando assim a consciência moral e patriótica dos alunos, a tradicional concepção que a história é a mestra da vida.

Metodologicamente, Serrano adotou os princípios: aspecto biográfico anedótico, unidade didática, e concêntrico-ampliatório para a sua sistematização do currículo. Esses princípios foram adotados para estimular o interesse dos alunos pelo ensino da história, Serrano pretendia que essas estratégias fossem voltadas para despertar no aluno o interesse pelo estudo da história, a partir de episódios e de pequenas biografias, não enfatizando o aspecto da memorização de nomes e datas, intitulado essa dinâmica de método anedótico e biográfico. Schmidt discorreu sobre essa proposta no artigo intitulado *“História com Pedagogia: a Contribuição de Jonathas Serrano na Construção do Código Disciplinar da História do Brasil”*:

Método anedótico e biográfico. Expõe os fatos do passado humano a partir da personalidade, escolhida por sua importância. Seu limite, para o autor é não dar uma ideia completa do aspecto social das épocas; além disso, corre-se o risco de exagerar o papel da personalidade escolhida. Assim, as crianças poderiam ficar pensando que foram os grandes homens que fizeram a história, não compreendendo o papel que nela desempenha o povo. Ademais, afirma, existem fatos que não se enquadram em biografias, por exemplo, a história da escravidão negra no Brasil (SCHMIDT, 2004, p. 1999).

Serrano explicou na aula de 20 de maio de 1943 para Universidade do Ar, intitulada “*As Unidades Didáticas e a Nova Distribuição da Matéria nos Programas Oficiais de História do Brasil do Curso Secundário*”, que a unidade didática tem como base um tema central, preferencialmente uma problemática, que aglutina assuntos correlacionados, assim é composto apenas com os temas mais importantes, de forma a manter a autonomia didática do professor, para ele ter liberdade de adequá-lo a realidade da turma em que iria trabalhar.

[...] Um das características felizes da Reforma recente do ensino consiste exatamente na redução dos programas a limites razoáveis, exequíveis e portanto simpáticos. [...]

Com razão, ao serem debatidos, por determinação do próprio Sr. Ministro, os objetivos do curso secundário, ouvidos que foram vários e eminentes vultos do nosso magistério militante, prevaleceu em relação aos programas o critério qualitativo e não o quantitativo. ‘Pouco e bom, não muito e superficialmente’.

[...] As unidades didáticas abrangem cada uma aquilo que se possa propor como um todo correlacionado, a maneira de um problema, para um estudo de algumas semanas, de duas a cinco, de acordo com a maior ou menor complexidade do assunto. Cada unidade deverá ter um título compreensivo da totalidade do tema, apresentando de forma clara, em termos acessíveis a todos, e um sumário que esclarece os vários elementos que integram o assunto em seu conjunto. Um exemplo em nossa disciplina: a primeira unidade didática do primeiro ano de estudo da História do Brasil no curso ginásial, isto é na terceira série do primeiro ciclo, tem como título geral O Descobrimento e abrange quatro itens: Origens de Portugal, Os descobrimentos portugueses, Cabral e o descobrimento do Brasil e a carta de Pero Vaz de Caminha. Vê-se logo, sem maior esforço, que – em torno do fato central, de importância máxima na hipótese, ou seja, o feito cabralino de revelar ao mundo a existência da Terra de Santa Cruz, se agrupam os fatos correlacionados, causas e consequências imediatas, não unidos artificialmente, mas pelo contrário ligados por nexos naturais, na sucessão histórica da própria realidade humana. [Grifos do autor].⁶⁸

⁶⁸ Arquivo Nacional, Arquivo Particular de Jonathas Serrano, caixa 18, aula para a Universidade do Ar de 20 de maio de 1943.

Dessa forma, a unidade didática garantiria a autonomia do professor e instigaria o aluno a refletir sobre a problemática proposta. No entanto, em relação à concepção de unidade didática, pautado em Anísio Teixeira, Guy de Hollanda (1957, p. 45) argumentou que era uma tentativa de articulação entre a pedagogia mais tradicional e a verdadeiramente renovadora, opinou que devido à rigidez do sistema de ensino, pautado no currículo único e nos exames parciais e de licença, que não foi viável a implantação plena dessa proposta. No entanto, reconhecia a sua inovação, tendo em vista a história do sistema de ensino no Brasil, e afirmando que um número reduzido de professores conseguiu trabalhar plenamente com a concepção curricular de unidade didática.

No que se refere à organização do programa curricular de história, Guy de Hollanda argumentou que Serrano optou pela estratégia cronológica, dificultando a aplicação do conceito pedagógico de unidade didática, e que a aglutinação temática proposta por Serrano era um critério lógico para os conteúdos históricos.

No caso de programas que diziam respeito exclusivamente à História, com a matéria distribuída segundo um critério, predominantemente, cronológico, eram muito reduzidas as oportunidades de aplicar o método das unidades didáticas em toda a sua amplitude [...] Nos programas brasileiros de História do Curso ginásial, tais unidades didáticas não passaram de subdivisões lógicas da matéria neles contida (HOLLANDA, 1957, p. 46).

No entanto, é importante ponderar que a opinião de Guy de Hollanda foi publicada em 1957, por meio da pesquisa realizada junto ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, atrelada a política do Ministério da Educação e Cultura em promover estudos sobre a realidade educacional no Brasil, a fim de subsidiar as propostas de alteração do sistema de ensino, desse modo, seria natural a crítica à política empreendida pelo Estado Novo para a educação escolar.

O conceito concêntrico-ampliatório compreendia organicamente o ensino secundário, de forma que para um estudo introdutório sobre a história seria desenvolvida no ciclo ginásial,

enquanto o aprofundamento e ampliação do tema se dariam no ciclo colegial. Em relação à História do Brasil, mais uma vez é reafirmada a importância da educação moral e cívica.

Quanto aos objetivos do ensino da História, Pátria, o Professor Serrano, de acordo com a orientação e o próprio texto da Lei Orgânica, destacava os concernentes à formação moral e patriótica, afirmando:

‘Na terceira e quarta séries do curso ginásial o estudo da História do Brasil visa precipuamente à formação da consciência patriótica, através dos episódios mais importantes e dos exemplos mais significativos dos principais vultos do passado nacional. Assim como nas aulas de História Geral, serão postas em relevo as qualidades dignas de admiração, a dedicação aos grandes ideais e a noção de responsabilidade’(HOLLANDA, 1957, p. 52-53).

Assim sendo, mais uma vez, Guy de Hollanda reafirmou que o conceito fundamental para o ensino de história para Serrano era a formação moral e patriótica do adolescente, a história seria um repositório de exemplos para a aprendizagem da conduta moral. Alguns aspectos da interpretação de Jonathas Serrano sobre o ensino da História do Brasil no ginásio foram enfatizados na aula de 29 de abril de 1943, intitulada “*A História do Brasil como Disciplina Autônoma no Currículo Secundário Estabelecido pela Reforma G. Capanema*”, o primeiro aspecto interessante é a Segunda Guerra Mundial, a existência desse conflito influenciava diretamente a necessidade do estudo da História do Brasil, conhecer o passado do Brasil era uma forma de construir subsídios para a postura do Brasil nesse cenário de guerra e de disputas ideológicas.

Como destacamos anteriormente, Serrano compartilhava da postura política de apoio ao Estado Novo, compreendia que era a organização política mais adequada para o Estado brasileiro, um exemplo de governo que poderia ser copiado por outros Estados. Serrano exaltava a importância do desenvolvimento do sentimento patriótico e da educação moral, temas recorrentes nesse período.

[...] E neste 1943, que - se não for o ano da Vitória – já é sem dúvida possível o do princípio do triunfo esplêndido e merecido das forças do Bem contra a violência brutal e sistemático desprezo das mais elementares noções da justiça e dignidade internacional.

O ambiente nacional oferece [...] o espetáculo reconfortante de um governo forte sem tirania e de prestígio 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 jactância.

Compreende-se facilmente a excepcional relevância que assume o estudo das questões relativas ao nosso país em momentos como os que estamos vivendo. [...] ao próprio idioma em que pensamos e nos exprimimos e ao conhecimento dos fatores múltiplos de formação material e espiritual do nosso Brasil. Língua nacional e história pátria'. [...]

[...] aqui estamos para orientar esta juventude brasileira e inflamar-lhe no ânimo os sentimentos de amor ao solo em que nasceram, de esperança e entusiasmo, de vontade de vencer, de certeza de vencer.⁶⁹

No decorrer da exposição do posicionamento pedagógico de Jonathas Serrano, por meio da noção de unidade didática que foi o substrato da proposta organizada por ele, constatamos que Serrano acreditava que o professor deveria ter autonomia para a estruturação de suas aulas, seguindo as orientações do Ministério da Educação e Saúde, e devido o sistema de avaliação empregado pela Reforma Capanema, sobretudo pela configuração dos exames de licença, diminuía consideravelmente a autonomia didática do professor. Assim sendo, Serrano defendia uma autonomia relativa para o professor.

Nesse capítulo, conseguimos avançar em nossa análise e reflexão, no início desse trabalho percebemos que o Estado brasileiro tomou para si a responsabilidade de ser o principal agente histórico, político e social. No segundo capítulo, estudamos a política centralizadora empreendida pelo Ministério da Educação e Saúde a fim de implantar no sistema de ensino os princípios ideológicos do Estado Novo. Nesse sentido, o projeto de Nação prescrito no currículo envolvia a construção de uma sociedade coesa e patriótica, sem lutas sociais entre os grupos distintos, e que defendiam os valores morais do Estado.

⁶⁹ Arquivo Nacional, Arquivo Particular de Jonathas Serrano, caixa 18, aula para a Universidade do Ar de 29 de abril de 1943.

Com a apresentação da história de construção do currículo, compreendemos que o principal grupo social envolvido na sua construção foi o Estado. Mas para a execução desse projeto, foram travadas disputas no interior do Ministério da Educação e Saúde, pois a proposta de Delgado de Carvalho que defendia a prescrição curricular com vários pontos no interior das unidades didáticas, as concepções de história universal e história da civilização, a ênfase do ensino de história geral em relação à história do Brasil, foram deixadas de lado; resultando na proposta que adotou o conceito de História Geral e História do Brasil, sendo disciplinas autônomas e com ênfase no ensino de história do Brasil, o que denotava o momento de clamor social pelo sentimento pátrio na dinâmica da Segunda Guerra Mundial e os princípios ideológicos do Estado Novo; a prescrição curricular de Serrano foi elaborada de acordo com os seus princípios pedagógicos e historiográficos, uma interpretação profundamente marcada pela presença da Igreja Católica para a construção do Brasil, a valorização da herança colonial portuguesa, a defesa do Estado autoritário de Getúlio Vargas, o pressuposto de que o ensino de história deveria instigar a reflexão e a crítica, questionando a pura memorização de nomes e datas, a organização das unidades didáticas com apenas os temas essenciais, para viabilizar a autonomia didática do professor, e a história compreendida como o repositório de exemplos de conduta moral.

Assim sendo, para a organização curricular do ensino de história proveniente da Reforma Capanema, estão presentes os interesses do Estado Novo, os princípios políticos do Ministério de Capanema e a postura política e intelectual de Jonathas Serrano atrelados à dinâmica política e social de 1942.

Ainda, nos resta o questionamento, como essa proposta foi efetivada em sala de aula? Para buscar elementos para a reflexão dessa indagação, abordar a prescrição curricular não é

suficiente para compreender como a história brasileira foi trabalhada nas salas de aula. Os alunos do ensino secundário não tiveram acesso direto ao estudo da organização curricular proposta pelo Estado, apenas os professores e os profissionais da educação se depararam em discutir as prerrogativas estabelecidas pelo Estado e, como sabemos, o mais importante do que discuti-las era colocá-las em prática.

Diante dessa dinâmica, no próximo capítulo, iremos estudar o discurso do livro didático, pois ele foi o principal recurso que o professor tinha em mãos, configurando-se como uma síntese da proposta do Estado, um roteiro, com textos e atividades, para implantação prática em sua aula da prescrição curricular, e favorecendo a configuração e cristalização da identidade nacional.

CAPÍTULO 4: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL DE JOAQUIM SILVA

O brasileiro não conhece o orgulho de ser. Nasceu ouvindo desdenhar dos antepassados [...] Saíndo do terreno da vida para o da sciencia, acceitou sem verificação axiomas firmadas em doutrinas ainda conjecturaes [...] Convenceu-se, sincera e fundamente, de que é inferior o typo brasileiro. E desse principio tirou a dedução de que 'o Brasil é uma paiz perdido' (PEREIRA, 1930, p. 5).

Diante do cenário de uma memória sobre o passado, que pressupunha a impossibilidade do sucesso da sociedade brasileira, constituída pelas interpretações dos intelectuais brasileiros do primeiro quartel do século XX; o Estado brasileiro, a partir da Revolução de 1930, assumiu a responsabilidade de reconstruir a Nação, configurando um novo projeto para a interpretação da formação do povo brasileiro, da herança colonial portuguesa, do Estado e da Nação.

Para atingir tal objetivo, o Estado adotou uma política voltada para criação de uma nova representação sobre o Brasil e o brasileiro, reconfigurando a imagem da Nação por meio de cooptação de intelectuais que estavam de acordo com os seus princípios ideológicos, promovendo diversas atividades para divulgar esses ideais, como desfiles cívicos, promoveu a nacionalização do sistema de ensino, com base nos princípios morais, cívicos e cristãos, utilizando a escola como o principal meio de divulgação da ideologia do Estado.

Diante disso, tomando como referência a educação escolar, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático, e a Reforma Capanema reorganizou o ensino secundário, sendo necessária uma nova seriação curricular para o ensino de história, que foi elaborado pelo Jonathas Serrano. Agora, nos debruçaremos na interpretação histórica de Joaquim Silva sobre o Brasil, tendo como indagação central: qual a identidade brasileira valorizada por Joaquim Silva?

A construção do dispositivo analítico para perscrutar a interpretação histórica de Joaquim Silva destinada ao público escolar possui uma trajetória pessoal. Constituída de inquietações, leituras e reflexões realizadas nos últimos anos. A primeira inquietação foi elaborada ainda no decorrer do Ensino Médio, a partir das aulas de História, Filosofia e Sociologia da Educação, marcadas essencialmente por uma visão marxista, que, embora tivesse uma crítica contundente à sociedade, não permitia outras explicações sobre os mesmos eventos, as conclusões sobre a história eram predeterminadas pelos fundamentos teóricos.

Diante dessa circunstância, temos a primeira inquietação: “haveria uma teoria epistemológica para a pesquisa historiográfica que não postulasse conclusões prévias, prontas e acabadas?” (RIBEIRO JÚNIOR, 2004). Para dialogar com essa indagação foi percorrido um percurso intelectual, marcado pela leitura da interpretação foucaultiana que influenciaria diretamente a escrita da história.

Em 1966, Foucault começou a refletir e delimitar a sua proposta teórica e metodológica, refletindo sobre os fundamentos que viabilizaram a execução das suas pesquisas “*História da Loucura*” e o “*Nascimento da Clínica*”, a partir da análise dos dispositivos intelectuais que viabilizam a produção de saber a partir do Renascimento, publicando o livro “*As Palavras e as Coisas*”. No entanto, foi na obra “*Arqueologia do Saber*” que procurou, estritamente, delimitar os princípios fundamentais de sua proposta analítica.

A contribuição do livro “*As Palavras e as Coisas*” para essa tese é a ideia de *episteme* que Foucault adotou nessa obra. A *episteme* foi uma premissa conceitual elaborada por Foucault que reflete a intersecção de duas teorias diferentes: a hermenêutica e o estruturalismo. Do estruturalismo, a aceção que o pensamento e a ação do homem são pautados em um conjunto de princípios que elaboram um sistema coeso presente em um período histórico, porém, Foucault

rompe com a lógica estrutural na medida em que não acredita em estruturas idênticas que perpassam por toda a história do homem. Da hermenêutica, o conceito de que estão contidos nos próprios textos e discursos os lastros sociais que condicionam a sua existência, no entanto, acrescenta que a inteligibilidade só se constitui plenamente sobre as palavras e as coisas na medida em que se relacionam com o sistema de inteligibilidade em que está inserido no momento da sua produção.

Paul Veyne (1998), no artigo “*Foucault Revoluciona a História*”, destacou que o conceito de *episteme* de Foucault, provocou a desnaturalização do objeto, de modo que todo objeto que o historiador aborda é uma criação do pesquisador, sobre uma realidade passada e que na qual possui uma inteligibilidade própria, diferente de outros momentos históricos, assim o objeto de pesquisa é sempre delimitado pelo homem no tempo e no espaço e de acordo com as suas inquietações. Crítica contundente aos princípios de cientificidade pautada na ideia de sujeito e de objeto naturais que serviram de base para a ciência do século XIX.

No livro “*A Arqueologia do Saber*”, Foucault delimitou como o elemento mais específico de sua proposta de pesquisa arqueológica, o enunciado, seguido da noção de formação discursiva, que possibilita a cristalização da unidade discursiva. Foucault não conceituou positivamente a noção de enunciado, no entanto compreendeu que é a menor partícula que contém nexos de sentido no interior de uma formação discursiva.

Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidade possíveis e que fez com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2004, p. 98).

Para Foucault, o enunciado pode ser capturado por diversas formas de manifestação, como: frases, desenhos, símbolos. Para cada enunciado, há um sujeito enunciador, mesmo que inicialmente esse agente não pode ser reconhecido a primeira vista. O enunciado sempre está atrelado a uma dinâmica espacial e temporal.

Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo [...] a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva. A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa [...] a formação discursiva se caracterizava não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, em troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência (FOUCAULT, 2004, p. 132).

Para Foucault, a formação discursiva é formada por um conjunto de enunciados que, ao mesmo tempo em que constrói estabelece a legitimidade de normas, valores, técnicas, entre outras coisas, permite a elaboração de um determinado regime de inteligibilidade, e os seus pressupostos de verdade em uma conjuntura temporal e geográfica. A formação discursiva possibilita a cristalização de imagens, nesse sentido forjando a unidade discursiva.

Para Foucault, as unidades discursivas são ideias naturalizadas sobre o mundo, portanto consideradas verdadeiras socialmente, a realidade. Do ponto de vista metodológico, Foucault propõe que a primeira estratégia seja a crítica às unidades discursivas, “É preciso pôr em questão, novamente, essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início” (FOUCAULT, 2004, p. 24). As unidades discursivas são aglutinações do saber que se tencionam mutuamente, expressando os embates no interior do saber, que possui o desejo de verdade. Mais uma vez, Foucault propõe que é necessário questionar as unidades discursivas.

Assim, segundo Foucault, não existe realidade dada, pronta e acabada, para ele a concepção de realidade é forjada no seio da própria sociedade em determinada época e espaço, e muitas vezes a configuração desta realidade é perpassada por diversas lutas de poder entre as diferentes esferas sociais. Portanto, Foucault não acredita que as ideias *apriorísticas* contribuem para o estudo do passado, porque elas previamente já remodelam o próprio passado e as conclusões sobre ele.

A partir da crítica às unidades discursivas, Foucault propõe um segundo procedimento metodológico, “Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 2004, p. 28). Ou seja, na dinâmica em que o discurso está inserido, nas diversas formas de relações de poder.

Questionar as sínteses acabadas, as unidades discursivas, e tratar o discurso no jogo de sua instância, possibilita ao pesquisador a desconstrução do saber aceito como pronto e acabado, para pensá-lo em sua formação. Foucault nomeou esse processo de descrição dos acontecimentos discursivos, descrição que tem como interesse circunscrever a singularidade do enunciado.

Na verdade, a supressão sistemática das unidades inteiramente aceitas permite, inicialmente, restituir ao enunciado sua singularidade de acontecimento e mostrar que a descontinuidade não é somente um desses grandes acidentes que produzem uma falha na geologia da história, mas já no simples fato do enunciado; faz-se, assim, com que ele surja em sua irrupção histórica; o que tenta observar é essa incisão que ele constitui, essa irreduzível – e muito frequentemente minúscula – emergência (FOUCAULT, 2004, p. 31).

Assim, estabelecido à singularidade do enunciado, Foucault compreende que para a realização da pesquisa, com base na análise do discurso, é importante estar atento aos seguintes aspectos: raridade, exterioridade e acúmulo do discurso. A raridade discursiva compreende que os homens de uma determinada época e lugar compartilham de nexos de sentidos comuns, critérios de verdade e racionalidade. Em tal emaranhado de relações complexas acerca do sentido

de mundo, o historiador precisa encontrar os fundamentos que possibilitam a existência desses enunciados e não de outros, “[...] ela quer determinar o princípio segundo o qual puderam aparecer os únicos conjuntos significantes que foram enunciados. Busca estabelecer uma lei de raridade”(FOUCAULT, 2004, p. 135).

Para Foucault, o critério de exterioridade possibilita a compreensão de que a produção do discurso está inserida na trama social de uma época, a análise da exterioridade não visa superar a dicotomia entre o exterior e o interior de um objeto, mas pesquisar a sua exterioridade como um acontecimento, sua relação com o sistema de pensamento, similitudes e rupturas. De acordo com Foucault:

Desse tema a análise enunciativa tenta liberar-se, para restituir os enunciados à sua pura dispersão; para analisá-los em uma exterioridade sem dúvida paradoxal, já que não remete a nenhuma forma adversa de interioridade; para considerá-los em sua descontinuidade, sem ter de relacioná-los, por um desses deslocamentos que os põem fora do circuito e os tornam inessenciais, a uma abertura ou a uma diferença mais fundamental; para aprender sua própria irrupção no lugar e no momento em que se produziu; para reencontrar sua incidência de acontecimento. (FOUCAULT, 2004, p. 137-138).

Em relação ao acúmulo, Foucault se refere ao saber que, por meio da leitura do traço, da decifração e da memória, viabiliza a análise do saber no conjunto de sua dispersão, na dinâmica de sua produção, em que adquire um sentido próprio e está atrelado a uma maneira de compreender o mundo. Foucault deseja encontrar através do acúmulo, a vivacidade do saber, “[...] o sistema que permite, usualmente, arrancar o discurso do passado de sua inércia e reencontrar, num momento, algo de sua vivacidade perdida” (FOUCAULT, 2004, p. 139).

Assim, como acabamos de apresentar, Foucault estabeleceu uma estratégia teórica e metodológica para o estudo do discurso produzido pelo homem, a partir da dinâmica social de produção de saber. Foucault ao entender a existência de diversos momentos específicos de ser, compreendeu que o movimento histórico não caminha rumo a um fim, pois a sua preocupação

não é descobrir a origem remota de um evento histórico e o desenvolvimento da sociedade ao Estado ideal. Ele não estabeleceu que a esfera social, ou econômica, ou cultural, é a mais importante para a explicação do homem no tempo e no espaço; no entanto a formação discursiva de uma época estabelece o que é mais importante para a sua descrição e análise. Foucault não forjou nenhuma resposta pré-determinada para a pesquisa, desse modo, obviamente, é no decorrer da pesquisa em que as conclusões são construídas.

Em 2 de dezembro de 1970, Foucault proferiu a aula inaugural no *Collège de France* que desencadeou a publicação do livro “*A Ordem do Discurso*”. Nessa aula, Foucault traçou os principais elementos cerceadores da liberdade da produção do discurso intelectual da época e apresentou os princípios que orientariam as suas pesquisas futuras. Destacaremos apenas os princípios para análise do discurso propostos por Foucault para a realização de suas pesquisas, a inversão, a descontinuidade, a especificidade e a exterioridade.

A primeira ferramenta é a prática da inversão do discurso. É o exercício pelo qual o pesquisador procura reconquistar a mensagem contida no discurso, no entanto não é explicitada, não está escrita ou não é pronunciada, porém está presente em forma de silêncio no discurso.

Cremos reconhecer a fonte dos discursos, o princípio de sua expansão e de sua continuidade, nessas figuras que parecem desempenhar um papel positivo como a do autor, da disciplina, da vontade de verdade, é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso (FOUCAULT, 2002, p. 52-53).

O princípio da descontinuidade discursiva tem o intuito de alertar o pesquisador de que não existe uma evolução linear dos discursos, assim sendo, o discurso é compreendido como um conjunto de emaranhados e de tramas descontínuas, há momentos em que os discursos se relacionam e outros não, “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2002, p. 53).

A proposta metodológica da *especificidade discursiva*, dialogando com a noção de raridade do livro “*A Arqueologia do Saber*”, considera que o discurso como algo representativo de seu tempo, de sua possibilidade epistemológica. Portanto, não é a expressão da realidade, é a representação da configuração das relações de poder para a legitimação do discurso em determinado momento, que cria historicamente uma realidade.

O quarto princípio, a exterioridade, tem como fundamento que a análise do discurso deve ser realizada em diálogo com as condições sociais de sua produção, provocando um questionamento para a interioridade do discurso, por que o texto trata o tema desta maneira e não de outra? O discurso não é o portador da verdade, mas sim de uma interpretação sobre a realidade.

Não passar do discurso para o seu núcleo interior e escondido, para o âmago de um pensamento ou a uma outra significação que se manifestaria nele; mas, a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar a suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar a série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras (FOUCAULT, 2002, p. 53).

Para Foucault, essas quatro estratégias se relacionam entre si em diversos momentos da pesquisa. Compreendemos que o fundamento de sua interpretação partiu da relação teórica entre a hermenêutica e o estruturalismo, elaborando o conceito de *episteme* que serviu de base para o posterior desenvolvimento da sua reflexão, pautada nas ideias de descontinuidade e ruptura, portanto não estabelecendo conclusões apriorísticas para as pesquisas. Ainda, a partir do pensamento de Foucault, foi perceptível a construção dos fundamentos teóricos e metodológicos para a realização de uma pesquisa preocupada com a análise do discurso. Mas, no entanto, do

ponto de vista prático, como realizar a análise do discurso atrelada a sua formação social de construção?⁷⁰

Essa indagação foi elaborada no momento de ingresso do doutorado, na medida em que era necessário construir um dispositivo analítico para perscrutar os textos didáticos de Joaquim Silva, tendo como temática a construção da identidade nacional presente em sua interpretação histórica. Diante disso, buscamos reflexões na área da linguística relativa à análise de discurso, nos apropriando da interpretação de Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

Semelhantemente a Foucault, o cenário de produção da reflexão de Michel Pêcheux iniciou-se nos anos 1960, tendo, portanto, um fundo de inquietações comum, os embates em torno da questão do sujeito, do domínio do estruturalismo para a produção de conhecimento, e dos interesses intelectuais em busca de novas alternativas teoricamente fundamentadas para a análise da sociedade. De acordo com Françoise Gadet,

Na França, a Análise de Discurso é, de imediato, concebida como um dispositivo que coloca em relação, sob uma forma mais complexa do que o suporia uma simples covariação, o campo da língua (suscetível de ser estudada pela linguística em sua forma plena) e o campo da sociedade apreendida pela história (nos termos das relações de força e de dominação ideológica). Emergência temporal, também; a Análise de Discurso aparece nos anos 1960, sob uma conjuntura dominada pelo estruturalismo ainda pouco criticado na linguística, e triunfante por ser ‘generalizado’ [...]. (GADET e HAK, 2010, p. 08).

Diante dessa dinâmica, Pêcheux precisou fazer escolhas, optando por construir sua reflexão a partir do diálogo com a teoria do sujeito e a sua relação com a linguagem da psicologia e da psicanálise, a questão da língua e do sistema linguístico, e, ironicamente, para nós, com o materialismo histórico, sobretudo a interpretação de Althusser. Segundo Paul Henry,

⁷⁰ Paul Henry, no capítulo do livro “*Por uma Análise Automática do Discurso*” intitulado “*Os Fundamentos Teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969)*”, argumentou que ‘Foucault nunca tentou elaborar um dispositivo operacional de análise do discurso’. GADET, Françoise e HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**. 4ª Ed. Campinas: Unicamp, 2010, p. 29.

Pêcheux sempre teve como ambição abrir uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais, e, em particular, da psicologia social. Ele afirmava, no momento de publicação de *A Análise Automática do Discurso*, que ali se encontrava seu objetivo profissional principal. Nesta tentativa, ele queria se apoiar sobre o que lhe parecia já ter estimulado uma reviravolta na problemática dominante das ciências sociais: o materialismo histórico tal como Louis Althusser o havia renovado a partir de sua releitura de Marx; a psicanálise, tal como reformulou Jacques Lacan, através de seu “retorno a Freud”, bem como certos aspectos do grande movimento chamado, não sem ambiguidades, de estruturalismo. [...] O que interessava a Pêcheux no estruturalismo eram aspectos que supunham uma atitude não reducionista no que se refere à linguagem [...]. [Grifos do autor] (GADET e HAK, 2010, p. 12-13).

Em relação à questão do sujeito, Pêcheux compartilhava da crítica à existência do sujeito por si só, compreendendo que havia uma trama para a viabilidade da existência do sujeito. Desse modo, criticava os princípios epistemológicos caros à reflexão científica do século XIX.

Pêcheux compartilhava das inquietações de Lacan, Foucault e Derrida sobre a configuração do sujeito, no entanto, optou pela reflexão de Althusser acerca da relação entre a ideologia e a linguagem para definir a sua interpretação sobre o sujeito. Para Pêcheux o espaço ocupado pelo sujeito fica entre o “sujeito da linguagem” e o “sujeito da ideologia”, configurando o *discurso*, no *discurso* há o efeito ideológico de sujeito, ao mesmo tempo em que a linguagem também constrói um espaço para o sujeito na dinâmica de produção de sentido.

[...] Althusser não estava particularmente interessado pela linguagem, e é aí que chegamos ao âmago daquilo que tem de ver com Pêcheux: as relações entre a linguagem e a ideologia. Para fazer isto, ele só tinha à sua disposição a indicação formulada por Althusser sobre o paralelo entre a evidência da transparência da linguagem e o ‘efeito ideológico elementar’, a evidência segundo a qual somos sujeitos. Althusser estabeleceu o paralelo sem definir uma ligação. E foi para expressar essa ligação que Pêcheux introduziu aquilo que ele chama *discurso*, tentando desenvolver uma teoria do discurso e um dispositivo operacional de análise do discurso. O discurso de Pêcheux não é o de Foucault. [Grifo do autor](GADET e HAK, 2010, p. 35-36).⁷¹

⁷¹ Para Paul Henry, embora a concepção de discurso para Pêcheux e Foucault seja diferente, ele argumenta que há aproximações da aceção da noção de formação discursiva dos autores.

A partir dessa dinâmica intelectual, Pêcheux construiu um dispositivo para a análise do discurso, inicialmente, utilizando os princípios da álgebra de Boole, com a produção de diversas fórmulas e articulado com o uso da informática, no qual resultou na construção do *software* AAD₆₉ (Análise Automática do Discurso de 1969). No decorrer dos anos 70 e 80, Pêcheux atualizou esse *software*. No entanto, para a nossa pesquisa, essa questão não será abordada e nem utilizada. O que se relaciona diretamente com a nossa pesquisa são os fundamentos teóricos e metodológicos que possibilita a construção de um dispositivo analítico para perscrutar a interpretação histórica de Joaquim Silva, assim o texto fundamental de Pêcheux é “*Análise Automática do Discurso*”.

Pêcheux, no texto “*Análise Automática do Discurso*”, apresentou a sua proposta de análise de discurso, começou desdobrando e criticando a argumentação de Saussure sobre a língua presente no livro “*Curso de Linguística Geral*”. Conforme Pêcheux:

Ora, o deslocamento conceptual introduzido por Saussure consiste precisamente em separar essa homogeneidade cúmplice entre a prática e a teoria da linguagem: a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um *sistema*, deixa de ser compreendida como tendo a *função* de exprimir sentido; ela se torna um objeto do qual uma ciência pode descrever o *funcionamento* (retomando a metáfora do jogo de xadrez utilizada por Saussure para pensar o objeto da linguística, diremos que não se deve procurar o que cada parte *significa*, mas *quais são as regras que tornam possível* qualquer parte, quer se realize ou não).[Grifos do autor] (GADET e HAK, 2010, p. 60).

Assim, a língua compreendida como um sistema é uma instância da sociedade, que possui uma estrutura própria de funcionamento, desse modo, para a ciência linguística o objeto de pesquisa não era mais o texto, mas o funcionamento do sistema da língua. Então, ficou a margem da preocupação do analista da língua o sentido do texto, campo de pesquisa que Pêcheux procurou organizar para realizar a análise de discurso.

[...] como é de regra na história da ciência, a inclinação pela qual a linguística constituiu sua cientificidade deixou a descoberto o terreno que ela estava abandonando, e a questão à qual a linguística teve de deixar de responder continua a se colocar, motivada por interesses a um só tempo teórico e prático:

- ‘O que quer dizer este texto?’
- ‘Que significação contém este texto?’
- ‘Em que sentido deste texto difere daquele de tal outro texto?’ (GADET E HAK, 2010, 61).

A partir dessa indagação sobre o sentido do texto, Pêcheux sistematizou a sua proposta de análise de discurso. Inicialmente, delimitando o seu objeto de estudo, primeira premissa fundamental que está diretamente relacionada ao debate intelectual do período, o objeto de pesquisa não é natural, não é dado socialmente, ele é construído pelo pesquisador. “[...] a primeira é a de que a constituição do objeto depende daquilo que, no espírito do analista, o leva a colocá-lo; a segunda é a de que o analista finge encontrá-lo como um dado natural, o que o livra de sua responsabilidade” [Grifos do autor] (GADET e HAK, 2010, p. 66).

Deste modo, quando o analista define o *corpus* de sua pesquisa, a dinâmica de existência social desse *corpus* provoca a construção da estratégia metodológica para análise do próprio objeto, o *corpus* de análise está atrelado em uma trama social que legitima e possibilita a sua existência, assim, Pêcheux destacou a importância da análise do pré-requisito indispensável para a abordagem do *corpus* selecionado.

É, pois, porque já existe um discurso *institucionalmente* garantido sobre o objeto que o analista pode racionalizar o sistema de traços semânticos que caracterizam este objeto: o sistema de análise terá portanto a idade teórica (o nível de desenvolvimento) da instituição que é sua norma, e permitirá definir a posição de um conteúdo particular em relação a esta norma [...]. [Grifo do autor] (GADET e HAK, 2010, p. 67).

Circunscrito o objeto de análise da pesquisa, Pêcheux retomou a análise da interpretação de Saussure sobre a língua e os seus desdobramentos para o refinamento de sua proposta de análise de discurso. Segundo Pêcheux, para Saussure, a língua é a parte social da linguagem,

sendo exterior ao indivíduo, de forma que ele não pode criar ou modificar a língua; a língua é uma instituição social, que se diferencia de outras instituições sociais como a política e a jurídica. A língua é um sistema de signos que exprimem ideias. Assim sendo, a língua é o sistema universal em que fundamenta a existência dos signos. A língua não tem um sujeito, ela constrói o espaço que deve ocupar o sujeito para a emissão de sentidos. Por oposição, a fala possui um sujeito, que se apropria da língua para a emissão de sentidos.

Este texto põe às claras as consequências da operação de exclusão efetuada por Saussure: mesmo que explicitamente ele não o tenha desejado, é um fato esta oposição autoriza a reaparição triunfal do sujeito falante como *subjetividade em ato*, unidade ativa de intenções que se realizam pelos meios colocados a sua disposição; em outros termos, tudo se passa como se a linguística científica (tendo por objeto a língua) liberasse um resíduo, que é o conceito filosófico de sujeito livre, pensando como o avesso indispensável, o correlato necessário do sistema. A fala, enquanto uso da língua, aparece como um *caminho da liberdade humana*; avançar no *gradatim* da necessidade do sistema à contingência da liberdade [...]. [Grifos do autor] (GADET e HAK, 2010, p. 70).

Assim sendo, para a análise de discurso, por um lado, não é possível abordar o objeto por meio do conceito de língua, que não haveria um sujeito em si, mas a sua estrutura de funcionamento, para perceber a construção de sentidos de um texto. Por outro, a total liberdade para a noção de fala também não é o mais adequado para a análise do discurso, na medida em que seria uma opinião pessoal sobre um determinado assunto, que não teria implicações sociais de produção. Deste modo, é necessário fazer um deslocamento da ideia de língua e de fala para a viabilização da pesquisa de análise de discurso.

Parece que há uma dificuldade fundamental, presa à natureza do horizonte teórico da linguística, mesmo em suas formas atuais: pode-se enunciá-la dizendo que não é certo que o objeto teórico que permite pensar a *linguagem* seja uno e homogêneo, mas que talvez a conceptualização dos fenômenos que pertencem ao ‘alto da escala’ necessite de um deslocamento de perspectiva teórica, uma ‘mudança de terreno’ que faça intervir conceitos exteriores à região da linguística atual [...]. [Grifo do autor] (GADET e HAK, 2010, p. 71).

Dessa forma, Pêcheux (GADET e HAK, 2010) propõe a pesquisa de um aspecto intermediário, nem a língua e nem a fala, mas os sentidos da frase, enfeixada pela dinâmica de sua produção e de sua existência.

Assim, o sujeito ocupa um lugar destinado pela língua para a produção e emissão de sentidos, no entanto, a sua ação é socialmente localizada, em que há a articulação de diversos segmentos sociais que influenciam a maneira pela qual este sujeito constrói sentidos. Pêcheux conceituou essa dinâmica como o “[...] termo do processo de produção o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas” (GADET e HAK, 2010, p. 73).

Do ponto de vista metodológico, essa conceituação abriu duas possibilidades de pesquisa: do ponto de vista interno, o estudo da construção de sentidos do texto; do ponto de vista externo, as condições de produção do texto e a sua articulação com a construção de traços de sentido.

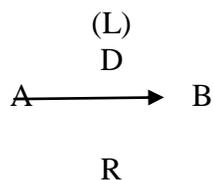
Pêcheux para exemplificar a sua argumentação, refletiu sobre o discurso político proferido em plenário, a fim de perceber os diversos elementos que influenciam a sua existência. Vejamos a sua conclusão:

Se prosseguirmos com a análise do discurso político – que serve aqui apenas de representante exemplar de diversos tipos de processos discursivos – veremos que por outro lado, ele deve ser remetido às *relações de sentido* nos quais é produzido: assim, tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele ‘orquestra’ os termos principais ou anula os argumentos. Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando *evoca* tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as ‘deformações’ que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido.[Grifos do autor] (GADET e HAK, 2010, p. 76).

Em um plenário dado, o político (ocupando a função de sujeito do discurso), imbuído da língua, transmite uma interpretação sobre algo (a mensagem, o discurso), para os demais políticos presentes no plenário (ocupando a função de destinatário do discurso). No entanto, nesse esquema, há ainda outros elementos que influenciam a produção e o sentido do discurso, por exemplo: o plenário ouvindo atentamente ou em algazarra, portanto, concordando ou discordando com o sujeito emissor do discurso. Diante desse cenário, na realização do processo discursivo há um conjunto de variáveis que influenciam a construção dos traços de sentido.

Nesse ponto, Pêcheux passa a refletir sobre os elementos estruturais pertencentes aos discursos, articulando as teorias sociológicas e psicológicas da comunicação montou o esquema informacional para compreender o processo de construção do discurso no momento de sua realização.

Esquema Informacional



Em que “A” é o “destinador” (o sujeito da enunciação do discurso), “B” é o “destinatário” (é o receptor da enunciação discursiva), “R” é o “referente” (o contexto onde se realiza a enunciação discursiva), “L” é o código linguístico compartilhado por A e B, “D” é a “sequência verbal” emitida por A em direção de B, o termo discurso é compreendido não necessariamente como uma informação, mas de maneira ampla como a concretização de um efeito de sentido entre A e B (GADET e HAK, 2010, p. 81). Para a realização do esquema informacional não

precisa, necessariamente, a existência física dos indivíduos, mas eles são representados imaginariamente para a construção dos discursos.

Nossa hipótese é a de que esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que *o lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). Acrescentamos que é bastante provável que esta correspondência não seja biunívoca, de modo que diferenças de situação podem corresponder a uma mesma posição, e uma situação pode ser representada como várias posições, e isto não ao acaso, mas segundo leis que apenas uma investigação sociológica poderá revelar. [Grifos do autor] (GADET e HAK, 2010, p. 81-82).⁷²

A partir dessa constatação, Pêcheux elaborou as posições que ocupam imaginariamente os protagonistas do discurso no processo de produção do discurso. Conforme a tabela abaixo:

Tabela 6
Formações Imaginárias dos Protagonistas do Discurso

Expressão que Designa as Formações Imaginárias		Significação de Expressão	Questão Implícita cuja “Resposta” Subtende a Formação Imaginária Correspondente
A	I _A (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A.	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	I _A (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A.	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	I _B (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	I _B (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: GADET, Françoise e HAK, Tony (Org.). *Por uma Análise Automática do Discurso*. 4ª Ed. Campinas: Unicamp, 2010, p. 82.

⁷² Para Eni Orlandi, essa é uma das primeiras estratégias para analisar o discurso.

Essa representação imaginária sobre os espaços ocupados pelos protagonistas do discurso é importante para a reflexão das condições de produção do discurso, mais adiante, veremos os vestígios nos escritos de Joaquim Silva dessa dinâmica. Pêcheux, acrescentou que o sujeito emissor do discurso, também constrói uma representação imaginária do referente, ou seja, do contexto de produção do discurso no momento de sua construção.

No livro “*Semântica e Discurso*”, Pêcheux deixou mais explícito a relação entre a língua (enquanto sistema) e o materialismo histórico, fundamentando a sua interpretação dos elementos que possibilitam e influenciam os traços de sentidos do discurso, a dinâmica da divisão social pautada em classes, e as suas implicações na realização de práticas discursivas em um determinado momento histórico.

Pensamos que uma referência à História, a propósito das questões de Linguística, só se justifica na perspectiva de uma análise materialista do efeito das relações de classes sobre o que se pode chamar as ‘práticas linguísticas’ inscritas no funcionamento dos aparelhos ideológicos de uma formação econômica e social dada: com essa condição, torna-se possível explicar o que se passa hoje no ‘estudo da linguagem’ e contribuir para transformá-lo, não repetindo as contradições, mas tomando-as como os efeitos derivados da luta de classes hoje em um ‘país ocidental’, sob a forma da ideologia burguesa (PÊCHEUX, 2009, p. 22).

Para Pêcheux é justamente na articulação da Linguística com a dinâmica das formações sociais, em especial nos processos ideológicos e científicos que o ocorre a construção do discurso, no entanto, mesmo devido à unidade da língua, a posição ocupada pelo sujeito que pretende emitir alguma informação, há no interior do sistema linguístico a construção de discursos distintos, que para Pêcheux é uma forma de expressão das classes sociais. Segundo Pêcheux, “[...] as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantém, necessariamente, entre si os ‘processos

discursivos’, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes [...]” (PÊCHEUX, 2009, p. 83-84).

Assim, a partir destes aspectos, Pêcheux construiu as primeiras estratégias para a análise de discurso, situando que o discurso ocupa um espaço intermediário entre a língua e a fala, que a sua existência está inserida numa dinâmica social de produção, que viabiliza a construção dos seus traços de sentido. Logo, para a análise de discurso é necessário pesquisar as condições sociais de sua produção e a maneira pela qual essa dinâmica influencia a construção dos traços de sentidos no interior do discurso.

A pesquisadora brasileira Eni Orlandi foi a responsável pela introdução e a criação do primeiro grupo de pesquisa de análise de discurso no Brasil junto ao Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Em suas pesquisas, é perceptível a influência teórica de Foucault e, sobretudo, de Pêcheux. O livro “*A Linguagem e seu Funcionamento: as Formas do Discurso*”, publicado pela primeira vez em 1983, é considerado a obra fundadora da Análise do Discurso no Brasil, composto por um conjunto de artigos elaborados pela autora entre o final da década de 70 e início dos anos 80, teve como objetivo delimitar essa linha de pesquisa e apresentar resultados de trabalhos realizados com base análise de discurso.

Inicialmente, a preocupação de Orlandi foi definir a especificidade da Análise do Discurso em relação à Linguística, pois ambas estudam a linguagem, mas a Análise do Discurso pretende estabelecer relações entre a linguagem e a formação social de maneira crítica, “[...] ao mesmo tempo em que pressupõe a Linguística, a AD abre um campo de questões no interior da própria Linguística e que refere ao conhecimento da linguagem ao conhecimento das formações sociais” (ORLANDI, 1987, p. 11).

Para o estudo com base na análise do discurso, Orlandi considera importante manter a tensão entre os sentidos que permanecem e os que se alteram ao longo do tempo. Assim sendo, uma análise do discurso não deve ficar restrita apenas ao texto em si, mas é importante desvendar as relações históricas e sociais presentes nos textos, pois são elementos que criam os processos e as condições para a sua existência.

Segundo Orlandi, para a realização da análise do discurso não é suficiente considerar apenas a literalidade do texto, é importante compreender os silêncios, o não dito, *o fragmentário, o disperso, o incompleto, o não transparente*, para tanto, o pesquisador deve estudar o *funcionamento do discurso*, como a estrutura linguística é utilizada pelo sujeito enunciador do discurso para a construção de traços de sentido. Para Eni Orlandi, o trabalho com a análise do discurso não se restringe a essa análise interna, também é crucial que o pesquisador perceba *a determinação histórica dos processos de significação* contribuindo para perceber a ideologia e o processo de produção no discurso.

Deste modo estudamos os princípios teóricos e metodológicos da análise do discurso. Assim sendo, destacamos que o dispositivo analítico adotado para a abordagem do texto de Joaquim Silva articula-se com essas preocupações recorrentes nos postulados de Foucault, Pêucheux e Orlandi, de forma que iremos analisar a representação imaginária presente nos textos de Joaquim Silva dos principais atores envolvidos em sua configuração discursiva que influenciam os seus nexos de sentido, o papel desempenhado pelos sujeitos, pelas ações dos sujeitos, e o modo pela qual Joaquim Silva qualificou os sujeitos e suas ações, para a partir dos significados dessa trama discursiva, inferir sobre esses nexos de sentidos e a sua articulação com a formação discursiva e social que viabilizou a sua construção, existência, inteligibilidade e

legitimidade, ou seja, a complexa dinâmica do Estado Novo para a reconstrução da Nação, e por consequência da identidade nacional.

4.1 A Identidade Nacional nos Livros Didáticos de História do Brasil de Joaquim Silva

Diante do projeto política de reconstrução da Nação empreendido pelo Estado Novo, com ações simbólicas e práticas, como a valorização da interpretação de Oliveira Vianna sobre a história brasileira, e a reorganização do sistema de ensino secundário, sendo destinado para a formação das elites condutoras do país, com base nos princípios patrióticos, morais e cristãos, perscrutaremos, nessa seção do último capítulo da tese, a interpretação histórica de Joaquim Silva que possibilita uma determinada identidade brasileira. Para realização dessa abordagem, elencamos um conjunto de indagações para dialogar com o texto do Joaquim Silva:

De que maneira ele compreende formação do povo brasileiro?

Como interpreta a herança colonial portuguesa para a formação do Brasil e do brasileiro?

Quais são as características essenciais que Joaquim Silva idealiza sobre o brasileiro? Para Joaquim Silva como ocorreu a definição do território brasileiro? Quais são os grupos sociais envolvidos para a construção do território nacional?

Como Joaquim Silva valoriza o bandeirante e o papel que ele desempenhou na construção do território nacional?

Para Joaquim Silva qual é a natureza do governo e do Estado mais adequado para o desenvolvimento do Brasil?

Com esse conjunto de questões, acreditamos que viabiliza a compreensão da construção da identidade brasileira presente na trama discursiva da interpretação histórica de Joaquim Silva

destinada ao público escolar. Como o sujeito é construído no seu meio social e cultural, a sua formação e trajetória profissional são elementos importantes para a compreensão dos nexos de sentido de seu discurso.

Com base na tese do Arnaldo Pinto Júnior (2010) intitulada “*Professor Joaquim Silva, um Autor da História Ensinada no Brasil: Livros Didáticos e Educação Moderna dos Sentidos (1940-1951)*”, apresentamos os dados biográficos de Joaquim Silva que consideramos relevantes para a análise de nosso objeto de estudo. Joaquim Silva nasceu em 23 de novembro de 1880 na cidade de Sorocaba, interior paulista; faleceu em 21 de fevereiro de 1966, com 85 anos. A sua formação no magistério ocorreu na cidade de São Paulo na Escola Complementar de São Paulo, em 15 de dezembro de 1898 retornou para sua cidade com o diploma em mãos e com grande festa realizada pelos familiares e amigos.

Logo em seguida, em março de 1889 começou a lecionar no primeiro grupo escolar da cidade, instituição vinculada ao Estado de São Paulo. Depois de 22 anos, em 1911, foi incumbido de assumir a direção da Escola Estadual fundada na cidade de Tatuí. Em 1914 retornou para Sorocaba, para assumir a direção do segundo Grupo Escolar de Sorocaba, que recebeu o nome de Visconde de Porto Seguro, permanecendo na direção até 1921, quando foi nomeado para assumir o cargo de professor da Escola Normal em Pirassununga, onde foi catedrático da cadeira de Psicologia e Pedagogia. Em 1927 aposentou-se da carreira do magistério público do Estado de São Paulo.

No início dos anos 1930, mudou-se para a capital de São Paulo, para compor o corpo docente da recém-fundada escola Rio Branco, onde ensinou História no ensino ginásial. Nos anos 30 atuou nas escolas particulares de São Paulo e iniciou a produção de materiais didáticos,

portanto com a idade de aproximadamente 50 anos, e no centro das transformações do ensino secundário empreendidas pelo governo Vargas.

No colégio Rio Branco foi professor de História no Ensino Ginásial a partir de 1930. Já em 1931 começou a trabalhar para a CEN [Companhia Editora Nacional], com a publicação de material didático destinado a preparação para o exame de admissão, obra coletiva. Como professor, sua atuação se intensificou na década de 1930. Além das aulas no Rio Branco, Joaquim Silva passou a trabalhar em instituições confessionais como o Colégio São Luís, o Colégio Madre Cabrini e o Ginásio das Cônegas de Santo Agostinho (PINTO JÚNIOR, 2010, p. 119).

A atuação de Joaquim Silva nas escolas particulares ocorreu até meados de 1941, pois se mudou para Santos, a fim de cuidar da saúde da esposa. No entanto, continuou trabalhando para a Companhia Editora Nacional até o início da década de 1960.

Do ponto de vista sociocultural, Joaquim Silva foi influenciado pela produção tipográfica de seu pai, pois ele possuía um jornal na cidade de Sorocaba com o título *15 de novembro*. Na passagem do século XIX para o XX, Joaquim Silva atuou diretamente na produção das matérias e do editorial do jornal, defendendo os ideais republicanos e da liberdade, sempre se afrontando aos princípios monarquistas.

Por outro lado, a maçonaria foi o palco inicial de fundamentação do posicionamento político de Joaquim Silva, colocando-se contra a Igreja Católica, os jesuítas, e mais uma vez defendendo os ideais republicanos e de liberdade. No entanto, em torno de 1906 e 1908, ocorreu uma reviravolta na vida de Joaquim Silva, pois deixou a sua atuação junto à maçonaria, e tornou-se católico praticante.

Diante desse cenário, por um lado, podemos inferir que a produção didática de Joaquim Silva foi influenciada pela sua vida profissional e política, pois a experiência na produção jornalística, associada à vida no magistério foi fundamental para a construção de um texto, coeso, simples e voltado para o público escolar. Por outro, a defesa dos princípios republicanos e a

crença no catolicismo são elementos políticos fundamentais para a compreensão de sua escrita da história voltada para o público escolar.

Assim, Arnaldo Pinto Júnior concluiu sobre a figura de Joaquim Silva, enquanto professor e produtor de livro didático:

Não é possível afirmar categoricamente o que o editor de Joaquim Silva pensava, solicitava e/ou projetava. O arquivo histórico da CEN não organizou ou não possui documentos sobre os projetos editoriais das obras de Joaquim Silva. Mas as especificidades das obras focalizadas nesta tese indicam que a parceria entre o autor e a editora atendeu, sobretudo, as demandas das escolas confessionais (PINTO JÚNIOR, 2010, p. 144).

Embora, acredita-se que a produção didática de Joaquim Silva fosse mais apropriada para as escolas confessionais, não podemos perder de vista, que a corrente católica era um posicionamento político forte no Governo Vargas, com lideranças importantes na estrutura burocrática do sistema de ensino, portanto, o próprio sistema de ensino como um todo, era influenciado pela proposta católica para educação, dessa forma, os livros didáticos de Joaquim Silva, estavam de acordo com os fundamentos do sistema de ensino de seu período.

Como percebemos, a produção didática de Joaquim Silva ocorreu a partir de 1930, cenário de transformações significativas do Brasil, ao mesmo tempo em que houve a construção de importantes interpretações sobre a história do Brasil. Para a análise da interpretação histórica de Joaquim Silva, utilizaremos o livro intitulado “*História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial*”⁷³, 16ª edição, publicado pela Companhia Editora Nacional em 1945.⁷⁴ O livro didático que seguia a orientação curricular aprovada pelo Ministério da Educação e Saúde, deveria

⁷³ SILVA, Joaquim. **História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial**. 16ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

⁷⁴ O livro didático de Joaquim Silva intitulado “*História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial*”, publicado em 1950, constava na contracapa a inscrição Livro de Uso Autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde sobre o n. 611, que possui a mesma editoração e paginação desde 1943, a terceira edição.

abordar o tema da formação do povo brasileiro na terceira unidade didática do terceiro ano ginásial, logo após a apresentação da colonização.

Joaquim Silva para discutir o processo de formação do povo brasileiro, adotou a mesma organização proposta pelo currículo oficial. Desse modo, essa unidade didática foi organizada com os seguintes itens: a) O elemento branco, b) O indígena brasileiro, c) O negro, d) A etnia brasileira. Tais temas que foram abordados entre as páginas 86 e 107, totalizando 22 páginas, dispostas em 2 páginas para o elemento branco, 13 páginas para o indígena brasileiro, único tema que possui ilustrações, 3 páginas para o negro, e 4 páginas para a etnia brasileira.

Para abordar a interpretação de Joaquim Silva, elaboramos as seguintes questões: 1) quais são as qualidades atribuídas ao branco, ao índio e ao negro em relação à formação do povo brasileiro? 2) Quais sujeitos são considerados fundamentais para a formação do povo brasileiro no discurso do Joaquim Silva?

Uma estratégia interessante para abordar o texto do Joaquim Silva, é perceber as várias estratégias enunciativas adotadas pelo autor, para emitir informações, referências, valores para os leitores imaginados no momento de produção do texto. Dessa forma, dois conceitos são importantes: locutor e enunciador. Freda Indursky explicou esses conceitos no texto *Relatório Pinotti: o Jogo Polifônico das Representações no Ato de Argumentar*, baseando a sua argumentação em Ducrot.

[...] *locutor* é aquele que produz as palavras no momento da enunciação e por elas se responsabiliza. Frequentemente coincide com o falante do discurso, sendo designado pelas marcas de primeira pessoa. No entanto, nem sempre é o autor empírico do discurso, pois pode incorporar à sua fala, a fala de outros locutores. Para distinguir a figura locutor dessas outras vozes, Ducrot introduziu o conceito de enunciador. *Enunciador* é aquele a quem é atribuída a responsabilidade dos atos ilocutórios veiculados pelo enunciado do locutor.[Grifos do autor] (INDURSKY, 1989, p 95).

Joaquim Silva exercendo a ação de autor de livros didáticos é o locutor de seus discursos, mas para falar a um grupo heterogêneo de leitores, desempenha a função de diferentes enunciadore, que por sua vez possui características discursivas distintas. Ainda sendo, “a enunciação produzida por um locutor dirige-se a um *alocutário* que no discurso, é representado por todas as marcas de segunda pessoa, enquanto o *destinatário* é a pessoa a quem os atos *ilocutórios* produzidos pelo enunciador efetivamente se destinam” (INDURSKY, 1989, p 95).

Para a realização da comunicação é necessário o locutor, agente informativo, e o alocutário, o receptor da mensagem; como o locutor desenvolve o seu discurso tendo em vista que os leitores formam um grupo heterogêneo, ele se coloca na função de enunciador, que possui marcas discursivas específicas, dependendo do alocutário a que se imagina, este quando é considerado um indivíduo ou grupo específico, cumpre a função de destinatário.

Desta maneira, Joaquim Silva, o locutor, desempenha o papel de vários enunciadore em seu discurso. Como percebemos, a partir dos trabalhos de análise de discurso, a verificação dos vários enunciadore de um discurso, depende dos interesses da pesquisa, podendo haver identificação de diferentes enunciadore de acordo com os objetivos da pesquisa. De acordo com nosso objetivo, identificamos cinco tipos de enunciadore desempenhados por Joaquim Silva.

Inicialmente, ele tem o cuidado de manifestar que os grupos humanos no mundo são formados a partir da mistura, portanto não pode haver raças puras, mas sempre mestiças, defendendo a ideia das diferenças entre os homens no mundo, no entanto não a superioridade entre os homens. Como sugere:

Não há país algum, na Europa ou na América, cujo povo possa julgar-se dum só tipo comum, diferente dos de outras nações; formando assim uma raça. Não há propriamente, por exemplo, uma raça francesa, espanhola ou inglesa, pois se verifica que cada um desses grupos nacionais ou povos é formado de várias raças [...] (SILVA, 1945, p. 104).

Com isso, Joaquim Silva não está apenas se dirigido para os professores, alunos, editores, avaliadores, ele também está assumindo uma posição no qual compreende que os grupos humanos são, de modo geral, miscigenados; a miscigenação, portanto, não é uma fatalidade do brasileiro. A esta postura enunciativa, denominamos de Enunciador 1.

No momento em que Joaquim Silva utiliza os títulos para os seus capítulos idênticos aos propostos pelo programa oficial, quando para cada afirmação procura colocar uma nota de rodapé para mostrar a referência de seu argumento, ele se coloca como o Enunciador 2, afirmando para editora e para a Comissão Nacional do Livro Didático que o seu discurso está de acordo com a proposta oficial e com as explicações históricas consideradas verdadeiras pela ciência.

Denominamos Enunciador 3, quando Joaquim Silva desempenha a função enunciativa diretamente para o professor, transmitindo informações de maneira objetiva, científica, principalmente utilizando a terceira pessoa do singular, a voz do narrador, e demonstrando farta fundamentação histórica sobre o assunto. Ao mesmo tempo, que indiretamente oferece pistas para o professor procurar mais informações sobre o assunto. Como denota a nota de rodapé:

[Nota 14] Os nu-aruaques, modificados pelas civilizações americanas do golfo do México ou do Peru, deram o homem do Pacoval, o mais perito dentre todos os indígenas, cuja cerâmica (marajoara) na embocadura do Amazonas (onde podiam ter encalhado restos da cultura incásica escoados rio abaixo) é sem igual na arqueologia brasileira (Cf. CALMON, *História da Civil. Brasileira*, p. 24).[Grifos do autor] (SILVA, 1945, p. 91).

Consideramos o Enunciador 4, quando Joaquim Silva emite as informações diretamente para os alunos, mostrando que elas são verdadeiras do ponto de vista histórico, de maneira

objetiva, de forma simples e direta, ainda no fim das unidades apresenta um resumo com os principais temas apresentados, que deve facilitar a compreensão e memorização, e, por fim, os exercícios. Exemplificando: “As aldeias ou tabas, onde viviam até cem famílias, formavam-se de toscas palhoças ou ‘choupanas’, as ocas, reunidas em torno dum pátio, a ocara; eram regularmente feitas em lugar alto [...]” (SILVA, 1945, p. 94).

Por fim, caracterizamos como Enunciador 5, quando Joaquim Silva se coloca diretamente no discurso, geralmente utilizando o nós, dessa forma ele representa uma visão de um determinado grupo sobre a sociedade, em que estão incluídos o autor, os alunos, os professores, a editora, a CNLD, ou seja, de forma bastante ampla a visão de mundo da sociedade. Na tabela abaixo apresentamos resumidamente as informações sobre os diversos tipos de enunciadores desempenhados pelo Joaquim Silva.

Tabela 7
Tipos de Enunciadores de Joaquim Silva

Locutor		
Tipo de Enunciador	Características Principais	Destinatário idealizado
Enunciador 1 (E1)	Erudição, objetividade, valorizada a miscigenação.	Sociedade Brasileira
Enunciador 2 (E2)	Erudição, linguagem de acordo com a norma culta da língua, fiel ao programa curricular oficial e ao regime instituído.	Editora e CNLD
Enunciador 3 (E3)	Erudição, clareza de pensamento, a verdade histórica. Discurso científico. De acordo com o programa oficial.	Professor
Enunciador 4(E4)	Erudição, simples, verdade histórica, imparcialidade. Discurso científico.	Aluno
Enunciador 5 (E5)	Visão de mundo e dos valores da sociedade.	Nós – Eu e o Tu

Fonte: SILVA, Joaquim. **História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial**. 16ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

Joaquim Silva desempenhou o papel dos vários enunciadores mencionados, algumas vezes eles se sobrepõem. Essa dinâmica é interessante, pois nos permite observar a trama em que este livro didático esteve inserido, produzindo sentidos para diversos grupos, ao mesmo tempo em que oferece uma maneira de perceber as questões relativas percepção dos elementos de identidade e alteridade por meio dos valores provenientes da cultura brasileira.

No tema relativo à formação étnica do povo brasileiro, tanto pela disposição da organização curricular, quanto pela sistematização e a argumentação do texto didático de Joaquim Silva, a matriz portuguesa é compreendida como o principal elemento constituinte do povo brasileiro, tendo como elementos diversificadores o índio e o africano.

A formação étnica

1) O elemento branco

Elementos raciais. – Na formação do brasileiro entraram três elementos diversos: o branco, o indígena e o negro. O sangue português, o elemento branco, constituiu, segundo escreve Martius, o grande rio cujos afluentes foram o índio e o africano.

Os portugueses são um dos povos europeus de mais complexa formação: descendem dos celtiberos, que remotamente habitavam a península e aos quais se mesclaram elementos fenícios, gregos, cartagineses e romanos (mediterrâneos), godos e suevos (germânicos) e árabes ou mouros (semitas) (SILVA, 1945, p. 86).

No primeiro parágrafo Joaquim Silva desenvolve duas informações básicas, por meio da metáfora de Maritus: “o elemento branco constituiu o grande rio cujos afluentes foram o índio e o africano”, primeiro que o principal elemento formador do povo brasileiro foi o português, segundo que o povo brasileiro é um grupo miscigenado. No entanto, para um discurso histórico não é aconselhável recorrer a metáforas para a sua explicação, suas principais afirmações devem ser pautadas nas obras de referência e de prestígio entre os historiadores, então para justificar a sua interpretação, assume um elemento discursivo para reforçar a sua interpretação citando o ganhador do concurso para escrita da história do Brasil legitimado pelo Instituto Histórico e

Geográfico Brasileiro, com a expressão “segundo escreve Martius”, dessa maneira, a sua singela metáfora adquiriu ares de cientificidade e de uma interpretação legitimada pelo principal órgão responsável pela elaboração e preservação da História do Brasil no período.

No entanto, o autor procurou amenizar essa assertiva, colocando entre o sujeito da frase, *o sangue português*, e o verbo *constituiu*, uma explicação bastante evidente, que o português é o elemento branco, essa situação apenas se justifica por duas questões, para dispersar o sentido de sua afirmação, e ratificar que seu texto está de acordo com o programa oficial; entre o verbo e o predicado, *o grande rio cujos afluentes são o índio e o africano*, há outra explicação, a referencia à Martius, com o objetivo de mostrar que a sua opinião reflete a visão de uma parte da sociedade. A palavra *afluente* contribui para essa informação básica, pois, inicialmente, o prefixo *a*, indica negação, logo a palavra *afluente* indicaria o sentido de não fluente, ou seja, os traços culturais do índio e do africano foram lentamente em direção da maneira de ser do português, mas o termo *afluente* faz parte do vocabulário comumente para tratar dos assuntos hidrográficos, como ele utilizou a expressão *grande rio*, é esse sentido que Joaquim Silva deseja imprimir no seu discurso, que o português foi o principal grupo formador do brasileiro, a ação e a cultura portuguesa foram fundamentais para a formação do brasileiro, de certa forma, o brasileiro seria uma variação do português, pois os afluentes de um rio, não modificam o principal rio, mas apenas o torna mais caudaloso, assim como o rio Negro ao entrar em contato com o rio Amazonas, deixa de ser o rio Negro para tornar-se o rio Amazonas, e o rio Amazonas permanece o mesmo.

Logo após a sua afirmação sobre a importância do português para a formação do povo brasileiro, começa a explicação sobre a natureza do português, afirmando que “os portugueses são um dos povos europeus de mais complexa formação”, dessa forma assume que o português

foi constituído a partir de vários elementos étnicos e culturais, entre os diversos grupos destaca: fenícios, gregos, romanos, germânicos, árabes; para esses povos foi constituída uma memória social, com as seguintes características: comerciantes, navegadores, filósofos, sábios, militarmente dominantes, com tecnologia desenvolvida. Assim, a complexa formação do português, associada as qualidades de seus formadores, fundamenta a compreensão de Joaquim Silva de que os portugueses possuíam as características necessárias para fundar e construir uma nova nação. Portanto, a herança portuguesa é valorizada positivamente pelo autor. Embora o texto didático de Joaquim Silva tivesse como público alvo os alunos do ginásio, usou como fundamento de sua interpretação o pensamento de Oliveira Vianna contida no livro *Evolução do Povo Brasileiro*, mais uma vez, argumentando que a complexa formação do povo português foi o responsável pelos atributos de sua inteligência e sensibilidade.

Os colonos. – Ao tempo do descobrimento, bem pouco numerosa era a população de Portugal, e os que para as terras do Brasil então vieram pertenciam à nobreza lusa e outras, e a classe de plebeus, que ‘foram elementos preponderantes da sociedade colonial’. Desses elementos todos, fidalgos e plebeus, ‘uns poucos vinham por senhores, outros, e na sua maioria, por governados, senão detentos; - melhor parte era a que pesquisava a fortuna e as aventuras, ou fugia à sanha de perseguição religiosa’. Eram muitos, também, os degredados; deve-se, entretanto, notar não serem todos estes, necessariamente, criminosos como ladrões ou assassinos; naquele tempo condenava-se ao degredo e a outras penas maiores por motivos que hoje não constituem delitos puníveis, havendo assim, entre os degredados, gente realmente honesta e trabalhadora (SILVA, 1945, p. 86-87).

Joaquim Silva para tratar dos colonos utilizou como referência o livro do João Ribeiro intitulado *“História do Brasil”*, e dois livros de Oliveira Vianna denominados de *“Evolução do Povo Brasileiro”* e *“Populações Meridionais do Brasil”*. De João Ribeiro utilizou o argumento de que os portugueses que colonizaram o Brasil eram compostos por nobres, plebeus e degredados. Da argumentação de Oliveira Vianna apresentou que a portugueses que colonizaram

o Brasil eram nobres, plebeus, detentos, que desejam conquistar fortuna, aventuras ou fugiam da perseguição religiosa. Ainda, compartilhou do pensamento de Oliveira Vianna de que estiveram presentes no Brasil, colonos de outras regiões da Europa, no entanto de maneira insignificante, e de que os degredados foram um número bastante reduzido, que não tiveram importância na formação do povo brasileiro, e que a acusação que a maior parte dos colonos era de degredados, é uma afirmação com base em preconceito.

Mais uma vez, Joaquim Silva utilizou do recurso discursivo de citação para defender a sua opinião, que os colonos possuíam capacidade suficiente para construir uma grande nação. Assim, Joaquim Silva optou por valorizar a base portuguesa para formação do povo e da sociedade brasileira.

Em relação à matriz indígena, Joaquim Silva compartilhou da opinião na qual os índios que habitavam no Brasil viviam de maneira semelhante aos homens da Pré-História, e acreditava que esse era o estágio da História em que se encontravam os indígenas. “Ao tempo do descobrimento nossos índios achavam-se ainda na idade neolítica, ignorando o uso dos metais. Obtinham o fogo pelo prolongado atrito de dois paus. Alimentavam-se com frutas e produtos de caça e pesca” (SILVA, 1945, p. 94).

A apresentação sobre o índio brasileiro foi organizada por meio de um texto linear com as características principais dos grupos estudados, acompanhada de notas de rodapé em que há citações e trechos dos livros que utilizou como referência para o seu argumento. Desse modo, o texto didático de Joaquim Silva oferece uma leitura direta para o aluno, e a fundamentação de sua narrativa para o professor. Para esse tema, utilizou como referência: R. Furano, “*Prehistoire Générale*”, Serrano, “*História do Brasil*”, Pittard, “*Les races et l’Histoire*”, Pagdberg-Drenhpol, Calmon, “*História da Civilização Brasileira*”, Abreu, “*Capítulos da História Colonial*”,

Calmon, *“História do Brasil”*, Plínio Airosa, Afonso A. de Freitas, *“Os Guaianos de Piratininga”*, Roquete Pinto, Padre Colbacchini, Abreu, *“Descobrimento do Brasil”*, Cardim, *“Tratado da Terra do Brasil”*, Padre Serafim Leite, *“História da Companhia de Jesus no Brasil”*.

No decorrer do texto, Joaquim Silva apresentou as características sociais, econômicas, políticas e culturais dos índios que habitavam o Brasil, deixando evidente que o modo de vida do brasileiro era distinto da maneira de ser do índio. Descrevendo as formas de alimentação, de vestimenta, da relação com a guerra, do casamento, da religião, os grupos linguísticos. Utilizou as ilustrações de Rugendas para demonstrar o tipo físico dos índios. Citando Serrano, Joaquim Silva acredita que a visão romântica sobre o índio é uma ficção elaborada pela literatura. No final da unidade, relaciona a importância do índio para a formação do povo brasileiro.

Nos primeiros tempos da colônia foi notável a influência do indígena sobre os costumes e mesmo sobre a linguagem dos brancos, que com ele conviviam. A própria língua dos colonos sofreu o influxo dos aborígenes; não só numerosos nomes de lugares ou acidentes geográficos, pessoas, plantas, animais são de origem tupi mas, ainda, até o começo do século XVIII, era corrente o uso da língua dos índios ao lado da portuguesa (SILVA, 1945, p. 98).

Para descrever a matriz indígena, Joaquim Silva optou pela discussão historiográfica e etnográfica em que frisava a diferença da maneira de ser do índio com o português, do colono, e com o brasileiro da sociedade contemporânea, ficou evidente que, para Joaquim Silva, a influência indígena na formação do povo brasileiro foi diminuta, ficando restrita a nomeação de lugares, pessoas, fauna e a flora. Portanto, embora a cultura indígena tenha contribuído para a formação do povo brasileiro, ela não é valorizada como o elemento fundamental da maneira de ser da sociedade e do povo brasileiro.

No decorrer do texto de Joaquim Silva, o objetivo foi mostrar que os índios no Brasil não formavam um grupo único homogêneo, pois podiam ser divididos em dois grandes grupos, os

tupis-guaranis e os tapuias, que falavam idiomas diferentes, então se no Brasil há um idioma predominante, não é fruto da herança indígena. Outra questão, são os nexos de sentido contidos na oração, *Viviam os indígenas do Brasil divididos em numerosas tribos*, se seguimos a orientação sujeito, verbo e predicado, a frase ficaria “os indígenas do Brasil viviam divididos em numerosas tribos”, os indígenas seriam os agentes da ação, que por motivos próprios viviam divididos. Diferente dos traços de sentidos construídos com o uso da voz passiva, pois, no caso elaborado por Joaquim Silva, os indígenas do Brasil não são os sujeitos, mas sim os objetos da ação, o verbo viver é colocado como o elemento principal que conduz a construção de sentidos, indicando a ideia de passado, e, ao mesmo tempo em que a vida, o ato de viver, domina a maneira de ser do índio, então o índio não planejava e nem se organizava, apenas fazia o que a vida desejava, são divididos não por motivos próprios, mas pelo desejo da vida, da sorte, do destino.

Para tratar da matriz africana utilizou apenas o título *O Negro*, não descreveu com detalhes as características dos grupos que vieram para o Brasil, também os caracterizou como um modo de vida próprio do período da Idade dos Metais.

O primeiro parágrafo tratou que os índios não resolviam de maneira satisfatória a quantidade de trabalhadores necessários à produção colonial no Brasil, para tanto, foi necessária a importação da mão de obra escrava proveniente de algumas regiões da África.

O Elemento negro – Desde os primeiros anos da colônia recorreram os portugueses ao escravo negro para os árduos trabalhos da lavoura e outros aos quais não se prestavam bem os indígenas, que a proteção dos jesuítas e as leis do reino não permitiam escravizar. Da África, terra da escravidão, era possível trazer, aos milhares, pretos que já eram escravizados por seus régulos e que, vindos para o Brasil, trocavam um cativo por outro, aliás, menos desumano que o sofrido na terra natal. [Grifos do Autor] (SILVA, 1945, p. 101).

Joaquim Silva destacou a função desempenhada pelo negro no Brasil colonial, a mão de obra para a obra colonizadora portuguesa. O elemento *já* é fundamental nesse parágrafo, pois significava que na África, havia escravidão independente da ação dos portugueses, esses apenas adotaram uma prática corrente naquele continente. Quem começava o processo de escravidão, era o próprio africano, e o português apenas comprava esse escravo que o senhor africano de escravos facilmente vendia. Por fim, justifica a escravidão na medida em que afirma que o cativo no Brasil era mais humano do que na África.

Civilização. – Os negros, dada a variedade de sua procedência, não tinham todos o mesmo grau de civilização; em sua maioria, entretanto, estavam socialmente mais desenvolvidos que os nossos indígenas, ainda no período da pedra polida. Os africanos que aqui chegaram já trabalhavam, em geral, alguns metais principalmente, o ferro; estavam habituados à vida sedentária; facilmente aprenderam o uso de utensílios e ferramentas, tornando-se hábeis operários. Havia muitos, nas tribus mais adiantadas, que acreditavam no Creador; a maioria, porém, era grosseiramente feiticista. Dentre os sudaneses contavam-se os mais desenvolvidos e de mais perfeito físico; no grupo dos berberes encontravam-se tradições árabes ou muçulmanas. [Grifo do Autor] (SILVA, 1945, p. 101-102).

Do mesmo modo, como Joaquim Silva comparou os indígenas com as formas de vida do período da Pré-História, compreendia que os negros estavam no último período da idade dos metais, em que os homens vivem em pequenas cidades e fabricam ferramentas de metais. Para Joaquim Silva, essa situação denota que o negro estava acostumado com a divisão social do trabalho e com o uso de ferramentas, uma característica valorizada para o trabalho no Brasil colonial.

No segundo trecho, Joaquim Silva desqualifica a religiosidade dos africanos, para ele apenas uma parte dos africanos acreditava em Deus, ou melhor, o Deus que os portugueses acreditavam. Portanto, mostra que há uma grande quantidade de infiéis, pagãos, que poderiam ser explorados.

A partir desse ponto, Joaquim Silva utilizou quatro parágrafos para justificar a influência do negro na formação do povo brasileiro, concluindo com:

Influência do negro. Foi grande a influência exercida pelo escravo negro no Brasil; uma antiga crônica referia mesmo que ‘os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho, porque sem eles, no Brasil, não é possível fazer, conservar ou aumentar fazenda, nem ter engenho corrente’. Não só na vida econômica, porém, se verificava tamanho influxo; também na constituição do tipo brasileiro, na formação moral, nos usos e costumes, e até na linguagem.

Dos costumes e usos africanos ficaram certas danças (congadas, cateretês) e, na arte culinária, particularmente nalguns estados, a confecção de grande número de iguarias como o vatapá, o cururu, o bobó, o acarajé, o mungunzá, o cuscuz.

Na poesia popular encontram-se vestígios da influência do negro, assim como nos contos e tradições. Na linguagem nacional assinala-se o influxo africano pela introdução de numerosas palavras.

As credices, as superstições dos pretos, com sua afetividade, refletiram-se na formação de nossa gente que deles herdou ‘uma certa negligência creoula, uma resignação heróica para suportar a miséria, uma concepção um pouco fatalista e quiça leviana da vida, em grandes preocupações do futuro, o hábito do trabalho sem amor, mas também sem revolta, e, enfim, a melancolia impressa mais na música e na poesia do que no estado de alma habitual do povo’. [Grifos do Autor] (SILVA, 1945, p. 102-103).

O termo *influxo* é utilizado para ligar a relação entre o negro e a formação do povo brasileiro, ele pode ser substituído por influência, no entanto o prefixo *in* indicaria uma não influência, ou uma influência de maneira ruim. É bastante evidente que Joaquim Silva procurou menosprezar a influência do negro no povo brasileiro, pois trata a religião dele como credice e superstição, um ser sem preocupações com o futuro, o trabalho sem empenho, se na época colonial o negro foi a principal mão de obra.

Joaquim Silva argumentou que o brasileiro não é uma raça pura, pois, desde o início da época colonial as raças formadoras caldearam-se dando origem ao brasileiro. Em outro sentido, o brasileiro só pode existir a partir do momento em que o português chegou nesse território. Enfatadamente, o ser brasileiro é fruto da miscigenação, assim o brasileiro e o povo brasileiro não são homogêneos. A expressão “*formam considerável parte de nosso povo*”, promove a ideia de que entre o brasileiro, povo mestiço, há brasileiros mais puros, possivelmente mais brancos; e há

diferenças entre os mestiços, os bens sucedidos que se assemelham aos portugueses, que possivelmente se destacam na sociedade, e os que vivem sem serem considerados importantes.

A absorção ou assimilação de elementos indígenas e pretos na massa de nossa população continua-se, a par de contingentes portugueses, italianos, alemães, sírios, eslavos e outros que afluem do Velho Mundo. As estatísticas mostram que, pela situação estacionária da raça negra e redução do fator indígena cresce, cada vez mais, nos grupos mestiços, a porcentagem de sangue branco.

Não há em nossa terra preconceitos ou questões raciais; e por isso, o grande estadista americano Teodoro Roosevelt, com razão, notou que o futuro nos reserva uma grande benção; ‘ter evitado e solvido um problema altamente perigoso, quicá mortal, - um conflito racial de vida e morte’ (SILVA, 1945, p. 105).

A palavra “*assimilação*” contribui para a reflexão sobre a população brasileira, pois ela se articula com “*nossa população*”, assim, o núcleo central da população brasileira é o elemento português, grupo mestiço branco, que se apropriou dos traços culturais dos indígenas e dos negros, a fim de assegurar a sua melhor adaptação no território brasileiro.

Ainda, em relação à população, o autor sugere que há um grande grupo mestiço, mas que o elemento branco é grupo dominante e sintetizador da cultura, é ele que deve incorporar à sua maneira de ser, os traços culturais do índio e do negro. Implicitamente está o ideal de branqueamento da população brasileira, que é fortalecido pelo processo de imigração de pessoas provenientes da Europa. A palavra “mas” cumpre justamente essa função, o povo é mestiço, mas está em um processo de branqueamento; ainda a expressão “*cresce cada vez mais, nos grupos mestiços, a porcentagem de sangue branco*”, Joaquim Silva afirma, e logo em seguida reafirma, que o povo mestiço brasileiro está em um processo de branqueamento.

Com o termo “*nossa população*”, Joaquim Silva se coloca na função de Enunciador 5, visão de mundo e dos valores da sociedade, dirigindo-se aos leitores em geral e aos alunos, na realidade ele se coloca participando do mesmo grupo dos alunos, logo o aluno é um grupo da classe média urbana, tendo em vista a própria situação social do autor, formado principalmente

por pessoas brancas, ou “mestiços mais puros”, que devem se preparar para ocupar cargos de liderança nos novos postos de trabalhos da sociedade urbana e industrial em desenvolvimento.

Dessa maneira, o autor valoriza o povo branco europeu, considerando que é o grupo mais desenvolvido, no entanto procura esconder a existência de preconceitos sociais e raciais no país, ou seja, o Brasil é formado por um grupo bastante heterogêneo, mas consegue viver em harmonia, o país conseguiu superar as suas diferenças étnicas e construiu uma sociedade em que vive em paz, para tanto utilizou o início do parágrafo , “*É de notar que não há em nossa terra preconceitos ou questões raciais*” (SILVA, 1945, p. 105), ainda, procura reafirmar a sua posição com a citação do presidente dos Estados Unidos, ou seja, utilizando a fala de outra pessoa no seu discurso, para reafirmar a sua opinião, argumentando que no Brasil os conflitos raciais foram superados.

Nesse ponto, Joaquim Silva procura articular o Enunciador 5 com o Enunciador 1, o grupo brasileiro de brancos e mestiços candidatos a serem bem sucedidos, promovem um discurso pedagógico voltado para o apagamento das diferenças entre o povo brasileiro, valorizando uma vida social sem conflitos e justificando as desigualdades sociais, estando em conformidade com o conceito de solidariedade proposto pelo Estado Novo e presente na interpretação de Oliveira Vianna.

Elementos raciais – O sangue português, o elemento branco, constituiu, segundo Martius, o grande rio cujos afluentes são o índio e o africano. Os portugueses são um dos povos de mais complexa formação: descende dos celtiberos, com os quais mesclaram elementos mediterrâneos (fenícios, gregos, cartagineses e romanos), germânicos (godos e suevos) e semitas (árabes ou mouros). [Grifos do Autor] (SILVA, 1945, p. 86).

Neste ponto, retomaremos as questões iniciais propostas em relação à formação do povo brasileiro. Precisamos mobilizar os argumentos apresentados para responder a indagação: quais são as qualidades atribuídas para esses sujeitos em relação à formação do povo brasileiro? Quais

sujeitos são considerados fundamentais para a formação do povo brasileiro no discurso de Joaquim Silva? Abaixo tabulamos essas informações acerca da primeira pergunta. Para logo após, tecer reflexões sobre a segunda.

Tabela 8
Elementos Fundamentais para Formação do Povo Brasileiro
na Interpretação de Joaquim Silva

Agente ou Objeto da Ação	Predicado	Qualidades atribuídas aos sujeitos
Português		
Português	-	Colono
O sangue português (núcleo do sujeito: português)	o grande rio cujos afluentes são o índio e o africano	O grande rio
Os portugueses (sujeito da ação)	Um dos povos de mais complexa formação	Complexa formação
A população de Portugal (sujeito da ação)	Bem pouco numerosa	
Eles (elíptico) (sujeito da ação)	Degredados	- ladrões e assassinos - gente honesta e trabalhadora
Índio		
Índio	-	Silvícola Brasileiro (= selvagem)
Índio (objeto da ação)	-	Afluente (= que não flui facilmente, deixar de ser índio)
Os indígenas (objeto da ação)	Viviam divididos no Brasil	
Tupis (objeto da ação)	-	Os mais assimiláveis
Tupis (objeto da ação)	-	Mais facilmente se incorporavam aos brancos
Tapuias	Os mais atrasados e temíveis dos selvagens	Atrasados Temíveis
Íncola		Insubmisso, poligâmico, guerreiro, antropofágico
Negro		
Pretos	-	Escravos
Africano (objeto da ação)	-	Afluente (= que não flui facilmente, deixar de ser africano)
Os negros importados (sujeito da ação)	Eram mais civilizados que os nossos íncolas	Mais civilizado
Pretos (objeto da ação)	Mais grosseiro feiticismo	
Negros (objeto da ação)	Crendices e superstições	

Fonte: SILVA, Joaquim. **História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial**. 16ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

Assim, para Joaquim Silva, o elemento branco é considerado o grupo predominante para a formação do brasileiro, a principal matriz da raça e da cultura brasileira. O indígena é o grupo que foi cristianizado para tornar-se um elemento formador do povo brasileiro, sobretudo o grupo mais assimilável, ou melhor, o mais receptivo a ação do colonizador e do jesuíta; ainda, o grupo indígena mais selvagem deveria ser combatido. O elemento negro serviu como mão de obra, no entanto contribuiu para uma má formação da alma do brasileiro, trabalhar sem vontade e amor, não lutar pela transformação de sua condição, portanto, aquele que aceita passivamente o que os outros impõem. Por fim, o povo brasileiro é um grupo mestiço em branqueamento, trabalhador e submisso ao Estado e ao governo vigente.

O segundo tema estudado nessa tese em relação à interpretação do Joaquim Silva, é a formação do território brasileiro, a unidade didática que trata dessa problemática diretamente é o capítulo IV intitulado “*A Expansão Geográfica*”, formado por 31 páginas, entre a 108 e 138.

Em conformidade com a estruturação curricular realizada por Jonathas Serrano, a unidade IV foi dividida por Joaquim Silva em quatro itens: 1) Os centros iniciais da vida colonial, com apenas 2 páginas; 2) Conquista das regiões setentrionais, contando com 10 páginas; 3) As entradas e bandeiras, composta por 14 páginas, mais um mapa com as rotas dos bandeirantes em folha dupla; e, 4) Os tratados e limites, formado por 5 páginas. Praticamente, 50% das páginas que compunha esse tema, “*A Expansão Geográfica*”, foram destinadas para a discussão das entradas e bandeiras para a constituição do território brasileiro.

Como já foi mencionado, o texto didático de Joaquim Silva é repleto de notas de rodapé, em que constam os autores que ele utilizou para fundamentar a sua interpretação histórica. No caso da unidade IV, conta com 76 notas, sendo explicativas, referenciais, e citações. No primeiro item, citou somente Frei Vicente de Salvador, *História do Brasil*. No segundo item, citou: Pedro

Calmon, *História do Brasil*; Rocha Pombo, *História do Brasil*; Capistrano de Abreu, *Capítulos de História Colonial*; Basílio de Magalhães, *Expansão Geografia do Brasil Colonial*; Max Fleiuss, *História Administrativa do Brasil*; e João Ribeiro, *História do Brasil* (curso superior). Para o terceiro item, “*As Entradas e as Bandeiras*”, citou as referências: textos de Magalhães Gandavo (1576) e Gabriel Soares de Sousa (1587), novamente o Basílio de Magalhães, *Expansão Geográfica do Brasil Colonial*; Rocha Pita, *História da América Portuguesa*; Teodoro Sampaio, em artigo publicado pelo Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo; Cassiano Ricardo, *Marcha para o Oeste*; Oliveira Vianna, *Evolução do Povo Brasileiro*; Capistrano de Abreu, *Capítulos da História Colonial*; Pedro Calmon, *História do Brasil*; Taunay, *História Geral das Bandeiras*. No último item, “*Os Tratados e Limites*”, citou: Pedro Calmon, *História da Civilização Brasileira*; Macedo Soares, *Fronteiras do Brasil*; João Ribeiro, *História do Brasil*; Capistrano de Abreu, *Capítulos de História Colonial*. Neste aspecto é interessante destacar um detalhe crucial, Alcir Lenharo quando argumentou que a figura do bandeirante sintetizou o ideal de Estado e da formação do povo brasileiro do Estado Novo, recorreu a análise da interpretação de Cassiano Ricardo, que “coincidentemente” é o lastro principal no qual Joaquim Silva fundamentou a sua interpretação histórica sobre o bandeirante, e, mais, a interpretação de Oliveira Vianna também foi utilizada para compor a imagem do bandeirante elaborada por Joaquim Silva.

A problemática da construção do território brasileiro foi abordada por Joaquim Silva em um recorte temporal que vai do século XVI ao século XVII, argumentando que no primeiro século havia apenas núcleos isolados de colonização entre o sul de Cananéia até o Rio Grande do Norte, que eram isolados entre si e os colonos não procuraram ir para o interior do território devido à presença indígena. Ainda, defendeu a opinião no qual a configuração do território se deu

por volta de 1750, a partir de tratados entre Portugal e Espanha em relação à região sul do país, devido à presença das missões jesuíticas.

Para Joaquim Silva, é perceptível a ação de quatro agentes, principais, na configuração do território: a ação do Estado português, os colonos, os bandeirantes, e os Jesuítas, ou de maneira mais geral a Igreja. A fim de compreender a maneira pela qual, Joaquim Silva construiu sentidos e significados sobre esses personagens históricos, procederemos a seleção de recortes em seu texto didático, em que eles são mobilizados no discurso de Joaquim Silva como sujeitos ou objetos de ação, para a partir da análise discursiva dessas imagens, percebermos a maneira pela qual Joaquim Silva qualificou a ação do Estado, dos colonos, dos bandeirantes, dos jesuítas, dos índios, e dos franceses (estrangeiros) para a construção do território brasileiro. Analisaremos as imagens construídas por Joaquim Silva, respectivamente: os índios, os franceses (e estrangeiros), o Estado, a Igreja (por meio de padres e jesuítas), os colonos, e os bandeirantes.

Índios

1. [...] principalmente pela agressividade dos gentios [...].
2. A região do Rio Grande do Norte ao Pará [...] estava quase toda em poder dos selvagens.
3. As arremetidas dos indígenas, entretanto, já não eram tão temíveis como nos primeiros anos da colonização. Muito embora, houvesse tribus irredutíveis, havia grande número de outras submetidas ou que viviam em paz com os colonos.
4. [...] a resistência encarniçada do gentio açulado pelos corsários franceses que interessavam a região.
5. Algum tempo depois, os Potiguares e Caetés, instigados pelos franceses e, com auxílio do terrível tabajara Piragibe (Braço de Peixe), vieram atacar o forte.
6. [...] os índios que a habitavam eram agressivos e traficavam com os franceses que frequentavam as costas.
7. Alguns anos mais tarde, uma expedição seguiu ao longo da costa, em direção ao rio Real, contra os índios de Baepeba; mas estes com o auxílio dos franceses de uma nau que se achavam carregando pau Brasil na embocadura do rio, mataram todos os expedicionários.
8. [...] cometeu depois a imprudência de aprisionar indígenas, mesmo das tribus amigas, o que provocou a rebelião do gentio; em consequência, teve de retirar-se, no meio de grande hostilidade (SILVA, 1945, p. 108-113).

Inicialmente é interessante notar que Joaquim Silva utilizou diferentes termos para designar os indígenas, como: *indígena*, *índio*, *gentio*, *selvagem*, designa diversos grupos de maneira genérica; ainda *tribo*, *potiguar*, *tabajara*, *caetés* expressam um grupo específico; Piragibe, Baepeba são nomes próprios, designando um indivíduo específico. Os nomes *indígena* e *índio* são termos mais neutros do ponto de vista dos traços de sentido, viabilizando o seu uso em qualquer frase; diferentemente das noções de *gentio* e *selvagem*, enquanto o primeiro nos remete diretamente a informação de que o índio gentio não foi catequizado, e portanto não é cristão, carregando também a noção de que é puro e inocente, já o termo *selvagem* remete a acepção de não ser catequizado, de estar diretamente associado a selva, a vida com a natureza, portanto não estabelecendo relações com os colonos, inclusive contendo o traço de sentido do uso da violência para a defesa do seu grupo.

No entanto, esses termos foram articulados com outras palavras construindo, assim, ou reafirmando o sentido desejado pelo Joaquim Silva. Seguindo os trechos que selecionamos, inferindo os traços de sentido em relação ao índio, respectivamente: 1) é agressivo; 2) possui uma grande quantidade de terra; 3) atacam violentamente, provocam medo, não tem interesse em relacionar-se com os portugueses, são submissos aos portugueses; 4) lutam dedicadamente para a defesa dos seus interesses, podem tomar decisões devido à influência dos “estrangeiros”; 5) influenciados pelos franceses, atacaram o forte português; 6) mais uma vez a noção de que o índio é agressivo, e praticava comércio ilegal com os franceses; 7) junto com os franceses matam os portugueses; 8) poderiam ser presos, eram amigos dos portugueses, e rebelavam-se contra os portugueses.

Na construção do par índio/colono e/ou Estado, o índio é o inimigo que deve ser combatido. Pois, tem a posse da terra, se relacionam comercialmente com os franceses, defendem

o seu território e seus interesses, se rebelam contra a dominação portuguesa, preservam a sua maneira de ser e não aceitam a dominação cultural dos portugueses, matam os portugueses. No entanto, há um detalhe, caso o índio dê a terra, ou aceite a dominação portuguesa, ou deixe a sua maneira de ser e mude o seu comportamento em favor da cultura portuguesa, deixe de se rebelar contra a dominação portuguesa, se não mata os portugueses, eles se tornam amigos, e podem conviver com os portugueses. Assim sendo, o indígena só é aceito e valorizado, na medida em que se submete a dominação do português e adota a sua cultura.

Desse modo, por um lado, é interessante notar que em relação à figura histórica do indígena, na época do início do processo de colonização eles já viviam nesse território, possuíam um espaço delimitado, onde viviam de maneira coletiva com as suas relações sociais, e preservavam a sua cultura. No entanto, essa realidade entrava em conflito com os interesses portugueses, que desejavam esse território para associá-lo a dinâmica de sua sociedade. Por outro, semelhantemente, a presença dos imigrantes que viviam no Brasil, no momento de produção do discurso de Joaquim Silva, mas que não desejavam associar-se com a cultura brasileira, preservando as suas tradições. Compartilhamos o argumento de que o Estado Novo adotou uma política violenta para reprimir tais núcleos de imigração que não desejavam submeter-se a cultura brasileira. Nesse sentido, a relação do português com o índio, também simbolizava a relação do brasileiro com o estrangeiro.

Os Estrangeiros

1. [...] a resistência encarniçada do gentio açulado pelos corsários franceses que interessavam a região.
2. Após a conquista do Ceará iniciou-se a do Maranhão, onde os franceses procuravam solidamente estabelecer-se.
3. Uma grande expedição foi, mais tarde, enviada para expulsar os franceses que se tinham estabelecido na ilha de São Luiz e outros pontos, desenvolvendo-se prolongada luta que terminou em 1615, com a expulsão dos invasores.
4. Havia notícias de que pelo estuário amazônico se aventuravam intrusos, piratas e contrabandistas ingleses e flamengos.

5. [...] expulsou os holandeses que tentavam estabelecer-se nas ilhas da foz do Amazonas (SILVA, 1945, p. 110-114).

Joaquim Silva considerava que os estrangeiros eram os inimigos naturais dos portugueses, pois havia o conflito de interesses econômicos, tanto para o domínio da terra quanto para as relações comerciais com os índios. Nota-se que, no início da colonização, o principal inimigo estrangeiro era o francês. Interessante que, diferentemente do índio, Joaquim Silva adotou diversos termos para designá-lo, em relação aos estrangeiros sempre foi adotado a mesma palavra, o francês sempre foi nomeado por francês.

Passamos, então, a caracterizar a maneira pela qual Joaquim Silva qualificou os estrangeiros, respectivamente: 1) instigavam os índios a atacarem os portugueses, eram corsários, nesse caso, tinham autorização da França para roubar, matar e afundar navios dos inimigos da França, conseqüentemente os portugueses; tinham interesse em dominar o território português que estava na mãos dos indígenas; 2) desejavam ocupar e dominar o território 'português'; 3) ocupavam e dominavam diversas regiões; 4) intrusos, piratas, contrabandistas, portanto roubavam os portugueses; 5) tentavam dominar o território.

Diante disso, para Joaquim Silva, na construção de sentido considerando a relação estrangeiro/português, o primeiro elemento sempre foi considerado o inimigo, na medida em que ocupavam ou desejavam ocupar o território português, contrabandeavam com os índios, instigavam os índios a lutarem contra os portugueses. Nesse sentido, os estrangeiros foram considerados os principais inimigos dos portugueses, não há a ambigüidade de sentido como em relação ao índio, que ora é inimigo e ora é aliado. É interessante notar que, por oposição, o português é quem tem o domínio legítimo do território, que deve ter relações comerciais com os índios, que devem dominar e receber a lealdade dos índios.

A partir desse ponto, podemos inferir que, para Joaquim Silva, o português detinha o monopólio legítimo do território que formaria o Brasil, no entanto, esse território era dominado pelos índios, assim sendo, o português deveria lançar mão de várias estratégias para conquistá-lo e colonizá-lo. No entanto, essa ação foi dificultada devido à resistência dos indígenas e da ação de estrangeiros. Diante desse cenário, iremos analisar a interpretação de Joaquim Silva sobre a ação do Estado português para a conquista do espaço geográfico que formaria o Brasil.

O Estado Português

1. A região do Rio Grande do Norte ao Pará, abandonada por seus infelizes donatários, estava quase toda em poder dos selvagens.
2. Tinham sido infrutíferas as tentativas de colonização feitas por seus primitivos donatários. Uma luta épica assinalou a conquista dessas terras, dificultada por muitas causas, como as dissensões entre os que a conduziam.
3. Mais tarde, porém, os portugueses conseguiram vencer os indígenas e ergueram a pouca distância da foz do Paraíba, um forte e um engenho real que foram o começo da cidade que é hoje a capital do estado daquele nome.
4. Cristovão de Barros, membro do governo interino que sucedera a Teles Barreto, resolveu então levar a efeito, de vez, a conquista de Sergipe. Reuniu grandes forças que nas margens do Vaza Barris (Irapiranga) derrotaram milhares de indígenas de Baepéba, morto na peleja. O vencedor, para garantir a conquista feita, fundou um forte perto da foz do rio Sergipe, o que deu origem à cidade de São Cristovão, mais tarde transferida para o lugar onde se acha hoje.
5. Diogo Botelho continuou os esforços de Francisco de Almeida, seu antecessor, para a conquista do Norte. Assim, enviou para o Ceará Pero Coelho de Sousa que sem dificuldades, chegou ao Jaguaribe e penetrou no sertão; a princípio tudo lhe correu bem: conseguiu por em fuga, vencidos, os franceses que encontrou e, com pouca luta, obteve a submissão dos índios; entretanto, cometeu depois a imprudência de aprisionar indígenas, mesmo das tribus amigas, o que provocou a rebelião do gentio; em consequência, teve de retirar-se, no meio de grande hostilidade.
6. Contudo, a conquista da região, sempre ameaçada de cair nas mãos de estrangeiros, era cada vez mais urgentemente necessária. Veio, então, para o Ceará o jovem Martim Soares Moreno, trazendo consigo apenas um sacerdote e dois soldados; inteligente, hábil e bondoso. Martim Soares ganhou a amizade dos índios do Jaguaribe e consegue que o chefe Jacaúna se trasladasse com toda sua aldeia para o forte e povoação que fundara de N. S. do Amparo (1611).
7. Uma grande expedição foi, mais tarde, enviada para expulsar os franceses que se tinham estabelecido na ilha de São Luiz e outros pontos, desenvolvendo-se prolongada luta que terminou em 1615, com a expulsão dos invasores.
8. Conquistado o Maranhão, foi nomeado Francisco Caldeira Castelo Branco para o cargo de ‘Capitão-mor da descoberta e conquista do Grão-Pará’. [...] alcançando a baía de Guajará; aí construiu um forte de madeira a que chamou Presepe (janeiro de 1616) que foi a origem de Belém do Pará. Um companheiro de Francisco Caldeira, o alferes Pedro Teixeira, expulsou os holandeses que

tentavam estabelecer-se nas ilhas da foz do Amazonas e fez dura guerra aos indígenas que, entretanto, tinham recebido amigavelmente os expedicionários (SILVA, 1945, p. 108-114).

Da mesma maneira que analisamos os itens anteriores, iniciamos com os nomes adotados por Joaquim Silva para expressar a ação do Estado: 1) termos que indicam a ação coletiva: donatários, portugueses, expedição (embora no singular, expressa a ação de um grupo); 2) termos que denotam a ação individual: Cristovão de Barros, Teles Barreto, Diogo Botelho, Francisco de Almeida, Pedro Coelho de Sousa, Martin Soares Moreno, Francisco Caldeira Castelo Branco, Pedro Teixeira. É interessante notar que, em relação à ação portuguesa no processo de colonização, os nomes próprios foram fartamente utilizados pelo Joaquim Silva, diferentemente em relação ao indígena, e muito mais ao estrangeiro, os nomes próprios utilizados para designar os indígenas serviam para lembrar a ação de índios que lutaram aguerridamente contra a dominação portuguesa.

Se num primeiro momento da abordagem do texto de Joaquim Silva é interessante notar a designação dos sujeitos da ação colonizadora, é importante atentar-se para os termos utilizados para a qualificação dos sujeitos e das suas ações, respectivamente: 1) o donatário é infeliz, pois não realizou a ação que teve atribuída pelo Estado, porque não conquistou a região do Rio Grande do Norte ao Pará, assim expressa juízo de valor, aquele que não desempenha a função designada pelo Estado é visto de maneira negativa; 2) donatários primitivos, *primitivo* por ser o primeiro e também de ser atrasado do ponto de vista do desenvolvimento social, implicaria a pressuposição de incapacidade; ainda os grupos de donatários possuíam divergência do ponto de vista da maneira como deveria ser conduzida a conquista, aumentando a dificuldade da empreitada, no entanto, por meio de luta épica, portanto uma batalha muito difícil, conseguiram vencer os indígenas e conquistar a terra; 3) os portugueses venceram os indígenas, no entanto o

termo *conseguiram* entre o sujeito e o verbo principal *vencer*, possui o traço de sentido de aumento da dificuldade; após a vitória, é necessário tomar posse do lugar, e para tanto, construíram um forte, tanto um monumento da vitória, como um aparato militar para garantir a vitória por um longo tempo; 4) Teles Barreto e Cristovão de Barros, representantes legais do Estado; Cristovão de Barros resolveu conquistar o território, para tanto *derrotaram* milhares de indígenas, ou seja, em uma guerra em os portugueses venceram os índios, ou melhor, mataram milhares de índios, mas o uso do termo *derrotar* diminui o traço de sentido no uso da violência exercida pelos portugueses; para garantir a conquista, monumentalizar a conquista, e criar uma estratégia para a manutenção da conquista ocorreu a construção de um forte, uma base militar. 5) Diogo Botelho e Francisco de Almeida eram os representantes legítimos da administração do Estado português; Diogo Botelho, imbuído das prerrogativas advindas do Estado, enviou Pedro Coelho de Sousa que, sem dificuldades, expulsou os franceses e conquistou a terra dos indígenas, no entanto, tomou uma atitude imprudente, portanto juízo de valor de Joaquim Silva, pois aprisionou índios amigos, provocando a rebelião dos indígenas; 6) Martin Soares Moreno era jovem, inteligente e habilidoso, sem o uso da violência física, mas com o auxílio do padre, ganhou a amizade dos índios, de forma que eles foram convencidos a se retirar do local em prol dos portugueses; 7) expedição, portanto, uma ação militar, depois de longa guerra, expulsou os franceses e conquistou o território; 8) Francisco Caldeira Castelo Branco foi nomeado Capitão-mor, que conseguiu conquistar a região que fora abandonada pelos infelizes donatários, Pedro Teixeira expulsou os holandeses, atitude valorizada por Joaquim Silva, no entanto realizou uma guerra inadequada contra os indígenas que os receberam de maneira pacífica.

Diante disso, vamos desmembrar a interpretação de Joaquim Silva sobre a ação do Estado para a conquista do território. Inicialmente, no conjunto dos recortes selecionados, está implícito

que o Estado português tem a jurisprudência para a decisão da maneira como deve ser administrada a colonização e para o uso da violência física para a conquista do território. Para Joaquim Silva, inicialmente a ação do Estado para o processo de colonização se deu por meio da divisão do território em diversas capitanias hereditárias sob a tutela dos donatários, caberia, então, a ação do donatário para a conquista e colonização do território, no entanto, devido à ação de infelizes donatários, ironicamente, a não ação, não ocorreu à conquista e colonização do território, ficando o território sobre o domínio indígena e com incursões de estrangeiros sobre a costa brasileira que entravam em conflito com os interesses portugueses.

Assim, a ação do Estado em que transferiu responsabilidades para a iniciativa privada não foi bem sucedida. Desse modo, para Joaquim Silva, era necessária uma ação do Estado mais eficiente, com isso, em seu texto, o Estado português adotou uma estrutura administrativa com membros responsáveis pela organização e por pessoas responsáveis pelo uso da força, os governadores e os capitães-mores. Com isso, foi notório o uso de termos, expulsão dos estrangeiros e derrotaram os índios, efetivando a vitória do Estado português e a conquista do território, ainda, era crucial marcar a vitória por meio de construções que monumentalizavam simbolicamente a conquista do território e que viabilizasse a manutenção da conquista, os fortes. Portanto, foi à ação do Estado (forte) que viabilizou a conquista do território.

No entanto, a ação do Estado também foi qualificada, e nesse ponto, por meio da escrita, Joaquim Silva expressou o seu ideal de conquista, como segue: é preferível a conquista sem o uso da violência física, se for necessário o uso da violência, que ficasse restrita aos grupos que não aceitavam e que lutavam contra a dominação do Estado. Como denota, do item 5: *“com pouca luta, obteve a submissão dos índios, entretanto, cometeu depois a imprudência de aprisionar indígenas, mesmo das tribus amigas”*; e do item 6: *“Martin Soares ganhou a amizade dos índios*

do Jaguaribe e consegue que o chefe Jacaúna se trasladasse com toda sua aldeia para o forte e povoação que fundara”.

O próximo elemento que promoveu a ação colonizadora e conquista do território que aparece na interpretação histórica de Joaquim Silva foi o jesuíta. É interessante ponderar que, de acordo com o programa curricular elaborado por Serrano, a unidade didática VII intitulada de “*Desenvolvimento Espiritual*” tem como primeiro tema “*A Obra da Companhia de Jesus: a Proteção dos índios, o ensino; a moralização da sociedade*” que discutiria de maneira completa a ação dos jesuítas⁷⁵, mas Joaquim Silva, também discutiu a ação dos jesuítas para a construção do território nessa unidade em que estamos abordando.

Os Padres e os Jesuítas

1. A primeira tentativa de colonização de Sergipe foi obra dos jesuítas, mas, apenas os inacianos haviam iniciado sua pacífica obra de catequese, foi ela quase de todo inutilizada pelo governador Luiz de Brito de Almeida, que fez injusta guerra aos indígenas.
2. Antes do triste regresso de Pero Coelho, dois jesuítas tinham ido ao Ceará para iniciar a catequese e a custo chegaram à serra de Ibiapaba; eram os padres Francisco Pinto e Luiz Figueira, foram felizes no começo de seu trabalho, conseguindo acalmar o gentio irritado; mas a aldeia em que eles se achavam foi atacada pelos Tapuias que mataram o padre Francisco Pinto e vários neófitos. O padre Figueira a custo conseguiu salvar-se.
3. Contudo, a conquista da região, sempre ameaçada de cair nas mãos de estrangeiros, era cada vez mais urgentemente necessária. Veio, então, para o Ceará o jovem Martim Soares Moreno, trazendo consigo apenas um sacerdote e dois soldados; inteligente, hábil e bondoso. Martin Soares ganhou a amizade dos índios do Jaguaribe e consegue que o chefe Jacaúna se trasladasse com toda sua aldeia para o forte e povoação que fundara de N. S. do Amparo (1611) (SILVA, 1945, p. 112-114).

⁷⁵ Na introdução desse capítulo, Joaquim Silva descreveu os temas e a sua interpretação sobre a ação dos jesuítas. Em suas palavras, “Desde o início da colonização, assinalaram-se os jesuítas como os fatores de maior relevo na formação de nossa pátria. Na catequese e aldeamento dos selvícolas, na tarefa de educação realizada por seus colégios, na constante pregação da moral cristã, foram tão grandes seus serviços que um historiador nosso afirmou que a História do Brasil não podia ser escrita antes da história da Companhia de Jesus” (SILVA, 1945, p. 176). O historiador citado foi Capistrano de Abreu, com base no livro *Capítulos da História Colonial*.

Mais uma vez, mantendo a estratégia de análise, descreveremos os termos utilizados para designar os jesuítas: jesuítas, inacianos, sacerdote, padre Francisco Pinto e padre Luiz Figueira. No entanto, esses termos desempenhando a função de substantivos e de sujeitos não foram adjetivados, desse modo, é na ação desses sujeitos e nos predicados que podemos buscar os traços de sentido, a fim de verificar a maneira pela qual Joaquim Silva valorizou a ação dos jesuítas para a constituição do território brasileiro.

No primeiro recorte temos: a primeira tentativa de colonização de Sergipe, a obra pacífica de catequese, transmitindo o sentido de que, por meio da ação pacífica dos jesuítas, a catequização dos índios ocorreu à primeira tentativa de colonização de Sergipe, no entanto, essa ação foi inutilizada pela guerra injusta desencadeada pelo governador Luiz de Brito de Almeida contra os indígenas. Neste recorte temos algumas informações importantes: 1) valorizada positivamente por Joaquim Silva, a ação pacífica dos Jesuítas de catequizar os índios que viabilizou a primeira experiência de colonização do Sergipe, a conquista da terra por meios pacíficos; 2) a condenação da guerra desnecessária empreendida pelo Estado, na medida em que os índios já estavam dominados pelos jesuítas.

No segundo trecho selecionado, temos: com dificuldades, os padres Francisco Pinto e Luiz Figueira conseguiram chegar à serra do Ceará e iniciaram a obra de catequese, conseguindo acalmar o índio irritado. A ação dos padres é valorizada, no entanto o ataque dos índios Tapuias é criticado.

No terceiro trecho, novamente há a ação da Igreja para a conquista do território em articulação com o Estado, que por meio do diálogo conquistou a amizade dos índios e a terra. Nos três trechos a ação da Igreja é valorizada, a ação do Estado é valorizada quando conquistou um

território em articulação com a Igreja de maneira pacífica, e é condenada quando utilizou a violência em região que a Igreja previamente havia conquistado por meio da ação de catequese.

Antes de debruçarmos sobre a interpretação de Joaquim Silva em relação aos bandeirantes, analisaremos a maneira no qual qualificou a ação dos colonos.

Os Colonos

1. Quase sem meios para a penetração, principalmente pela agressividade dos gentios, viviam, assim, por muito tempo, os colonos pelas terras do litoral.
2. Não se deve esquecer, também entre outras causas de dificuldade, a perfídia ou deslealdade dos colonos para com os indígenas, por eles, em regra, duramente tratados, o que provocava desforço irreprimível, traições, assaltos que vieram a se tornar verdadeiro flagelo para os colonizadores.
3. Aos centros povoados começaram a chegar da Europa novos elementos. E logo, com a conquista das regiões setentrionais, no segundo século, a indústria pastoril iria desenvolver-se, e novos núcleos de povoamento se estabeleceriam na direção do nordeste e do vale do São Francisco.
4. A capitania do Maranhão, após a expulsão dos franceses, progrediu rapidamente. Numerosas famílias de colonos vieram da Madeira e dos Açores e novas povoações foram fundadas por toda a costa [...] (SILVA, 1945, p. 108-116).

Joaquim Silva utilizou os seguintes vocábulos para nomear os colonos: colonos, colonizadores, elementos, famílias, povoações. É interessante que todos os vocábulos foram utilizados no plural, portanto o colono sempre é uma coletividade. Dentre esses substantivos, o adjetivo só foi adotado no momento em que ocorreu a conquista do território pelo Estado, então antes da ação estatal o substantivo colono não recebeu um adjetivo, enquanto as designações posteriores sempre foram adotadas um adjetivo para qualificar o colono, como em: novos elementos e novas povoações.

É interessante que, embora cinco palavras diferentes tenham sido utilizadas para nomear o colono, esses termos possuem nuances de sentido. O *colono* é aquele que cultiva uma porção de terra, sendo proprietário ou por meio de contrato; o *colonizador* é quem promove a colonização, podendo ser tanto aquele que cultiva a terra, quanto o que conquista a terra, a ideia de ação é o diferencial em relação ao *colono*; o termo *elementos* é muito mais genérico, o seu sentido só é

compreensível na relação com os outros termos da frase, como o adjetivo *novo* indicando que já havia núcleos de povoamento anteriormente, logo esse termo indica que são pessoas que iriam se inserir na lógica da colonização já em andamento; o vocábulo *família* indica que é um grupo de pessoas que se relacionam por meio dos laços de parentesco, diante disso, esse termo isoladamente não contém o sentido adequado para indicar o colono, devido a essa dinâmica, Joaquim Silva utilizou a expressão *família de colonos*, ou seja, um grupo de pessoas que se relacionam, podendo ser da mesma família ou não, devido o ato de cultivar a terra; e o vocábulo *povoações* carrega o traço de sentido de um grupo de pessoas que viviam em um determinado local, estabelecendo diversas relações sociais, inclusive com o cultivo da terra, mas também comerciais, afetivas, sociais. No entanto, esses vocábulos possuem um núcleo comum de sentido, o homem ou a ação do homem em cultivar a terra de maneira que constrói relações sociais em determinada região, com o fito de garantir a sobrevivência de todos, e, possivelmente do acúmulo de riquezas pelos envolvidos.

Mas, a partir da caracterização do colono, por meio da perscrutação de sentido dos termos que o nomeia, ainda não é perceptível compreender qual é a interpretação de Joaquim Silva sobre a ação dos colonos no processo de conquista e colonização do território brasileiro, diante disso é necessário relacionar o sujeito colono com a respectiva ação que ele desencadeou. Assim sendo, passamos a analisar cada item, respectivamente: 1) os colonos viviam no litoral devido à agressividade dos índios e sem as condições e instrumentos necessários para explorar e conquistar o interior; 2) os colonos eram desleais e enganavam os indígenas, portanto provocando os indígenas, desencadeando guerras que dificultavam a vida dos próprios colonos; 3) após a conquista do território e de solidificação dos núcleos de povoamento, possibilitou a vinda de

novos colonos para a América Portuguesa; 4) reafirma a ideia, que após a conquista do território realizado pelo Estado, ocorreu a vinda de novos colonos para a América Portuguesa.

Diante dessa descrição, é perceptível que para Joaquim Silva há duas maneiras de qualificar a ação dos colonos⁷⁶: 1) positivamente, pelo ato de cultivar e construir uma sociedade por meio de relações amistosas com os índios; 2) negativamente, quando o colono em prol de seus interesses pela terra, provocavam e lutavam contra os indígenas.

Nestes temas que analisamos em relação à construção do território brasileiro, percebemos as diversas relações tecidas por Joaquim Silva sobre os índios, estrangeiros, o Estado, a Igreja, e os colonos. Nessa trama, percebemos que os estrangeiros, devido ao conflito de interesses com os portugueses, apenas ocuparam um espaço na sua trama discursiva, são os principais inimigos da nação; em relação aos jesuítas, ocupa também apenas uma função na trama discursiva de Joaquim Silva, a de modelo de colonização, a conquista da terra de forma pacífica. No entanto, em relação ao Estado, ao índio e aos colonos, esses elementos são compreendidos de uma forma mais complexa; o Estado somente no momento em que realiza uma guerra justa, se respeita os indígenas que já foram submetidos e a ação da Igreja, inclusive a apoiando, é considerado positivamente por Joaquim Silva. Já os índios, são compreendidos positivamente na medida em que se submetem a dominação portuguesa, e negativamente quando se aliam com os estrangeiros e resistem à dominação portuguesa. Por fim, o colono também possui essa ambiguidade, no entanto com menos ênfase, pois é natural que ele deveria ocupar a terra, mas se a ocupação não é

⁷⁶ Nesse ponto, é interessante mencionar uma passagem do texto de Joaquim Silva que articulava a ação do colono em relação à do jesuíta. “Muito embora monarcas portugueses, desde D. João III, recomendassem bom trato aos indígenas foram estes, já nos primeiros tempos da colonização, vítimas da ambição e crueldade dos colonos. Leis do reino permitiam que se escravizassem apenas os selvagens prisioneiros da guerra pelo governo, e os antropófagos. Entretanto, os colonos entravam pelos sertões e atacavam as aldeias dos incolas, sem causa alguma, aprisionando-os quando não os iludiam com ardis diversos, e os traziam algemados ou amarrados para trabalhos nos engenhos e noutros serviços ou para vendê-los como escravos. A cobiça dos colonos prejudicava, assim, o paciente esforço do jesuíta na catequese” (SILVA, 1945, p. 176).

efetivada ou é dificultada devido a sua ação, ele é compreendido negativamente por Joaquim Silva.

Se retirarmos os fatos históricos, e nos atentarmos apenas na essência da ação valorizada pelo Estado, parece-nos perceptível a presença dos fundamentos sociais para a manutenção do Estado Novo. Inicialmente, o Estado é compreendido como o responsável pela administração, conquista e defesa do território, e que, para tal, não deve designar a iniciativa privada para realizar essa tarefa, como vimos, Joaquim Silva demonstrou que, quando a empreitada da conquista do território foi realizada pela iniciativa privada, ela não obteve sucesso. Assim sendo, o Estado, na sua ação centralizada, foi o responsável pelo sucesso da conquista e defesa do território brasileiro; no entanto essa ação foi considerada mais eficaz, quando a Igreja esteve do lado do Estado, por meio dos jesuítas. Se nos restringirmos para o núcleo central dessa significação, perceberemos que para Joaquim Silva, a chave do sucesso da ação do Estado se dá no momento em que este assume para si toda a tarefa administrativa, tendo como lastro o apoio das forças armadas e da Igreja.

Utilizando esse mesmo princípio para interpretação da figura do índio e do colono, como vimos, podemos inferir que o índio que não pretende se submeter ao português é o inimigo, assim como o estrangeiro que na época do Estado Novo não desejava abraçar-se e manter a cultura de sua terra de origem, foi considerado um inimigo e foi combatido pelo Estado. Já em relação ao colono, quando desempenhava funções que possibilitassem o processo de conquista e colonização empreendido pelo Estado, portanto, estando de acordo com os princípios administrativos do Estado, foi valorizado, no entanto, se a sua ação provocasse atitudes contrárias aos desígnios do Estado, era criticado por Joaquim Silva, ou seja, o cidadão valorizado é aquele que assume para si a ideologia do Estado.

Deter-nos-emos, agora, na análise da interpretação de Joaquim Silva sobre a importância dos bandeirantes para a constituição do território brasileiro. Para Joaquim Silva no início do processo de colonização, praticamente não ocorreu a penetração no interior do território pelos portugueses, a ação apoiada pelo Estado foi denominada de *entradas*, que eram expedições militares oficiais que tinham o objetivo de procurar metais e pedras preciosas, e o aprisionamento de índios para o trabalho do colono, no entanto, não ultrapassavam os limites do Tratado de Tordesilhas.

Para Joaquim Silva, *os bandeirantes* foram responsáveis pela interiorização da colonização e a triplicação do território destinado aos portugueses conforme o Tratado de Tordesilhas, “[...] desbravaram imenso território de Goiás, Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e parte de Minas. Assim, a grande extensão do ciclo das bandeiras triplicou a área que por aquele meridiano, deveria ser o Brasil” (SILVA, 1945, p. 123). Afirmou que o núcleo de povoamento de São Paulo era o mais afastado do litoral, com o acesso dificultado para o mar por uma serra praticamente intransponível, diante disso, associado à pobreza da região, os paulistas praticamente eram obrigados a seguir para o interior em busca de riqueza e de índios para o trabalho na lavoura.

Desse modo, *as bandeiras* eram expedições particulares que procuravam riquezas e índios que, no decorrer do tempo, tiveram contribuição fundamental na configuração do território brasileiro. Como afirmamos anteriormente, Joaquim Silva ancorou a sua interpretação em Oliveira Vianna e em Cassiano Ricardo. Utilizou o primeiro para descrever que os objetivos das bandeiras não era apenas a busca por riqueza, mas também a de exploração da terra, o que provocou a criação de núcleos de povoamento. Conforme a citação de seu texto em nota de rodapé:

Não será exato dizer, ensina Oliveira Vianna, ‘que é o ouro, a sua descoberta, a sua exploração, a principal força motriz que impele os bandeirantes paulistas para os sertões do Norte, Oeste e do Sul. Na fase mais intensa, já não diremos da descoberta, mas mesmo da exploração efetiva dos campos auríferos, vemos uma larga e tranquila migração de colonizadores paulistas para rumos diversos das regiões do ouro. O povoamento dos altos platôs do Iguazú, por exemplo, dos campos gerais do Paraná e Santa Catarina, não tem outro objetivo senão o da fundação de currais, nem outro fundamento econômico senão os vastos rebanhos de gado grosso’ (Evolução do Povo Brasileiro) (SILVA, 1945, p. 03).

Joaquim Silva afirmou que *as bandeiras* eram expedições compostas por centenas de pessoas, por brancos, índios, mestiços, negros. Esse aspecto é interessante, pois expressa que um novo grupo, formado a partir da miscigenação, portanto o brasileiro, foi o responsável pela constituição de maior parte do território do Brasil. Joaquim Silva, recorrendo à argumentação de Cassiano Ricardo, destacou as características de cada elemento do grupo.

‘Formada de todas as raças, inclusive a negra, três riscos psicológicos bem marcados formam a trama moral de cada bandeira: comando, obediência, movimento. Enquanto é comando, o momento é mameluco; quando movimento, o momento é índio; quando pára, o momento é africano. A contribuição branca e mameluca está no pensamento que a conduz governando a ação. A contribuição índia está nas caminhadas, no ímpeto guerreiro, nas suas concentrações em torno das descobertas, no trabalho das minas, na organização da lavoura para abastecimento da troca, enfim, nas suas horas de ‘sossego psicológico’, tão ao jeito africano sedentário’ (Cassiano Ricardo)’ (SILVA, 1945, p. 124).

Como estudamos no primeiro capítulo, Alcir Lenharo afirmou que a figura *dos bandeirantes* elaborada por Cassiano Ricardo demonstrava o ideal do Estado Novo de povo brasileiro e de Estado. O povo devido à miscigenação, e do Estado os ideais de comando, obediência e movimento, o Estado autoritário orientaria as ações da sociedade, a sociedade em obediência seguiria as orientações do Estado, colocando em prática essa lógica, seria o movimento idealizado para o desenvolvimento do Estado e da sociedade brasileira.

No primeiro capítulo, afirmamos que a interpretação histórica de Joaquim Silva estava imbricada na dinâmica do Estado Novo de reconstrução do sentimento de identidade nacional,

consequentemente da Nação, e também que sua obra estava diretamente ligada ao debate intelectual do período, nesse sentido, as citações de Oliveira Vianna e Cassiano Ricardo atestam nossa argumentação inicial.

A descrição de Joaquim Silva sobre os bandeirantes foi bastante detalhada, tratando dos aspectos da alimentação, do momento que partiam e como realizavam as expedições, das roupas e das armas que utilizavam, dessa maneira, Joaquim Silva procurou criar uma imagem simbólica sobre os bandeirantes, é interessante destacar que para os outros grupos responsáveis pela construção do território brasileiro, ele não adotou a mesma estratégia argumentativa. Vejamos, então, como Joaquim Silva descreveu a figura dos bandeirantes:

Em geral, o traje dos bandeirantes era camisa de algodão grosseiro, ferragoulo ou gibão, calções ou bombachas de algodão; o gibão de armas era uma espécie de colete comprido, de fazenda resistente e acolchoada de algodão, ‘al modo de dalmática’, escrevia Montoya, que protegia contra as flechas do selvagem; igualmente era usada uma veste sem mangas, a *coura*, feita de couro grosso; à cabeça levava o bandeirante uma espécie de capuz ou barrete, a gualteira de couro de anta, ou chapéu de abas largas ou um simples lenço; o calçado grosseiro e forte, era a bota de cano alto ou simples sapato. Um grande pedaço de baeta servia-lhe de capote ou de coberta. O armamento era a escopeta ou o arcabuz de pederneira, o terçado ou a espada. As balas eram feitas, quando necessárias, com o chumbo em barras que levavam. As provisões para alimentação consistiam em sal, farinha, rapadura, paçoca e carne seca conduzida em cargueiros ou pelos escravos; escasseando os víveres e faltando a caça, o palmito ou as roças de índios, as bandeiras estacionavam em lugar propício e aí faziam plantações, principalmente de milho e feijão. Esperando a colheita, exploravam a terra em derredor, num raio de muitas léguas, faziam novas armas, consertavam objetos de uso. Refeita a provisão com o cereal colhido, continuava a bandeira sua marcha. Voltava às vezes dois ou três anos depois trazendo senão o ouro ao menos centenas de índios escravizados; não raro, no antigo estacionamento ou junto às águas onde reluziu a areia aurífera, ficava o núcleo duma povoação; e assim, em Goiaz, Mato Grosso e grande parte de Minas, não há quase cidade antiga cuja origem não se ache na história dos bandeirantes (SILVA, 1945, p. 125-126).

A imagem dos bandeirantes apresentada por Joaquim Silva, utilizando da descrição de roupas, armas, alimentação, estratégias para conseguir víveres, riquezas conquistadas e a configuração do território brasileiro, acabou por constituir uma representação romântica do

bandeirante. Dessa forma, Joaquim Silva recorreu ao simbolismo do bandeirante que foi forjado por meio do apelo a afetividade, para recordar da argumentação de Bresciani sobre a formação das imagens identitárias do Brasil elaboradas pelos intelectuais dos anos 1930.

Outro aspecto de destaque da interpretação de Joaquim Silva é em relação ao conflito de interesses e atitudes entre os bandeirantes e os jesuítas, mas, como podemos pressupor, mais uma vez, Joaquim Silva valorizou positivamente a ação do jesuíta em detrimento da atitude dos bandeirantes.

Em princípios do século XVII tinham os jesuítas iniciado sua obra missionária no Paraguai, onde fundaram reduções ou aldeamento, além de outros que anteriormente estabeleceram na zona atribuída a Espanha pelo tratado de Tordesilhas, chamada Guaíra, hoje território paranaense. Nessas reduções, como noutras também criadas pelos filhos de Santo Inácio, no Rio Grande do Sul, viviam milhares de indígenas convertidos, ‘iniciados nas artes da paz, afeitos ao jugo da autoridade’, por vezes os preadores de índios tentaram sem resultado apossar-se dos convertidos das reduções, ‘verdadeiro viveiro de índios cativáveis’, diz Taunay. Em 1628, porém, formidável bandeira dirigida por Antônio Raposo Tavares e Manuel Preto iniciou a cruel destruição dessas missões, delas trazendo milhares de índios escravizados. Raposo Tavares foi, entretanto, um dos mais audazes bandeirantes avançou de São Paulo ao Rio Grande do Sul, comandou o auxílio bandeirante levado ao Norte contra os holandeses (1639); penetrou a Oeste até os Andes do Peru e ainda atravessou Mato Grosso, entrando no Amazonas pelo Madeira, descendo a corrente do grande rio até o Prata (SILVA 1945, p. 128).

Nesse aspecto, mesmo tratando da ação dos bandeirantes, Joaquim Silva apresentou a ação dos jesuítas para a construção do território brasileiro, e mostrou a relação entre a obra dos jesuítas e a tentativa de ‘aprisionamento dos convertidos’ pelos bandeirantes, utilizando o termo preador para designá-los, e caracterizando como cruel a ação de destruição das missões, e escravização dos indígenas, reforçam o argumento que Joaquim Silva considerava como o modelo o projeto de colonização dos jesuítas, no entanto, diante da figura história dos bandeirantes, abordou outros feitos deles, a fim de garanti-los como os heróis da Nação. Para verificar o modo como Joaquim Silva qualificou e compreendeu a ação dos bandeirantes para a

configuração do território nacional, passamos, então, a analisar alguns trechos da sua interpretação.

Os Bandeirantes

1. Enquanto que, em regra, as entradas não ultrapassaram o meridiano de Tordesilhas, as bandeiras dos paulistas iam além e desbravavam o sertão, devassando ou conquistando com sua audácia o imenso território de Goiás, Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e parte de Minas. Assim, a grande expansão do ciclo das bandeiras triplicou a área que por aquele meridiano, deveria ser o Brasil.
2. As condições do meio, o fator geográfico, favoreciam ou mesmo inclinavam o morador do planalto à penetração pelo sertão. Assim, mesmo no primeiro século, ter-se-iam formado as primeiras bandeiras de caça ao índio com João Ramalho, Braz Cubas e Afonso Sardinha, este já em busca de ouro, que encontraram.
3. Em geral, partiam os bandeirantes para o sertão duas vezes por ano, depois da páscoa ou pela primavera, orientando-se pela bússola ou pelas estrelas. Eram centenas de pessoas, brancos, mamelucos em grande número, mestiços, índios mansos e escravos negros, sob a direção dum chefe a quem, ‘como a um senhor feudal’, prestavam inteira obediência.
4. A primeira virtude bandeirante é a resignação que é quase fatalista, é a sobriedade levada ao extremo. Os que partem não sabem se voltam e não pensam mais em voltar aos lares, o que frequentes vezes sucede. Afrontando todos os perigos, internam-se os ousados paulistas por emaranhadas selvas, transpõem altas serras, chegam às planícies amazônicas, às coxilhas do sul, e só se detêm a oeste aos pés das nevasdas muralhas dos Andes. ‘Só a formação de uma raça inteiramente aclimada ao sol e ao céu do Brasil, como era a dos paulistas, poderia preparar tamanhos resultados’. ‘Raça de gigantes’, escreveu St. Hilaire.
5. O mais célebre bandeirante, porém, foi o intrépido Fernão Dias Pais que, incentivado por uma carta del-Rei, à própria custa organizou a bandeira que, durante sete anos, foi devassando o sertão de Minas Gerais.
6. Fernão Dias não achou as desejadas esmeraldas; mas sua expedição, ‘a mais importante do Brasil, senão da América do Sul’, descobriu e reconheceu, em grande parte, o riquíssimo território de Minas Gerais (SILVA, 1945, p. 123-130).

Adotando a mesma estratégia anterior, iniciemos pela análise dos vocábulos utilizados por Joaquim Silva para denominar os bandeirantes nos trechos selecionados: bandeiras, bandeirantes, paulistas; e os nomes próprios João Ramalho, Braz Cubas, Afonso Sardinha, Fernão Dias. A partir dessa primeira estratégia, é perceptível que a ação do bandeirante sempre foi compreendida como uma empreitada coletiva, mas que também sempre foi necessária a presença do líder.

Esses termos de designação da figura histórica dos bandeirantes não apareceram sozinhos no discurso do Joaquim Silva, portanto, recebendo uma qualificação, como segue: bandeiras dos paulistas, as primeiras bandeiras, ousados paulistas, célebre bandeirante, intrépido Fernão Dias Pais, contendo os traços de sentido de que as bandeiras era uma típica ação dos paulistas, o termo *dos* exprime a ideia que as bandeiras pertenciam aos paulistas, a palavra *primeiras* indicando uma questão temporal, já a expressão *ousados paulistas* inicialmente é utilizada como sinônimo de bandeirantes, mas também carrega o sentido de que é característica dos paulistas a ousadia, ou seja os bandeirantes seriam corajosos, valentes, sem medo, intrépido, conseqüentemente é da natureza dos paulistas, e dos bandeirantes, realizar um esforço para além do esperado em prol de algo, o que comumente os outros grupos sociais da colônia não se propunham realizar devido as diversidades, por exemplo a conquista do interior do território, os bandeirantes devido a sua coragem e valentia realizaram.

É interessante que essa característica dos bandeirantes, de certa forma, desencadeou a utilização dos outros termos que os qualificavam diretamente, no caso que selecionamos para análise, célebre e intrépido, o primeiro possui o traço de sentido de que uma pessoa é famosa devido ao mérito de suas ações, que possui atributos notáveis, para além das pessoas ‘comuns’, o segundo expressando que é uma pessoa que não possui medo, que é corajoso, que não teme o perigo, que enfrenta obstinadamente os perigos e as dificuldades.

A partir desse conjunto de palavras, podemos inferir as características fundamentais dos bandeirantes de acordo com a interpretação de Joaquim Silva, do ponto de vista do coletivo, os indivíduos que compõem o grupo dos bandeirantes, são homens que realizaram uma obra monumental que nenhum outro grupo de colonos realizou no período colonial, inclusive com o apoio do Estado, conquistaram riquezas e mais da metade do território brasileiro; do ponto de

vista do indivíduo, mais precisamente do líder dos bandeirantes, eram homens de inigualável qualidade, eram célebres e intrépidos que superaram todas as dificuldades que, por meio do uso da força e dos atributos administrativos, marcharam pelo interior do Brasil, por lugares que nenhum outro colonizador havia imaginado chegar. Mais adiante, veremos outro aspecto dessa caracterização, o fundo moral desse perfil.

Passamos agora para a análise da interpretação de Joaquim Silva sobre a ação dos bandeirantes, respectivamente: 1) conquistaram um território para além do Tratado de Tordesilhas, desbravavam o sertão, conquistaram com audácia imenso território; dessa forma, Joaquim Silva apresenta a interpretação corrente de que os bandeirantes foram os responsáveis pela conquista de imenso território, tarefa praticamente impossível que foi realizada com audácia; e mais, conquistou o sertão, desbravando-o, portanto ao mesmo tempo em que tomava posse da terra, tornava-a mais dócil, menos brava, possibilitando a exploração com mais facilidade dessa região tão árida; 2) devido à falta de condições favoráveis da terra que habitavam, principalmente de riquezas imediatas, o paulista precisava buscar as riquezas em outros lugares, por isso, já no início da colonização, marcharam para o interior em busca de metais e pedras preciosas e da caça ao índio.

No item 3, além da informação relativa ao momento que os bandeirantes partiam para as expedições, é importante destacar a composição social: os bandeirantes eram formados por brancos, mamelucos, índios, escravos, portanto o tripé da formação do povo brasileiro, o branco, o índio e o negro, com a sua característica principal a miscigenação, assim, podemos depreender que o bandeirante também é a imagem do povo brasileiro, ainda em relação ao comando, o termo adotado para designar essa função foi o de *chefe*, e em contrapartida recebia a inteira obediência dos bandeirantes, por um lado, nos escritos de Alcir Lenharo percebemos que Getúlio Vargas se

colocou como a chefe da Nação e que a sociedade, devia segui-lo sem questionar, obedecê-lo incondicionalmente, pois ele, Getúlio Vargas, liderava a ação do Estado Novo rumo ao progresso e ao desenvolvimento do país.

Por outro, o Decreto-lei n. 1006, que criou a Comissão Nacional do Livro Didático, rezava que os manuais escolares deveriam ser pautados nos princípios de amor e obediência ao chefe da Nação, as forças armadas e as autoridades, ainda, retomando os princípios morais da Reforma Capanema e a organização curricular para o ensino de história elaborado por Serrano, percebemos que o cidadão valorizado era justamente aquele que obedecia e amava os chefes da Nação, assim podemos inferir que neste trecho estão presentes no discurso de Joaquim Silva os elementos sociais que influenciaram a sua construção e os seus nexos de sentido, na medida em que a relação existente entre o comando das bandeiras e os bandeirantes, era a mesma idealizada pelo Estado Novo em relação ao chefe da Nação e a sociedade civil, desdobrando-se na representação do cidadão que amava e seguia incondicionalmente o chefe da Nação, ao mesmo tempo em que adotava a ideologia do Estado para a sua atuação social.

No item 4, o primeiro aspecto que nos chama a atenção é a explicitação direta sobre a primeira virtude do bandeirante, que ocorre por meio da articulação de sentidos na frase, “*a primeira virtude é a resignação que é quase fatalista, é a sobriedade levado ao extremo*”, perscrutaremos os nexos de sentido isoladamente, para depois formar uma ideia dessa frase. Começamos pelo termo *virtude*, palavra usada tanto para o campo religioso quanto para o patriótico, tendo como sentido central: a firme e constante disposição para praticar o bem, que está de acordo com os princípios religiosos, morais, éticos e também patrióticos; o segundo item, *resignação* possui os traços de sentido: do ponto de vista jurídico é a renúncia voluntária a sua solicitação, que se submete aos desígnios do destino, que aceita pacientemente o sofrimento e as

dores, mas que é quase *fatalista*, ou seja, intensificando o sentido contido na resignação, portanto é doar-se completamente a uma causa, mesmo que para isso custe a sua vida, mas sem preocupar-se em doar a sua vida por uma causa.

Assim sendo, nessa caracterização, poderíamos reescrevê-la alterando o sujeito, que a frase não perderia sentido, desse modo: “*a primeira virtude do cristão é a resignação que é quase fatalista, é a sobriedade levada ao extremo*”, desse modo, Joaquim Silva, também associou a imagem simbólica do bandeirante com a do cristão. Analisemos, então, a segunda parte da frase, “*a sobriedade levada ao extremo*”, sobriedade é a qualidade de quem é sóbrio, portanto o não alcoolizado, mantendo, assim, a sua capacidade física e mental sem alteração, e também a qualidade da moderação, daquele que não exagera ao comer e ao beber, aquele que é discreto; dessa forma, é reforçada a imagem do bandeirante com a imagem do cristão. Ainda, nesse mesmo ponto, é oportuno recordar a argumentação de Bresciani sobre as qualidades valorizadas por Oliveira Vianna na conformação moral do brasileiro, para a autora, ele considerava que o núcleo central do caráter nacional se encontrava nas famílias fazendeiras da região de Minas, pautado na virtude e na moral, a fidelidade à palavra dada, a probidade, a respeitabilidade e a independência moral, não seriam esses atributos fundamentais para o cerne do caráter nacional de Oliveira Vianna, justamente os atributos morais dos bandeirantes da interpretação de Joaquim Silva? Ainda hoje, a moderação não é uma característica considerada essencial do mineiro?

Ainda analisando os nexos de sentido do item 4, os bandeirantes com essas características fundamentais da virtude, resignação, sobriedade quase que fatalistas, mesmo diante de grandes dificuldades realizaram a obra monumental de configuração do território brasileiro, e inclusive marcharam para além do território brasileiro, feito que não foi realizado por nenhum outro colono

com tanta envergadura, como denota “*afrontando todos os perigos, internam-se os ousados paulistas por emaranhadas selvas, transpõem altas serras, chegam as planícies amazônicas, às coxilhas do sul, e só se detém a oeste aos pés das nevas muralhas dos Andes*”. E por fim, conclui a descrição da moralidade dos bandeirantes e da grandiosidade das suas ações, com uma afirmação que pretende reter todo o simbolismo dos bandeirantes, “*Raça de Gigantes*”.

Os recortes 5 e 6 constituem exemplos da ação dos chefes dos bandeirantes, no caso Fernão Dias foi considerado destemido e famoso que, por sua própria condição, e sobre o consentimento do Rei, realizou a mais importante expedição do Brasil, no qual descobriu e reconheceu grande parte do território de Minas Gerais.

Diante do exposto, podemos inferir que o bandeirante é a idealização do brasileiro para Joaquim Silva, e como vimos, também do Estado Novo, pelos ideais de comando, obediência e movimento, é a ação fundamental para a construção e o desenvolvimento do Brasil. Essa imagem de forte caráter simbólico e afetivo mobilizado por Joaquim Silva, precisa ser comparada com o fundo comum da produção intelectual dos anos 1930 apresentado por Bresciani, a fim de percebemos qual foi a posição intelectual assumida por Joaquim Silva nesse cenário.

Ater-nos-emos nesse ponto, ao segundo e terceiro determinismo que postulou Bresciani que envolviam a produção intelectual de interpretações sobre o Brasil nos anos 1930, o primeiro determinismo da herança colonial portuguesa, o pecado da origem, pois havia a interpretação de que os portugueses não tinham capacidade de construir uma grande nação, ainda, em consequência dessa primeira premissa, os povos miscigenados eram considerados inferiores em relação ao povo desenvolvido, o europeu, diante desse cenário, o povo brasileiro, constituído a partir da matriz portuguesa e miscigenado por natureza, estava fadado ao fracasso. O terceiro determinismo era o mesológico, em que o calor dos trópicos e a natureza tropical não permitiriam

o domínio do homem da natureza, portanto sempre seria dominado pela natureza, um ambiente amolecedor que não possibilitaria a construção de um Estado forte e poderoso. Diante desse cenário, conforme Bresciani, foram construídas imagens ressentidas e depreciativas sobre o povo e o Estado brasileiro.

Então, cabe-nos agora, indagarmos sobre a interpretação histórica de Joaquim Silva sobre esse fundo comum, e a natureza do povo brasileiro tendo em vista a imagem construída em relação aos bandeirantes. Inicialmente, a imagem dos bandeirantes representa a formação do povo brasileiro, o branco, o índio, o negro e a miscigenação, no entanto devido o seu caráter, a virtude, a resignação, a sobriedade, portanto, sendo uma ‘raça de gigantes’, sobre o comando de intrépidos e célebres chefes, conquistaram vasto território, riquezas e criaram diversos núcleos de povoamento economicamente e socialmente sustentáveis. Diante disso, o brasileiro, miscigenado por essência, se aclimatou ao trópico e dominou a natureza selvagem. Assim sendo, o brasileiro que era considerado fadado ao fracasso, realizou a obra de construção do maior Estado da América do Sul, e a natureza selvagem foi domesticada pelo brasileiro. Desse modo, a interpretação histórica de Joaquim Silva, se contrapõe veementemente contra a ressentida interpretação histórica sobre o Brasil e o brasileiro.

Retomando a análise da interpretação da formação do território brasileiro, Joaquim Silva argumentou que houve a confluência da ação de alguns segmentos: o Estado português, os bandeirantes (o principal elemento), os jesuítas, e a ação dos colonizadores para garantir a posse e o uso da terra. No entanto, essa dinâmica foi dificultada devido à ação dos estrangeiros e de tribos inimigas. Ainda, afirmou que o reconhecimento da configuração principal do território brasileiro se deu com o Tratado de Madri de 1750.

O meridiano que o tratado de Tordesilhas estabeleceu como limite entre o Brasil e as colônias de Espanha, na América, tinha sido ultrapassado pelos bandeirantes para o Sul e para o Oeste, e pelas missões religiosas nas terras do Amazonas. A enorme expansão territorial brasileira atingia as linhas que, com pequenas alterações, formam seus atuais limites, e que foram estabelecidas pelo tratado de Madri de 1750 (SILVA, 1945, p. 134).

Finalizando essa temática acerca da construção do território brasileiro, da imagem dos bandeirantes, e os indícios sobre a interpretação de Joaquim Silva sobre a natureza política do Estado brasileiro, selecionamos recortes do texto de Joaquim Silva em que o Estado é utilizado como o núcleo central de sentido, e mais especificamente do modo pelo qual Joaquim Silva interpretou a atuação dos governos republicanos.

Para realização dessa questão, analisaremos o livro de Joaquim Silva intitulado “*História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial*”⁷⁷ publicado em 1946. Tendo em vista, que a publicação do Decreto-Lei 4.244 ocorreu em 09 de abril de 1942, a Reforma Gustavo Capanema, logo foi somente em 1943 que iniciou a sua implementação, conseqüentemente o quarto ano ginásial apenas teve o seu primeiro ano regular em 1946, o livro que vamos analisar foi publicado depois da queda do Estado Novo, inclusive, nas últimas páginas há uma atualização destacando esse evento. Dessa forma, inicialmente, optamos por realizar uma análise do período republicano anterior a Revolução de 1930, pois possivelmente, não sofreu alterações imediatas devido à queda do Estado Novo.

⁷⁷ SILVA, Joaquim. **História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial**. 15ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

O Governo do Estado Republicano

1. O primeiro presidente civil da República, Dr. Prudente José de Moraes Barros [1894-1898], assumiu o governo a 15 de novembro de 1894, em bem difíceis condições: fermentavam ainda as paixões resultantes da guerra civil; a situação financeira agravava-se em consequência das prolongadas lutas; e no Sul ainda havia pequenos grupos que se batiam. O primeiro empenho do ilustre chefe do governo foi naturalmente estabelecer a paz, o que conseguiu por um acordo com os federalistas. Pouco depois era concedida ampla anistia a todos os implicados nos movimentos revolucionários.
2. O máximo empenho do novo presidente era a restauração das finanças da República, que se achavam em péssimas condições; os sacrifícios da nação durante as revoluções que a agitaram tinham sido desastrosos para o nosso crédito. Campos Sales [1898-1902], com perseverante energia, apesar da violenta oposição dos que se sentiam prejudicados por suas medidas financeiras, conseguiu restabelecer o crédito do Brasil.
3. Além da grande obra financeira que realizou, procurou ainda Campos Sales melhorar nossas relações de amizade com a Argentina [...].
4. O governo Rodrigues Alves [1902-1906] assinalou-se por enorme atividade em todos seus departamentos: as estradas de ferro desenvolveram-se; iniciaram-se grandes obras no porto do Rio de Janeiro e noutros; começou-se a reorganização do exercito e da armada [...].
5. Não foi, entretanto, sem luta que o ilustre estadista conseguiu as reformas realizadas: viva oposição despertavam várias de suas medidas. Assim, a da vacina obrigatória, explorada por elementos políticos que pretendiam derrubar o governo, para implantar uma ditadura militar, deu origem a graves desordens que culminaram na revolta da Escola Militar, dominada após rápida luta.
6. Governando apenas durante dezessete meses, fez entretanto Nilo Peçanha [1909-1910] proveitosa administração: continuou o impulso dado pelo governo anterior aos trabalhos de viação e às obras portuárias; estabeleceu o serviço de proteção aos índios, confiando-o ao general Rondon; criou o ministério da agricultura e promoveu o saneamento da baixada fluminense.
7. Foi tormentoso o quadriênio do marechal Hermes da Fonseca [1910-1914], militar digno, que na pasta da guerra do governo Afonso Pena prestara grandes serviços ao exército, mas sem a habilidade que reclama o difícil ambiente político de então.
8. O quadriênio do Dr. Arthur Bernardes [1922-1926], iniciado em 15 de novembro de 1922, decorreu sempre sob estádio de sítio: quatro anos de quase constantes revoluções, que prejudicaram imensamente a administração [...] (SILVA, 1946, p. 146-156).

A interpretação de Joaquim Silva sobre o governo republicano, presente nesses excertos, denota que o Estado republicano brasileiro sofreu com as distensões internas, devido às tentativas de revolução e de revolta de alguns estados, dificultando a ação do governo. A partir desse mote, considerou que o presidente habilidoso é aquele que conseguia manter a ordem do Estado,

combatendo ou estabelecendo acordo com os grupos revoltosos e possibilitando a paz interna, mas, que também, realizasse ações administrativas a fim de sustentar a viabilidade política, econômica e social do Brasil.

A partir interpretação, podemos mobilizar alguns aspectos para olhar cuidadosamente para o texto de Joaquim Silva. Diante disso, pretendemos perscrutar o discurso de Joaquim Silva analisando como ele qualificou a ação do governo, e a atitude dos grupos que se contrapunham ao governo.

O primeiro recorte trata da administração do primeiro presidente civil da República, Prudente de Moraes (1894-1898), qualificou-o como o ilustre chefe que, de imediato, nos remete a uma avaliação positiva do seu governo, justificado por sua ação de estabelecer a paz. Por oposição, podemos inferir, que Joaquim Silva não compartilhava da postura política dos grupos que se colocavam contra o governo instituído, ou seja, que fosse contrário a ordem estabelecida, nesse sentido o trecho, “[...] *bem difíceis condições: fermentavam ainda as paixões resultantes da guerra civil; a situação financeira agravara-se em consequência das prolongadas lutas [...]*”, interpelando esse trecho, há a informação explícita na qual a situação era muito complicada em que o presidente Prudente de Moraes iniciou o seu governo, devido as disputas entre os próprios brasileiros que desencadearam uma crise financeira, o termo que Joaquim Silva utilizou para justificar a ação desse grupo foi *paixão*, ou seja não havia uma proposta alternativa de governo bem fundamentada, apenas o desejo incontrolável e irracional pelo poder. Assim sendo, Joaquim Silva se colocava favorável ao governo republicano e a sua manutenção, criticando aqueles que por motivos pessoais poderiam provocar a instabilidade do governo.

No segundo trecho, sobre o governo de Campos Sales (1898-1902), Joaquim Silva qualificou a ação do presidente com os termos *perseverante energia*, mesmo diante das

dificuldades, o presidente se empenhou obstinadamente para restabelecer o crédito do país, situação agravada devido *os sacrifícios da nação durante as revoluções que a agitaram*, é interessante que, desse modo, reforça a ideia de que as revoluções internas contra o governo instituído provocavam sacrifícios para a nação, e quem resolvia esse problema não eram os revoltosos, mas o governo que estava sendo atacado.

No terceiro recorte, ainda tratando do governo de Campos Sales, não apareceu o embate entre o governo e os revoltados, mas apenas a ação do governo, valorizada positivamente por Joaquim Silva devido o restabelecimento do crédito e das relações de amizade com a Argentina. No quarto excerto, que versa sobre o governo de Rodrigues Alves (1902-1906), a expressão *o governo assinalou por enorme atividade em todos seus departamentos*, reforça a compreensão de que o governo republicano é bem avaliado, quando a sua ação provocava alterações significativas na sociedade, como nesse caso em obras de infraestrutura e na organização das formas armadas. No entanto, no quinto trecho, ainda tratando sobre o governo de Rodrigues Alves, denota que a ação do *ilustre estadista* desencadeou a sanha de políticos que desejavam implantar uma ditadura militar, com o termo *derrubar*, sem a exposição dos fundamentos políticos desse grupo, e, com o termo *graves desordens*, nos indica, mais uma vez, que Joaquim Silva não compartilhava de ideias de tomada do poder sem as vias legais, o que só causava prejuízos para a Nação. Ou seja, obviamente, um governo republicano para ser valorizado positivamente deve administrar o Estado, atuar para a transformação do Brasil, assim, Joaquim Silva reafirmava a ideia de que o Estado deveria assumir a responsabilidade de promover o desenvolvimento da sociedade.

No item 6, acerca do governo Nilo Peçanha (1909-1910), mais uma vez Joaquim Silva valorizou positivamente a administração do governante, quando ele desempenhava a ação efetiva para a melhoria das condições do Estado e da sociedade, como destacou as obras do presidente

Nilo Peçanha nas áreas de infraestrutura e de proteção aos índios. No entanto, Joaquim Silva, compreendia que o presidente deveria ter habilidade política para a manutenção da ordem e da paz do Estado. Assim sendo, no item 7, considerou que o governo de Hermes da Fonseca (1910-1914) foi tormentoso, devido a sua falta de habilidade política para resolver as discordâncias entre os políticos. No último trecho, há a informação no qual o governo do presidente Arthur Bernardes (1922-1926) foi prejudicado devido as constantes revoluções internas, atrapalhando o sucesso da administração.

A partir dessa análise, podemos deprender que Joaquim Silva não acreditava na política do Estado mínimo, muito pelo contrário, para ele o Estado deveria ter uma atuação significativa para a transformação do Brasil, organizar as finanças e a economia, construir a infraestrutura necessária para o desenvolvimento do país, manter a ordem e a paz social. Valorizava a postura do presidente em que obtinha sucesso na administração do país, e que tivesse habilidade política para a manutenção da paz interna, que conseguisse resolver os embates políticos e frear as rebeliões armadas. Ainda, Joaquim Silva valorizava a manutenção da ordem legal do Estado, por isso teceu várias críticas aos grupos que desejavam criar instabilidades políticas para a manutenção do Estado e do governo, assim sendo, Joaquim Silva não acreditava que o Estado oligárquico era o mais adequado, pois poderia provocar distensões internas, como ocorreu com as revoltas regionais que se colocavam contrárias ao governo federal, então Joaquim Silva compartilhava da ideia de que o Estado deveria ter uma política centralizadora, um Estado forte e de acordo com a estrutura jurídica do país.

Neste último ponto, nos inquieta compreender qual era a natureza política desse Estado centralizador que Joaquim Silva postulava, se uma democracia ou uma ditadura? O princípio da manutenção da legalidade e da ordem jurídica do país não é suficiente para a compreensão da

postura política de Joaquim Silva, pois tanto para a democracia quanto para a ditadura é necessário uma ordem jurídica. No entanto, para o bom andamento da democracia há a pressuposição de que o cidadão deve ser crítico e participativo, contribuindo, assim, com a condução política do governo, em contraposição para a ditadura o cidadão deve ser obediente e fiel prática administrativa do governo. Diante disso, qual era a postura de cidadão idealizada por Joaquim Silva?

Por um lado, tendo em vista a caracterização do principal problema dos governos republicanos, as revoltas das regiões e dos políticos que se colocavam contra o governo; há nesse ponto, implicitamente o traço de sentido, de que a conduta adequada das regiões, dos políticos, e consequentemente dos cidadãos, é submeter-se a ordem estabelecida, aos princípios políticos e ideológicos que norteiam as ações do governo. Por outro, quando a virtude do bandeirante é a resignação quase fatalista e a sobriedade ao extremo, mais uma vez, o cidadão idealizado é aquele que se submete sem questionar aos desígnios da vida, e nesse caso particular, ao governo instituído, dessa forma o cidadão ideal não crítica, mas obedece incondicionalmente aos princípios administrativos do governo e do Estado. Desse modo, há uma correspondência direta entre o ideal de cidadão proposto pelo Estado Novo e a imagem do cidadão elaborada por Joaquim Silva.

Com isso, seríamos impulsionados a concluir que o governo autoritário seria o mais adequado para Joaquim Silva, na medida em que ele valoriza um Estado forte e um cidadão submisso aos desígnios desse governo e Estado, no entanto, a crítica às rebeliões e ao uso da força contra o governo, a crítica ao desejo de implantação de uma ditadura militar, a valorização da diplomacia do governo para resolver os problemas e as divergências políticas, nos parece que constitui uma tensão e ambiguidade no pensamento de Joaquim Silva, para adotar uma postura

política em prol da democracia ou da ditadura. Desse modo, somos levados a refletir sobre a interpretação de Joaquim Silva acerca do governo de Getúlio Vargas a fim de tentar suplantar essa tensão e ambiguidade que ora se apresenta em sua interpretação sobre a natureza política do governo que considerava mais adequado, ainda que o texto publicado em 1946, após a queda do Estado Novo, tendo como público-alvo alunos que já haviam estudado três anos sob a política educacional do Estado Novo, nos leva a supor que Joaquim Silva em um texto didático vendido no interior do regime democrático, iria valorizar a democracia como a forma mais adequada para a administração do Estado.

Joaquim Silva justificou a Revolução de outubro de 1930 a partir de duas circunstâncias bem definidas: 1) a estrutura administrativa e o regime jurídico da República brasileira precisavam ser reformulados, pois permitia a corrupção eleitoral e fomentava revoltas internas; 2) diante da grande crise econômica decorrente da queda da bolsa de Nova Iorque de 1929, era necessário um Estado que governasse com plenos poderes, e a atuação do presidente Washington Luís raramente agia com tenacidade. Assim sendo, Joaquim Silva justificava os antecedentes da Revolução, era crucial o aprimoramento da República brasileira e de um chefe da nação com coragem para enfrentar a grave situação econômica mundial.

Passamos então a análise de alguns excertos, a fim de perscrutar a maneira pela qual Joaquim Silva qualificou as ações de Getúlio Vargas, a Revolução de 1930 e a implantação do Estado Novo.

A Revolução de 1930 e o Estado Novo

1. A revolução de outubro de 1930, por sua extensão e consequências, é uma das maiores de nossa história.
2. Com a vitória da revolução começou a Segunda República. Organizando o governo provisório, foi decretada pelo mesmo uma lei orgânica que restringia os poderes discricionários e enumerava as leis que ficavam em vigor; o governo dos estados passou a ser exercido por interventores, cuja ação era regulada por um código.

3. A 16 de julho de 1934, com a promulgação da nova constituição, cessou o período ditatorial, sendo eleito pelo congresso presidente da República o Dr. Getúlio Vargas, chefe do governo provisório.
4. Estabeleceu-se novo código eleitoral, que instituiu o voto secreto, a representação de classes e o voto feminino, e entregava à Justiça a apuração do pleito e o reconhecimento dos candidatos [...].
5. Em 1935, lamentável acontecimento sobressaltou a nação: vários elementos civis e militares, fanatizados pelo comunismo, levantaram-se em armas na capital da República, em Pernambuco e nalguns outros pontos do nordeste: a luta contra o inimigo da pátria e da civilização cristã foi curta e vitoriosa mais exigiu o sacrifício de muitas vidas. [...]
6. A 10 de novembro de 1937, o presidente da República, apoiado pelas forças armadas, dissolveu, por um golpe de estado, as assembleias legislativas e as câmaras municipais, dando ao país, na mesma data, uma nova constituição. Os presidentes ou governadores dos estados foram novamente substituídos por interventores, e dissolveram-se os partidos políticos.
7. Terminada a segunda Grande Guerra, com a vitória das nações unidas, às quais se juntara o Brasil, era grande o movimento de opinião pela volta do regime democrático; a constituição de 37 tinha sido modificada pelo ‘Ato Adicional’ de 28 de fevereiro de 1945. Reorganizaram-se os partidos políticos e foi designado o dia para as eleições da assembleia constituinte e do presidente da República. A 29 de outubro do mesmo ano as forças armadas da nação depunham o Dr. Getúlio Vargas, assim findando o Estado Novo. Assumiu o governo do país o presidente do Supremo Tribunal Federal, Dr. José Linhares, realizando-se a 2 de dezembro, com a presença de mais de cinco milhões de eleitores, o mais concorrido pleito eleitoral de nossa história.
8. Por três fases desenvolveu sua ação administrativa: primeiro, na situação provisória, numa inicial transformação do regime anterior segundo os princípios defendidos pela revolução de 30; depois, na fase constitucional, em que foi eleito presidente da República pela Assembleia; e, finalmente, na fase do Estado Novo (SILVA, 1946. 183-188).

No primeiro excerto, há dois detalhes interessantes: a revolução de 1930 é uma das maiores da história do Brasil, então considera positivamente a Revolução de 1930 devido à transformação drástica que ocorreu no Brasil, inclusive com o fortalecimento do governo; o outro ponto é a utilização da partícula *nossa*, ocupando a função de Enunciador 5, o que denota que ele se insere como participante desse processo, assim ele compartilhava do conjunto de ideias que pretendiam transformar a estrutura política e jurídica do Estado brasileiro, que na sua trama discursiva naquele momento ainda era democrático.

No segundo trecho, o governo provisório, portanto sem a legitimidade do sistema jurídico, cerceou os direitos dos cidadãos e da sociedade de maneira geral, a fim de garantir a transformação da estrutura política e jurídica da República brasileira, aperfeiçoando-a.

No terceiro recorte, com a promulgação da constituição acabava com o período ditatorial, Getúlio Vargas foi eleito pelo congresso presidente da República, portanto retomando a ordem do Estado. No quarto item, Joaquim Silva descreveu a reforma política administrava que também defendia para o Estado, com a implantação do voto secreto, o voto feminino e a responsabilidade do sistema judiciária de realizar as eleições, desse modo o regime democrático teve a sua estrutura política aperfeiçoada.

No quinto excerto, como já havíamos estudando anteriormente, Joaquim Silva não era favorável a revoltas que colocasse em risco a ordem estabelecida, no entanto, Joaquim Silva compartilhava da opinião de que os comunistas eram os inimigos da pátria e da civilização cristã, apesar da quantidade de pessoas mortas, para ele sacrifício de vidas em defesa da pátria e da civilização cristã.

No sexto trecho selecionado, Joaquim Silva analisou a ação de Getúlio Vargas em modificar a estrutura administrativa do Estado brasileiro, de uma democracia para uma ditadura, é importante destacar que utilizou a expressão *golpe de estado* para qualificar essa ação, portanto não foi uma atitude digna e legítima empreendida pelo presidente, ainda que com o apoio das forças armadas, nesse ponto é perceptível que do ponto de vista discursivo, Joaquim Silva não se aproximou dessa atitude, não utilizou o termo *nós*.

No sétimo item, Joaquim Silva discorre que após o término da Segunda Guerra Mundial, há no Brasil um grande “*movimento de opinião pela volta do regime democrático*”, denotando um descontentamento da sociedade com o regime autoritário, e em relação às eleições utilizou a

expressão “*com a presença de mais de cinco milhões de eleitores, o mais concorrido pleito eleitoral de nossa história*”, a questão chave é a utilização novamente da partícula *nossa*, que o autor se incluiu nesse processo histórico, logo no grande movimento de opinião para o retorno do regime democrático e no processo eleitoral. Desse modo, há indícios de que Joaquim Silva acreditava que era necessário um Estado forte, no entanto democrático.

Nesse último item que selecionamos para analisar, refere-se à última unidade didática do ensino ginasial organizada por Serrano em que havia um tema específico para abordar a figura histórica de Getúlio Vargas. Joaquim Silva descreveu as diferentes formas em que Getúlio Vargas exerceu o poder ocupando o cargo de presidente do Brasil. Para Joaquim Silva, a primeira situação ocorreu como chefe do governo provisório em que reestruturou o sistema jurídico e administrativo político do Estado, com base nos princípios da Revolução de 1930, portanto aprimorando o regime democrático brasileiro; o segundo momento, sob os auspícios da constituição, ou seja, legitimado pela legislação do país, foi eleito presidente da República; e, por fim, na fase do Estado Novo, em que diferentemente dos dois momentos anteriores em que explicou e qualificou a presença de Getúlio Vargas no poder, nesse terceiro item, Joaquim Silva silenciou-se. Aqui, podemos depreender que Joaquim Silva acreditava que a Revolução de 1930, sendo uma das mais importantes da história do Brasil, em que desencadeou uma reforma estrutural na organização política administrativa do Estado, em que possibilitaria a construção de uma grande Nação, pautada no sentimento patriótico e nos ideais cristãos, a opção pelo silêncio explícita que reconhecia a importância de Getúlio Vargas para a história do Brasil, mas, no entanto, também denota que Joaquim Silva ficou decepcionado e desapontado com a implantação de uma ditadura pelo herói da Nação. Talvez, por isso, foi perceptível uma ambiguidade e tensão

em seu discurso, no momento da definição de sua postura política em relação ao regime autoritário ou democrático.

A partir dos argumentos apresentados, constatamos que Joaquim Silva produziu uma interpretação histórica em que valorizava o Brasil e o brasileiro, diante dos determinismos que debatiam os intelectuais dos anos 1930 para construir suas interpretações, Joaquim Silva, produziu novos sentidos a partir desses dilemas, o brasileiro, miscigenado por natureza, através da mistura do português, do índio e do negro, aclimatou-se aos trópicos, possuindo características que o possibilitou a construção de um Estado e de uma Nação em solo considerado “inapropriado”, reabilitando a herança colonial portuguesa. O bandeirante foi o símbolo do brasileiro e do Estado, através de sua virtude cristã, triplicou o território destinado ao Brasil pelo Tratado de Tordesilhas, desbravando terras que nenhum outro colonizador e o Estado português foram capazes. Joaquim Silva era favorável ao Estado republicano, que tivesse uma ação efetiva para a transformação da sociedade, investido nas esferas econômicas e sociais, viabilizando o progresso da Nação, e defendia que o Estado brasileiro, embora centralizador, deveria ser governado pelo regime democrático.

Considerações Finais

Retomamos a indagação central que propiciou a construção dessa tese. Por um lado, no primeiro quartel do século XX, havia a interpretação recorrente sobre a natureza do povo brasileiro, que era considerado incapaz de construir uma sociedade desenvolvida, por outro, havia a compreensão de que existia um descompasso entre a estrutura política administrativa do Estado e o povo brasileiro, uma estrutura democrática “desenvolvida” em oposição à participação política de um povo “atrasado”, sobretudo pelo alto índice de analfabetismo e a sociedade marcadamente rural.

Nesse cenário, segundo Bresciani, houve a construção de interpretações históricas ressentidas e recalcada em relação ao povo, ao Estado e a Nação brasileira, o Brasil e os brasileiros estavam fadados ao fracasso; essa interpretação influenciou a organização curricular e a produção de livros didáticos de história, como vimos, nos anos iniciais do século XX, à história do Brasil foi estudada no interior da História Universal ou da História da Civilização, possuindo um espaço diminuto na grade curricular em relação à história da Europa.

A interpretação histórica de Joaquim Silva sobre a Independência Brasileira presente em seus livros didáticos entre 1946 e 1961, reabilitou a figura do brasileiro, pois ele foi considerado capaz de promover a ruptura política entre Brasil e Portugal, e conseqüentemente, de construir um Estado, logo, ficou evidente que havia uma ruptura interpretativa entre a imagem do brasileiro dos anos anteriores a 1930, e a representação do brasileiro a partir dos anos 1940. Para compreender essa ruptura, pesquisamos o momento central da produção da interpretação histórica de Joaquim Silva, o período Vargas, e no caso dessa tese, especificamente o Estado Novo.

A partir dos argumentos apresentados, compreendemos que os livros didáticos de Joaquim Silva foram elaborados no interior da trama social de um Estado autoritário, em que promoveu uma política para a homogeneização cultural brasileira, reconfigurando a memória social sobre a Nação, o Estado e o povo brasileiro, valorizando a formação do povo brasileiro, a herança colonial portuguesa, considerando os bandeirantes como o símbolo que representava o brasileiro e a estrutura administrativa do Estado, e a defesa de um Estado autoritário que promovesse a modernização do Brasil. Para a execução desses princípios, o governo adotou a política de seleção de intelectuais que estavam de acordo com os seus pressupostos ideológicos, para a construção e divulgação dessa imagem sobre o Brasil, realizado por meio de desfiles, comemorações, exposição, enfim de uma política cultural.

Para a execução dessa política cultural, o sistema de ensino foi considerado o principal veículo de divulgação da ideologia do Estado Novo. A política empreendida pelo Ministério da Educação e Saúde procurou implantar no sistema de ensino os pressupostos do Estado Novo, através da nacionalização do sistema de ensino, da Comissão Nacional do Livro Didático, e especificamente para o ensino secundário com a Reforma Gustavo Capanema, tendo como princípios a centralização da organização burocrática estatal sobre a égide do governo federal, o currículo rígido, os exames oficiais para obtenção do certificado de conclusão de curso, o patriotismo, a moral, o civismo e o cristianismo como ideologia para a formação das futuras elites condutoras do país.

A ação empreendida pelo Ministério da Educação e Saúde teve desdobramentos diretos para o ensino de história, com a reconfiguração do seu currículo, organizado por Jonhatas Serrano, que era simpático aos ideais da renovação pedagógica, católico atuante, e esteve no centro dos debates e da atuação do Ministério da Educação e Saúde nesse período. A prescrição

curricular elaborada por Serrano deu autonomia para o estudo da história geral e a história do Brasil, com ênfase para o estudo da história brasileira, pois deveria ser abordada durante os dois últimos anos do curso ginasial; de acordo com os seus princípios pedagógicos e historiográficos, proferia uma interpretação profundamente marcada pela presença da Igreja Católica para a construção do Brasil, a valorização da herança colonial portuguesa, a defesa do Estado autoritário de Getúlio Vargas, e compreendida que a história era um repositório de exemplos de conduta moral.

Por meio da análise dos nexos de sentido do texto de Joaquim Silva atrelada a formação social e discursiva que possibilitou a sua construção, depreendemos que os livros didáticos de História de Joaquim Silva foram produzidos em diálogo direto com essa dinâmica, a política cultura empreendida pelo Estado Novo e a reestruturação do sistema de ensino promovida pelo Ministério da Educação e Saúde. Joaquim Silva não participou diretamente das tomadas de decisões no período Vargas, no entanto, através da sua trajetória pessoal e profissional no estado de São Paulo, constatamos que as suas preocupações estavam atreladas a dinâmica desse tempo, o que contribuiu decisivamente para a construção de sua interpretação histórica, que através da estrutura administrativa da Companhia Editora Nacional elaborou os livros didáticos de história que foram os mais vendidos no Brasil entre as décadas de 1930, 1940 e 1950.

Diante dessa dinâmica, elaborou uma imagem do Brasil e do brasileiro que se contrapunha as interpretações recorrentes no primeiro quartel do século XX. Para Joaquim Silva, a formação do povo brasileiro ocorreu por meio da miscigenação. O elemento branco foi considerado o grupo predominante para composição do brasileiro, a principal matriz da raça e da cultura brasileira. O indígena foi cristianizado para tornar-se um elemento formador do povo brasileiro, por meio da ação dos jesuítas. O elemento negro serviu como mão de obra, no entanto

caracterizado como trabalhador sem vontade e amor, aquele que aceitava passivamente a dominação que os outros impunham. Por fim, sintetizou que o povo brasileiro é um grupo mestiço em branqueamento, trabalhador e submisso ao Estado e ao governo vigente. Nesse aspecto, não há a condenação à herança colonial portuguesa, mas sim a assunção de que a matriz portuguesa, juntamente com a ação dos jesuítas, foi fundamental para a formação do brasileiro, um homem trabalhador.

Inferimos que a imagem histórica do bandeirante é a idealização do brasileiro para Joaquim Silva, imagem de forte caráter simbólico e afetivo. Os bandeirantes representam a configuração da formação do povo brasileiro, imbuídos da virtude, da resignação, da sobriedade, formaram uma ‘raça de gigantes’, sobre o comando de intrépidos chefes, conquistaram vasto território e riquezas, e promoveram a criação de núcleos de povoamento economicamente e socialmente sustentáveis. Assim sendo, o brasileiro, miscigenado por essência, se aclimatou ao trópico e dominou a natureza selvagem, o brasileiro que era considerado fadado ao fracasso, realizou a obra de construção do maior Estado da América do Sul.

Em relação à natureza do Estado, depreendemos que Joaquim Silva não acreditava na política do Estado mínimo, como alguns postulam atualmente, para ele, muito pelo contrário, o Estado deveria ter uma atuação significativa para a transformação do Brasil. Valorizou a postura do chefe de Estado que obtinha sucesso na administração do país, e que tivesse habilidade política para a manutenção da paz interna, que conseguisse resolver os embates políticos e frear as rebeliões armadas. Então, Joaquim Silva compartilhava da ideia de que o Estado deveria ter uma política centralizadora, um Estado forte e de acordo com a estrutura jurídica do país, sobretudo com a democracia, nesse ponto, se contrapunha a interpretação de Jonhathas Serrano.

Desse modo, podemos sintetizar que a interpretação histórica de Joaquim Silva fundamentou a construção de uma representação da identidade nacional que tinha como pressuposto: a manutenção do Estado democrático pautado em uma estrutura jurídica que propicie a transformação da sociedade, tendo condições de governar para o desenvolvimento e progresso da Nação, para o bem de todos, e em paz social; e o brasileiro idealizado era o cidadão, trabalhador, patriótico e cristão, que não se curvava diante das dificuldades, mas que lutava com resignação e sobriedade para vencer os obstáculos da vida.

Referências

Fontes Primárias

CPDOC/FGV. AT C 1929/10/23. AT PI ASS 1963/00/00. AT PI MARTINS, OAL 1954/02/13. AT PI TEIXEIRA, A 1959/04/23. AT C 1963/06/00. AT TEIXEIRA, A PI 1954/00/00/1. AT S ASS 1962/1968/00/00/2.

- Mapa das Edições da Cia. Editora Nacional no período de 1946 a 1961. Arquivo Cia. Editora Nacional .

- Correspondência entre a editora e os autores, entre a editora e a Comissão Nacional do Livro Didático. Arquivo Cia. Editora Nacional e IBEP.

- Arquivo Particular de Jonathas Serrano, Arquivo Nacional.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 5 de janeiro de 1939, Seção 1, p. 277.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.417, de 13 de julho de 1939. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 15 de julho de 1939, Seção 1, p. 16935.

BRASIL. Decreto-Lei nº 3.580, de 03 de setembro de 1941. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 5 de outubro de 1941, Seção 1, p. 17347.

BRASIL. Exposição de Motivos do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.

BRASIL, Portaria Ministerial nº 101, de 27 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 28 de abril de 194, Seção 1.

Livro Didático

SILVA, Joaquim. **História do Brasil: Para o Terceiro Ano Ginásial**. 16ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

SILVA, Joaquim. **História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial**. 15ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

Bibliografia

BAUMAM, Z. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERNANDES, R. C. **O Ensino de História nas Escolas Secundárias Brasileiras (1942-1961)**. São Paulo: Puc, Dissertação de Mestrado em Educação, 2010.

BITTENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**. São Paulo: USP, Tese de Doutorado em História, 1993.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, M. **Introdução a História**. Lisboa: Europa-América, 1982.

BOURDIEU, C. & PASSERON, J. C. **A Reprodução**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRESCIANI, M. S. M. **O Charme da Ciência e a Sedução da Objetividade: Oliveira Vianna entre Intérpretes do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 2007.

BURKE, P. (ORG) **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. 4ªed. São Paulo: UNESP, 1992.

CABRINI, C. et all. **O Ensino de História: Revisão Urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARMO, I. S. do. **Entre a Cruz e a Espada: o Índio no Discurso do Livro Didático de História**. São Paulo: USP, Dissertação de Mestrado, 1991.

CHAGAS, V. **Educação Brasileira: Antes, Agora e Depois?** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1982.

CHARTIER, R. **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, R. **A Beira da Falésia: a História entre Certezas e Inquietudes**. Rio Grande do Sul: UFGR, 2002.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e educação**. Rio Grande do Sul: 2, 1990.

CHOPPIN, A. História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o Estado da Arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, V 30, n° 3, 2004, p. 549-566.

DIEHL, A. A. **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Edupf, 1999.

- FARIA, A. L. F. de. **Ideologia no livro didático**. 11ªed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FAUSTO, Boris. **Getúlio Vargas: o Poder e o Sorriso**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- FILGUEIRAS, J. M. **Os Processos de Avaliação de Livros Didáticos no Brasil (1938-1984)**. São Paulo: PUC, Tese de Doutorado em Educação, 2011.
- FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**. 3ªed. Campinas: Papyrus, 1995.
- FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FONSECA, T. N. de L. e **História e Ensino de História**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FREITAS, I. A Historiografia Escolar na Comissão Nacional do Livro Didático: Pareceres de Jonhatas Serrano (1938/1941). **História & Ensino**, Londrina, v. 12, p. 141-156, ago. 2006.
- FREITAS, I. A “Vulgata Histórica” ou o que todo “indivíduo de certa cultura” deveria conhecer sobre o mundo no início do século XX. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 20, p. 41-72, maio/ago. 2009.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as Coisas**. 3ª ed..São Paulo: Martins Fontes, 1985
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 8ªed. São Paulo: Loyola:2002.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 5ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. **O Que é um Autor?** 4ªed. Lisboa: 2000.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FRANCO, M. L. P. B. **O Livro Didático de História do Brasil: a Versão Fabricada**. São Paulo: Global, 1982.
- FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1979.
- FREITAG, B. (Org.) **O Livro Didático em Questão**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. 48ªed. São Paulo, Global: 2006.
- GADET, F. e HAK, T. (Org.). **Por Uma Análise Automática do Discurso** 2ª Ed. Campinas: Unicamp, 2010.

GASPARELLO, A. M. **Construtores de Identidades: a Pedagogia da Nação nos Livros Didáticos da Escola Secundária Brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GEARY, P. **O mito das nações: A invenção do Nacionalismo**. São Paulo: Conrad, 2005.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais**. 2ª Ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989.

GOMES, Angela de Castro. **Cultura Política e Cultura História no Estado Novo**. In: Abreu, Martha, Soihet, Rachel e Gontijo, Rebeca (Org.). **Cultura Política e Leituras do Passado: Historiografia e Ensino de História**. Rio de Janeiro Civilização Brasileira, 2007.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 8ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

HOLLANDA, G. **Novo Conceito de História da Civilização à Luz da Etnologia e Prehistória**. Rio de Janeiro: Rodrigues e Cia, 1934.

HOLLANDA, G. **Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: CBPE/INEP/MEC, 1957.

HUNT, L. A. **Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

INDURSKY, F. Relatório Pinotti: O Jogo Polifônico das Representações no Ato de Argumentar. In. GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e Sentido na Linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.

JENKINS, K. **A História Repensada**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KARNAL, L. (Org.) **História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

LEITE, M. M. **O ensino de história no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.

LENHARO, A. **Sacralização da Política**. Campinas: Papyrus, 1986.

MARTINS, M. do C. **A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares: Quem Legítima esses Saberes?** Campinas: Unicamp, Tese de Doutorado em Educação, 2000.

MATTA, R. da. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo: PUC, 1997, tese de doutorado.

NADAI, E. **Educação como Apostolado**. São Paulo: USP, Tese de Livre Docência em Educação, 1991.

NAXARA, M. R. C. **Estrangeiro em sua Própria Terra: Representações do Brasileiro, 1870/1920**. São Paulo: Annablume, 1998.

NOSELLA, M. De L. C. D. **As Belas Mentiras: a Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos**. 4ªed. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

OLIVEIRA, J. B. A . et all. **A Política do Livro Didático**. São Paulo: Summus e Campinas: UNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, R. C. R. de. **Rádio e Educação Profissional a Distância: A Experiência da Universidade do Ar (1947-1961)**. Belo Horizonte: CEFET, Mestrado em Educação Tecnológica, 2013.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e Seu Funcionamento: As Formas do Discurso**. 2ª Ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **Terra a Vista: Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo**. 2ª ed. Campinas: Unicamp, 2008.

ORTIZ, R. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAGÈS, J. I GONZÁLEZ, M. (Coords.). **La Construcció de les Identitats i L'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història**. Barcelona: UAB, 2010.

PECHÊUX, M. Análise Automática do Discurso. In.: GADET, F. e HAK, T.(Org.). **Por Uma Análise Automática do Discurso** 2ª Ed. Campinas: Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma Crítica à afirmação do óbvio**. 4ªed. Campinas: Unicamp, 2009.

PEREIRA, B. **A Formação Espiritual do Brasil**. São Paulo: Saraiva e Companhia, 1930.

PINTO JÚNIOR, A. **Professor Joaquim Silva, um Autor da História Ensinada no Brasil: Livros Didáticos e Educação Moderna dos Sentidos (1940-1951)**. Campinas: Unicamp, Tese de Doutorado em Educação, 2010.

PIRES, V. L. **O Ensino de História nas Escolas Primárias (1940 – 1950)**. São Paulo: USP, Dissertação de Mestrado em Educação, 1996.

PINSKY, J. (Org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. 7ªed. São Paulo: Contexto, 1997.

PRADO JÚNIOR. C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

- RABINOW, P. e DREYFUS, H. **Michel Foucault – uma Trajetória Filosófica: para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- REIS, J. C. **As Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. 8ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- REMOND, R. **Por uma História Política**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- REZNIK, L. **Tecendo o Amanhã (A História do Brasil no Ensino Secundário: Programas e Livros Didáticos, 1931 a 1945)**. Rio de Janeiro: UFF, Dissertação de Mestrado, 1992.
- RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: A formação e o Sentido de Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RIBEIRO JÚNIOR, H. C. **Foucault e a História: a Leitura de Roger Chartier**. Franca: UNESP, Trabalho de Conclusão de Curso, 2004.
- RIBEIRO JÚNIOR, H. C. **O Sistema de Ensino Ginásial e Livros Didáticos: Interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961**. Franca: Unesp, Dissertação de Mestrado em História, 2008.
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- SANDES, N. F. **A Invenção da Nação entre a Monarquia e a República**. Goiânia: UFG, 2000.
- SANTOS, B. B. M. dos. **O Currículo da Disciplina História no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: UFRJ, Tese de Doutorado em Educação, 2009.
- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SCHWARTZMAN, S., BOMENY, H. M. B. e COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra/FGV, 2000.
- SERRANO, J. **Como se Ensina História**. São Paulo: Melhoramentos, 1936.
- SILVA, M. A. (Org.) **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero/ANPUH, 1984.
- SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SIMAN, L. M. De C. e FONSECA, T. N. de (Org.). **Inaugurando a história e Construindo a Nação – Discursos e Imagens no Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SKIDMORE, Thomas. **De Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964**. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

SMOLKA, A. L. B. e MENESES, M. C. (org.) **Anísio Teixeira (1900-2000): Provocações em Educação.** Campinas/Bragança Paulista: Autores Associados/Universidade São Francisco, 2000.

VEYNE, P. **Como se Escreve a História e Foucault Revoluciona a História.** 4ª Ed. Brasília: UNB, 1998.

XAVIER, L. N. O. **Brasil como Laboratório.** Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

ZAMBONI, E. e SILVA, C. B. da (Org.). **Ensino de História, Memória e Cultura.** Curitiba: CRV, 2013.

ANEXO A

Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938.

Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição,

DECRETA:

CAPÍTULO I DA ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Art. 3º A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas preprimárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.

Parágrafo único. Os livros didáticos próprios do ensino superior independem da autorização de que trata este artigo, nem estão sujeitos às demais determinações da presente lei, mas é dever dos professores orientar os alunos, a fim de que escolham as boas obras, e não se utilizem das que lhes possam ser perniciosas à formação da cultura.

Art. 4º Os livros didáticos editados pelos poderes públicos não estarão isentos da prévia autorização do Ministério da Educação, para que sejam adotados no ensino preprimário, primário, normal, profissional e secundário.

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferências entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos diretores, nas escolas preprimárias e primárias, e aos professores, nas escolas normais, profissionais e secundárias, a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado, e respeitada a restrição formulada no artigo 25 desta lei.

Parágrafo único. A direção das escolas normais, profissionais e secundárias, sejam públicas ou particulares, não poderão, relativamente ao ensino desses estabelecimentos, praticar os atos vedados no presente artigo.

Art. 6º É livre ao professor a escolha do processo de utilização dos livros adotados, uma vez que seja observada a orientação didática dos programas escolares.

Parágrafo único. Fica vedado o ditado de lições constantes dos compêndios ou o ditado de notas relativas a pontos dos programas escolares.

Art. 7º Um mesmo livro poderá ser adotado, em classe, durante anos sucessivos. Mas o livro adotado no início de um ano escolar não poderá ser mudado no seu decurso.

Art. 8º Constitui uma das principais funções das caixas escolares, a serem organizadas em todas as escolas primárias do país, com observância do disposto no art. 130 da Constituição, dar às crianças necessitadas, nessas escolas matriculadas, os livros didáticos indispensáveis ao seu estudo.

CAPÍTULO II DA COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 9º Fica instituída, em caráter permanente, a Comissão Nacional do Livro Didático.

§ 1º A Comissão Nacional do Livro Didático se comporá de sete membros, que exercerão a função por designação do Presidente da República, e serão 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.

§ 2º Os membros da Comissão Nacional do Livro Didático não poderão ter nenhuma ligação de caráter comercial com qualquer casa editora do país ou do estrangeiro.

§ 3º Os membros da Comissão Nacional do Livro Didático perceberão, por sessão a que comparecerem, a diária de cem mil réis, limitado, porém, a um conto de réis, o máximo dessa vantagem em cada mês.

Art. 10. Compete à Comissão Nacional do Livro Didático:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei.

Art. 11. O expediente administrativo da Comissão Nacional do Livro Didático ficará a cargo de uma secretaria, que será dirigida por um secretário, designado pelo Ministro da Educação, dentre os funcionários efetivos de seu Ministério.

Parágrafo único. Todo o demais pessoal, efetivo ou extranumerário, da Secretaria da Comissão Nacional do Livro Didático será constituído na forma da lei.

CAPÍTULO III DO PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 12. A autorização para uso do livro didático será requerida pelo interessado, autor ou editor, importador ou vendedor, em petição dirigida ao Ministro da Educação, à qual se juntarão três exemplares da obra, impressos ou dactilografados, acompanhados, nesta última hipótese, de uma via dos desenhos, mapas ou esquemas, que da mesma forem parte integrante.

Parágrafo único. É vedado aos membros da Comissão Nacional do Livro Didático requerer autorização para uso de obras de sua autoria.

Art. 13. As petições de autorização serão encaminhadas à Comissão Nacional do Livro Didático, que tomará conhecimento das obras a examinar, segundo a ordem cronológica de sua entrada no Ministério da Educação.

§ 1º Com relação a cada obra, a Comissão Nacional do Livro Didático proferirá julgamento, mencionando os motivos precisos da decisão e concluindo pela outorga ou recusa da autorização de seu uso.

§ 2º A Comissão Nacional do Livro Didático poderá, na sua decisão, indicar modificações a serem feitas no texto da obra examinada, para que se torne possível a autorização de seu uso. Nesta hipótese, deverá a obra, depois de modificada, ser novamente submetida ao exame da Comissão Nacional do Livro Didático, para decisão final.

§ 3º Do julgamento não unânime da Comissão Nacional do Livro Didático, caberá recurso para o Ministro da Educação, que dele decidirá, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

§ 4º Resolvida a matéria por qualquer das formas dos parágrafos interiores, será a solução publicada, e comunicada ao interessado. A publicação e a comunicação de que a obra teve o uso autorizado farão menção do número do registro de que trata o art. 17 desta lei.

Art. 14. Quando a Comissão Nacional do Livro Didático autorizar o uso de um livro, à vista de originais dactilografados, deverá formular ao autor ou ao editor recomendações quanto à sua impressão.

Parágrafo único. Depois de impresso, deverá o livro ser submetido novamente ao exame da Comissão Nacional do Livro Didático, para as necessárias verificações.

Art. 15. Sempre que a Comissão Nacional do Livro Didático julgar conveniente, poderá solicitar o parecer de especialistas a ela estranhos, para maior elucidação da matéria sujeita ao seu exame.

Art. 16. As reedições de livros didáticos, cujo uso tenha sido autorizado, poderão ser feitas, caso não incluam importantes adições ou alterações, independentemente de nova petição, mas deverão ser comunicadas à Comissão Nacional do Livro Didático; caso sejam nelas incluídas tais adições ou alterações, a petição de nova autorização deverá ser feita, na forma desta lei.

Art. 17. De cada livro, cujo uso for autorizado, fará a Comissão Nacional do Livro Didático, registro especial, devidamente numerado, de que constem todas as indicações a ele relativas, inclusive um sumário de sua matéria.

Art. 18. O Ministério da Educação fará publicar, no "Diário Oficial", em janeiro de cada ano, a relação completa dos livros didáticos de uso autorizado, agrupados segundo os graus e ramos do ensino, e apresentados, em cada grupo, pela ordem alfabética dos autores.

Parágrafo único. A menção de cada livro será acompanhada de todas as indicações a que se refere o art. 17 desta lei.

Art. 19. Os livros didáticos, cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei, deverão conter na capa, impresso diretamente ou por meio de etiqueta, os seguintes dizeres: Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação. Em seguida, entre parêntesis, declarar-se-á ainda o número do registro feito pela Comissão Nacional do Livro Didático, pela maneira seguinte: (Registro n....).

CAPÍTULO IV

DAS CAUSAS QUE IMPEDEM A AUTORIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação:

- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático;

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
- e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo.

Art. 22. Não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional.

Art. 23. Não será autorizado o uso do livro didático que, escrito em língua nacional, não adote a ortografia estabelecida pela lei.

Art. 24. Não poderá ser negada autorização para uso de qualquer livro didático, por motivo de sua orientação religiosa.

CAPÍTULO V

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 25. A partir de 1 de janeiro de 1940, será vedada a adoção de livros didáticos de autoria do professor, na sua classe, do diretor, na sua escola, e de qualquer outra autoridade escolar de caráter técnico ou administrativo, na circunscrição sobre que se exercer a sua jurisdição, salvo se esse livro for editado pelos poderes públicos.

Art. 26. Fica proibida a prática de atos da propaganda favorável ou contrária a determinado livro didático, dentro das escolas.

Parágrafo único. A proibição deste artigo não impede que autores, editores e livreiros, ou representantes seus, remetam exemplares de obras de uso autorizado, bem como circulares,

prospectos ou folhetos explicativos sobre as mesmas, aos professores, ou aos diretores das escolas.

Art. 27. É vedado a professores ou a quaisquer outras autoridades escolares de caráter técnico ou administrativo tornarem-se agentes ou representantes de autores, editores ou livreiros, para venda ou propaganda de livros didáticos, ainda que tais atos se pratiquem fora das repartições ou estabelecimentos em que trabalhem.

Art. 28. Uma vez autorizado o uso de um livro didático, o preço de sua venda não poderá ser alterado, sem prévia licença da Comissão Nacional do Livro Didático.

Art. 29. Serão impostas as seguintes penalidades;

a) ao autor ou editor que, violando a disposição da segunda parte do art. 16 desta lei, fizer constar do livro didático, a declaração de uso autorizado e a todo aquele que incluir essa declaração em livro cujo uso não tenha sido autorizado, ou violar o disposto nos arts. 26 e 28 desta lei, a multa de um conto de réis a cinco contos de réis;

b) aos infratores da proibição constante do parágrafo único do art. 5º, ou dos arts. 25 e 27 desta lei, e ainda aos diretores das escolas preprimárias ou primárias e aos professores das escolas normais, profissionais ou secundárias, que, a partir de 1 de janeiro de 1940, admitirem no ensino de sua responsabilidade, livros didáticos de uso não autorizado, a multa de cem mil réis a dois contos de réis. Se não forem empregados públicos, ou, se o forem, a suspensão por quinze a sessenta dias.

§ 1º Nas reincidências, serão os infratores punidos com o dobro da multa, nos casos da alínea a deste artigo.

§ 2º A reincidência, nos casos da alínea b deste artigo, acarretará aos responsáveis a exoneração do cargo ou função que ocuparem.

Art. 30. As penalidades de que trata o artigo anterior serão aplicadas, com relação aos particulares e aos empregados públicos federais, pelas autoridades federais, e, com relação aos empregados públicos estaduais e municipais, respectivamente pelas autoridades estaduais e municipais.

Art. 31. As autoridades federais, estaduais e municipais, prestarão umas as outras o necessário auxílio para a perfeita vigilância do cumprimento desta lei.

Art. 32. Da imposição de uma penalidade por qualquer autoridade federal, estadual ou municipal, caberá recurso, uma vez, para a autoridade imediatamente superior, se a houver, dentro do prazo de vinte dias contados da data da respectiva comunicação à parte interessada.

Art. 33. Será proibido o funcionamento do estabelecimento particular de ensino que não determinar o afastamento dos responsáveis pela reincidência nos casos da alínea b do art. 29 desta lei.

Art. 34. Será apreendida a edição dos livros didáticos, que contiverem a declaração de uso autorizado pelo Ministério da Educação, sem que essa autorização tenha sido concedida.

Art. 35. Verificando que, apesar de não ter o uso autorizado, circula no país livro didático, que, por incidir numa ou mais das hipóteses previstas nos arts. 20 e 21 desta lei, seja manifestamente pernicioso à formação espiritual da infância ou da juventude, a Comissão Nacional do Livro Didático, em exposição circunstanciada, o denunciará ao Ministro da Educação, o qual, aceitos os fundamentos da denúncia providenciará a apreensão da respectiva edição.

Art. 36. Aos livros didáticos escritos na língua nacional, editados até a data da publicação da presente lei, não será negada a autorização de uso, pelo fato de não adotarem a ortografia oficial.

Parágrafo único. Todavia, a partir de 1 de janeiro de 1941, não poderão ser usadas, nos estabelecimentos de ensino de todo o país, livros didáticos escritos na língua nacional, que não adotarem a ortografia oficial, sob pena de apreensão, a ser mandada fazer pelo ministro da Educação.

Art. 37. Os exemplares de livros didáticos, impressos ou datilografados, e os desenhos, mapas ou esquemas, de que trata o art. 12 desta lei, não são sujeitos ao selo previsto no n. 60, da tabela B, que acompanha o regulamento aprovado pelo Decreto n. 1.137, de 7 de outubro de 1936.

Art. 38. As despesas decorrentes da execução desta lei correrão, em 1939, por conta dos recursos constantes da sub-consignação 26, da verba 3, do orçamento do Ministério da Educação já decretado para aquele exercício.

Art. 39. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação no "Diário Oficial", e será divulgada pelos órgãos oficiais dos governos dos Estados e do Território do Acre.

Art. 40. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 30 de dezembro de 1938, 117º da Independência e 50º da República.

GETÚLIO VARGAS

Gustavo Capanema

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 05/01/1939

Publicação:

Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/1/1939, Página 277 (Publicação Original)

Coleção de Leis do Brasil - 1938, Página 350 Vol. 4 (Publicação Original)

ANEXO B
Decreto-Lei nº 1.417, de 13 de Julho de 1939.

Dispõe sobre o regime do livro didático.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Fica revogado o parágrafo único do art. 12 do Decreto-lei n.º 1.006, de 30 dezembro de 1938.

Art. 2º A autorização para uso do livro didático, cuja autoria seja no todo ou em parte de algum membro da Comissão Nacional do Livro Didático, será requerida ao Ministro da Educação, com observância do disposto no art. 12 do Decreto-lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Recebido o livro, submetê-lo-á o Ministro da Educação ao exame de uma comissão especial de três ou cinco membros, por ele escolhidos dentre especialistas estranhos à Comissão Nacional do Livro Didático.

Art. 3º Observar-se-á, quanto ao processo de autorização do livro didático de que trata o artigo anterior, o disposto nos arts. 13 e 14 do Decreto-lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938, cabendo a comissão especial constituída para examiná-lo as atribuições da comissão Nacional do Livro Didático.

Art. 4º Este Decreto-lei entrara em vigor na data de sua publicação.
Rio de Janeiro, 13 de julho de 1939, 118º da Independência e 51º da República.

GETÚLIO VARGAS

Gustavo Capanema

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 15/07/1939
Publicação:

Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/7/1939, Página 16935 (Publicação Original)

Coleção de Leis do Brasil - 1939, Página 19 Vol. 6 (Publicação Original)

ANEXO C
Decreto-Lei nº 3.580, de 3 de Setembro de 1941.

Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Os membros da Comissão Nacional do Livro Didático perceberão, a título de gratificação, cinquenta mil réis por sessão a que comparecerem, limitado o pagamento ao máximo de dez sessões por mês.

§ 1º Não poderá realizar-se, num mesmo dia, mais de uma sessão.

§ 2º Por parecer emitido sobre o valor das obras sujeitas ao seu julgamento, perceberá o relator trinta mil réis, cinquenta mil réis ou cem mil réis, conforme se tratar de livro destinado ao ensino pré-primário, ao ensino primário ou ao ensino secundário, normal e profissional de qualquer ramo.

§ 3º Ao pagamento das mesmas gratificações terão direito os membros das comissões especiais que forem designadas de conformidade com o disposto no art. 2º do decreto-lei n. 1.417, de 13 de julho de 1939.

Art. 2º O § 2º do art. 13 do decreto-lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938, passa a ter a seguinte redação:

"§ 2º A Comissão Nacional do Livro Didático poderá, na sua decisão, indicar modificações ou correções a serem feitas no texto da obra examinada, para que se torne possível a autorização de seu uso. Nesta hipótese, poderá a obra, depois de modificada ou corrigida, ser usada, cabendo, todavia, à Comissão Nacional do Livro Didático, em qualquer tempo, declarar cassada a autorização, se as modificações ou correções recomendadas não tiverem sido devidamente realizadas".

Art. 3º Fica revogado o § 3º do art. 13 do decreto-lei número 1.006, de 30 de dezembro de 1938.

Art. 4º Fica proibida a importação de livros didáticos, escritos total, ou parcialmente em língua estrangeira, se destinados ao uso de alunos do ensino primário, bem como a sua produção no território nacional.

Art. 5º Este decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 3 do setembro de 1941, 120º da Independência e 53º da República.

GETÚLIO VARGAS

Gustavo Capanema

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 05/10/1941
Publicação:

Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/10/1941, Página 17347 (Publicação Original)

ANEXO D
Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942.

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

Rio de Janeiro, 1 de abril de 1942.

Sr. Presidente:

Tenho a honra de submeter à consideração de V. Ex.^a um projeto de lei orgânica do ensino secundário.

I - O sistema vigente do ensino secundário data de 1931. Dentre as vantagens que dele provieram para a educação do país é de notar antes do mais a concepção que lhe serviu de base, isto é, a afirmação do caráter educativo do ensino secundário, em contraposição à prática então reinante de considera-lo como mero ensino de passagem para os cursos do ensino superior.

Dessa concepção decorreu um corolário de importância fundamental: a metodização do ensino secundário, isto é, a seriação obrigatória de seus estudos e a introdução nesses estudos de uma disciplina pedagógica. Está hoje no hábito dos estudantes e na consciência de todos que o ensino secundário não é um conjunto de preparatórios, que se devam fazer apressadamente e de qualquer maneira, mas constitui uma fase importante da vida estudiosa, que normalmente só pode ser vencida com a execução de trabalhos escolares metódicos, num lapso de sete anos.

Representa, por outro lado, significativo resultado da legislação ora em vigor ter facilitado a generalização do ensino secundário, antes ao alcance de poucos, a todos os pontos do país. Havia no Brasil, em 1931, menos de duzentas escolas secundárias; hoje elas são quase oitocentas.

A lei projetada encontra, assim, terreno amplo e condições favoráveis, que possibilitem o prosseguimento do trabalho de renovação e elevação do ensino secundário do país.

II - São mais dignos de nota, na presente proposta de reorganização do ensino secundário, os pontos seguintes:

Concepção do ensino secundário - A reforma atribui ao ensino secundário a sua finalidade fundamental, que é a formação da personalidade adolescente.

É de notar, porém, que formar a personalidade, adaptar o ser humano às exigências da sociedade, socializá-lo constitui finalidade de toda espécie de educação.

E, sendo esta a finalidade geral da educação, é por isto mesmo a finalidade única do ensino primário, que é o ensino básico e essencial, que é o ensino para todos.

Entretanto, a partir do segundo grau do ensino, cada ramo da educação se caracteriza por uma finalidade específica, que se acrescenta àquela finalidade geral.

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de nêles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística.

Êste último traço definidor do ensino secundário é de uma decisiva importância nacional e humana.

O ensino primário deve dar os elementos essenciais da educação patriótica. Nêle o patriotismo, esclarecido pelo conhecimento elementar do passado e do presente do país, deverá ser formado como um sentimento vigoroso, como um alto fervor, como amor e devoção, como sentimento de indissolúvel apego e indefectível fidelidade para com a pátria.

Já o ensino secundário tem mais precisamente por finalidade a formação da consciência patriótica.

É que o ensino secundário se destina 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.

Por outro lado, seria de todo impraticável introduzir na educação primária e insinuar no espírito das crianças o difícil problema da significação do homem, êste problema crítico, de que depende o rumo de uma cultura e de uma civilização, o rumo das organizações políticas, o rumo da ordem em todos os terrenos da vida social. Tal problema só poderá ser considerado quando a adolescência estiver adiantada, e é por isto que a formação da consciência humanística, isto é, a formação da compreensão do valor e do destino do homem é finalidade de natureza específica do ensino secundário.

Um ensino secundário que se limitasse ao simples desenvolvimento dos atributos naturais do ser humano e não tivesse a força de ir além dos estudos de mera informação literária, científica ou filosófica, que fôsse incapaz de dar aos adolescentes uma concepção do que é o homem, uma concepção do ideal da vida humana, que não pudesse formar, em cada um dêles, a consciência da significação histórica da pátria e da importância de seu destino no mundo, assim como o sentimento da responsabilidade nacional, falharia à sua finalidade própria, seria ensino secundário apenas na aparência e na terminologia, porque de seus currículos não proviriam as individualidades responsáveis e dirigentes, as individualidades esclarecidas de sua missão social e patriótica, e capazes de cumpri-la.

Divisão em dois ciclos - A reforma conserva a divisão do ensino secundário em dois ciclos, dando, porém, uma configuração diferente a essa estrutura. O primeiro ciclo compreenderá um só curso: o curso ginásial, de quatro anos. O segundo terá dois cursos paralelos, cada qual com a duração de três anos, sendo qualquer dêles acessível aos candidatos que tenham concluído o curso ginásial.

Da limitação do curso ginásial a quatro anos resultará, por um lado, a vantagem de tornar a educação secundária, na sua primeira fase, ao alcance de um número maior de brasileiros.

Outra vantagem dessa limitação é a possibilidade de uma conveniente articulação do primeiro ciclo do ensino secundário com o segundo ciclo de todos os ramos especiais do ensino de segundo grau, isto é, com o ensino técnico industrial, agrícola, comercial e administrativo e com o ensino normal, servindo de base a essas categorias de ensinos, o que concorrerá para maior utilização e democratização do ensino secundário, que assim não terá, como finalidade preparatória, apenas conduzir ao ensino superior.

Quanto aos dois cursos do segundo ciclo, o clássico e o científico, é de notar que não que não constituem dois rumos diferentes da vida escolar, não são cursos especializados, cada qual com uma finalidade adequada a determinado setor dos estudos superiores. A diferença que há entre eles é que, no primeiro, a formação intelectual dos alunos é marcada por um acentuado

estudo das letras antigas, ao passo que, no segundo, a maior acentuação cultural é proveniente do estudo das ciências. Entretanto, a conclusão tanto de um como de outro dará direito ao ingresso em qualquer modalidade de curso do ensino superior.

Esta solução respeita a vocação de cada aluno, que poderá, concluídos os estudos do primeiro ciclo, dar aos seus estudos posteriores, no segundo ciclo, conforme as preferências de sua inteligência, ou uma direção de sentido clássico ou um maior vigor científico, e transfere, para a final conclusão do ensino secundário, para um época em que cada aluno deva ter atingido a uma suficiente madureza de espírito, a definitiva escolha do seu rumo universitário.

O estudo da língua, da história e da geografia pátrias - 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.

O grego e o latim - O grego é incluído nos estudos do segundo ciclo, entre as disciplinas do curso clássico.

O latim será estudado tanto no primeiro como no segundo ciclo. Figura entre as disciplinas de cada uma das séries do curso ginásial, e continuará a ser estudado, no curso clássico, por mais três anos. Dar-se-á assim de um modo geral a todos os alunos da escola secundária, em quatro anos de estudo, um conhecimento básico da língua latina, suficiente por certo como elemento de cultura geral, e se assegurará àqueles que tiverem revelado pendor intelectual para as humanidades antigas, isto é, aos alunos do curso clássico, um estudo mais intensivo dessa língua.

Deixemos de parte o argumento, aliás valioso, de que o grego e o latim são necessários à leitura dos autores antigos, portadores de grandes mensagens, e ainda, quanto ao latim, à leitura dos livros de ciência e filosofia escritos nessa língua quando ela era a língua comum da cultura ocidental. Boas traduções não faltam. E é afinal mero preconceito o considerar a tradução como um expediente subalterno.

O ponto essencial do problema é que, por mais que esteja o nosso país voltado para a modernidade e para o futuro, por mais vigorosa que seja a sua participação na vida nova do mundo, não lhe é possível desconhecer a irremovível vinculação de sua cultura com as origens helênicas e latinas. Não seria conveniente romper com essas fontes. Com este rompimento perderíamos o contato e a influência de uma velha cultura que consubstanciou e elevou os valores espirituais maiores da antiguidade e representa uma experiência sem par do destino humano. Perderíamos por outro lado os mais nobres vínculos do parentesco da cultura nacional com as mais ilustres culturas de nosso tempo, todas elas ligadas ao grande tronco mediterrâneo.

É preciso reconhecer, pois, que os estudos antigos não se revestem apenas de um valor de erudição. Eles constituem uma base e um título das culturas do Ocidente; eles serão sempre, conforme o expressivo dizer de um escritor moderno, "um elemento inalienável da dignidade ocidental".

Quanto ao latim especialmente, necessário é ainda estudá-lo com particular cuidado em nossas escolas secundárias, por ser ele o fundamento e a estrutura da língua nacional. Sem o

latim, o conhecimento da língua nacional, por mais ilustração que tenha, será sempre um saber marcado de inseguranças e lacunas, e como que envôlto por uma certa obscuridade.

O ensino das línguas vivas estrangeiras - O ensino secundário das nações cultas dá em regra a cada aluno o conhecimento de uma ou das línguas vivas estrangeiras. Êsse número é elevado a três pelos países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais.

A reforma adotou esta última solução. Claro está que o francês e o inglês não poderiam deixar de ser conservados no número das línguas vivas estrangeiras do nosso ensino secundário, dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que a eles nos prendem.

A reforma introduz o espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras de nossos estudos secundários. Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para todas as modalidades de estudos modernos, é o espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, não pela rama e autodidaticamente, mas de modo metódico e seguro, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente.

Dará, dêste modo, a escola secundária brasileira a todos os alunos o ensino de três línguas vivas estrangeiras.

É preciso não esquecer o valor cultural e a importância bibliográfica de outras línguas modernas, notadamente o alemão e o italiano.

Na impraticabilidade de ensiná-las nos limites de tempo e de capacidade pedagógica da escola secundária, será medida sem dúvida útil e de possível adoção introduzir o seu estudo, pelo menos em caráter facultativo, nos estabelecimentos de ensino superior, ao lado dos estudos científicos e técnicos para os quais elas constituem elemento auxiliar de primeira necessidade.

O estudo das ciências - A reforma coloca o problema do estudo das ciências em termos convenientes.

No curso ginásial, a matemática e as ciências naturais serão estudadas de modo elementar. Seria antipedagógico sobrecarregar os alunos, nessa primeira fase dos estudos secundários, com estudos científicos aprofundados.

Posteriormente, no curso clássico e no curso científico, far-se-á das ciências estudo mais acurado. Terá o estudo da matemática, da física, da química e da biologia, no curso científico, maior desenvolvimento e profundidade do que no curso clássico. Não deverá, porém, êsse estudo ser tão abundante e minucioso no curso científico que possa tornar-se inconveniente demasia, nem de tal modo reduzido no curso clássico, que não baste à formação de uma cultura científica adequada aos fins do ensino secundário.

Ao estudo das ciências, num e noutro caso, orientará sempre o princípio de que não é papel do ensino secundário formar extensos conhecimentos, encher os espíritos adolescentes de problemas e demonstrações, de leis e hipóteses, de nomenclaturas e classificações, ou ficar na superficialidade, na mera memorização de regras, teorias e denominações, mas cumprir-lhe essencialmente formar o espírito científico, isto é, a curiosidade e o desejo da verdade, a compreensão da utilidade dos conhecimentos científicos e a capacidade de aquisição desses conhecimentos.

Está claro que será mais difícil a tarefa de ensinar dêste modo as ciências.

No ensino científico, mais do que em qualquer outro, falhará sempre irremediavelmente o processo do erudito monologar docente, a atitude do professor que realiza uma experiência diante dos alunos inexpertos como se estivesse fazendo uma representação, o

método de inscrever na memória a ciência dos livros. Nas aulas das disciplinas científicas, os alunos terão que discutir e verificar, terão que ver e fazer. Entre êles e o professor é necessário estabelecer um regime de cooperação no trabalho, trabalho que deverá estar cheio de vida e que seja sempre, segundo o preceito *deweyano*, uma "reconstrução da experiência".

Se as ciências forem ensinadas assim, sob a influência das coisas concretas, em contato com a natureza e a vida, de um modo sempre ativo, formarão, tanto nos alunos do curso científico como nos do curso clássico, uma conveniente cultura científica, que concorra para definir-lhes a madureza intelectual e que os habilite aos estudos universitários de qualquer ramo.

III - Cumpre-me ainda acrescentar as seguintes observações sobre o projeto de lei orgânica do ensino secundário:

É dado especial relevo ao problema da educação moral e cívica, isto é, da formação do caráter e do patriotismo. Adotar-se-á a êste respeito a melhor lição pedagógica, isto é, a orientação de que o meio eficiente de atingir a esta modalidade de educação não será a inclusão de um programa instrutivo dos deveres humanos, não será ministrar uma especial preparação intelectual dessa matéria, mas desenvolver nos alunos uma justa compreensão da vida e da pátria e fazer-lhes, desde cedo e em tôdas as atividades e circunstâncias da vida escolar, efetivamente viver com dignidade e fervor patriótico.

Foi incluída no projeto a declaração constitucional da liberdade de ensino de religião.

É estabelecida a diferenciação do ensino secundário feminino. Deverá êste ensino tomar em consideração a natureza da personalidade feminina e a missão de mulher dentro do lar. Decorrerão naturalmente dessa diferenciação uma diversa orientação dos programas e a separação das classes, sempre que na mesma escola secundária houver alunos dos dois sexos. É claro, porém, que sob o ponto de vista do valor da preparação intelectual, o ensino secundário feminino permanecerá identificado com o ensino secundário masculino.

São instituídos os exames de licença, destinados à habilitação para efeito de conclusão de qualquer curso. Os exames de licença ginásial, ao fim do primeiro ciclo, serão prestados nos próprios estabelecimentos de ensino, pelos seus alunos. Os exames de licença clássica e os de licença científica, terminais dos cursos do segundo ciclo, só poderão ser prestados perante bancas oficiais.

É determinada a adoção, em nosso ensino secundário, da orientação educacional, prática pedagógica de grande aplicação na vida escolar dos Estados Unidos. A orientação educacional deverá estar articulada com a administração escolar e o corpo docente, para cujas organizações o projeto estabelece os preceitos essenciais. O conjunto constituirá, em cada escola secundária, o organismo coordenado e ativo, capaz de assegurar a unidade e a harmonia da formação da personalidade adolescente.

O projeto estabelece o princípio de que as pessoas particulares, individuais ou coletivas, que mantenham estabelecimento de ensino secundário, são consideradas como no desempenho de função de caráter público, cabendo-lhes em matéria de educação os deveres e responsabilidades inerentes ao serviço público. Decorre dêste princípio a condenação do interesse comercial que porventura pudesse influir em qualquer organização escolar.

São estabelecidos preceitos destinados à diminuição do custo do ensino secundário e ao desenvolvimento da assistência aos escolares necessitados. A providência tem em mira proporcionar, o mais que fôr possível, a educação secundária aos adolescentes bem dotados.

Enfim, inspira-se o projeto de um modo geral na fecunda verdade pedagógica de que a educação deve ser vida a fim de que possa ser uma útil preparação para a vida.

IV - Presidiu à elaboração da presente reforma a preocupação de aproveitar a boa experiência, não só a experiência da última legislação do ensino secundário, mas também a proveniente das legislações anteriores.

Sobre o projeto inicialmente organizado, foi ouvida a opinião de representantes de todas as correntes pedagógicas. Procurei conciliar as tendências opostas ou divergentes, notadamente no terreno da velha controvérsia entre os defensores e os negadores da atualidade do estudo das humanidades antigas.

Parece ter a reforma conseguido as mais razoáveis soluções.

Se ela merecer a aprovação de V. Excia., é de crer que o nosso ensino secundário dará um passo a mais no sentido da renovação e da elevação. Possivelmente, dada a extrema dificuldade do problema do ensino secundário, defeitos haverá no sistema proposto. A experiência virá demonstrar o que de futuro será preciso corrigir ou retificar, pois, como disse Bernardo Pereira de Vasconcelos, quando, há mais de um século, declarava abertas as portas do Colégio Pedro II, "um dos meios, e talvez o mais proveitoso, de fazer sentir os inconvenientes de um regulamento é a sua fiel e pontual execução".

Apresento, com o projeto de lei orgânica do ensino secundário, um projeto de decreto-lei que contém as disposições transitórias necessárias à aplicação dessa lei.

O sistema novo de ensino secundário deverá ser desde logo aplicado às quatro séries do curso ginásial. Os alunos, que ora cursam a quinta série do curso fundamental e as duas séries do curso complementar, nos termos da legislação vigente, continuarão os seus estudos, em cada curso, segundo essa mesma legislação.

Por esta forma, sem dificuldades para os estabelecimentos de ensino e sem quebra da conveniente continuidade escolar dos alunos, o novo sistema de ensino secundário, com dois anos de adaptação, poderá estar plenamente adotado.

Apresento a V. Excia. os meus protestos de cordial estima e profundo respeito –

Gustavo Capanema.

ANEXO E
Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942.

Lei orgânica do ensino secundário.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta a seguinte

LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO

TÍTULO I

Das bases de organização do ensino secundário

CAPÍTULO I

DAS FINALIDADES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

CAPÍTULO II

NOS CÍCLOS E NOS CURSOS

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; na curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

CAPÍTULO III

DOS TIPOS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SECUNDÁRIO

Art. 5º Haverá dois tipos de estabelecimentos de ensino secundário, o ginásio e o colégio.

§ 1º Ginásio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a ministrar o curso de primeiro ciclo.

§ 2º Colégio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a dar, além do curso próprio do ginásio, os dois cursos de segundo ciclo. Não poderá o colégio eximir-se de ministrar qualquer dos cursos mencionados neste parágrafo.

Art. 6º Os estabelecimentos de ensino secundário não poderão adotar outra denominação que não a de ginásio ou de colégio.

Art. 7º Ginásio e colégio são denominações vedadas a estabelecimentos de ensino não destinados a dar o ensino secundário.

Art. 8º Não poderá funcionar no país estabelecimento de ensino secundário que se reja por legislação estrangeira.

CAPÍTULO IV DA LIGAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO COM AS OUTRAS MODALIDADES DE ENSINO

Art. 9º O ensino secundário manterá ligação com as outras modalidades de ensino pela forma seguinte:

1. O curso ginásial estará articulado com o ensino primário, de tal modo que deste para aquele o aluno transite em termos de metódica progressão.

2. Estará o curso ginásial vinculado aos cursos de segundo ciclo dos ramos especiais do ensino de segundo grau, para a realização dos quais deverá constituir base preparatória suficiente.

3. Aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula.

TÍTULO II Da estrutura do ensino secundário

CAPÍTULO I DO CURSO GINASIAL

Art. 10. O curso ginásial abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:

I. Línguas:

1. Português.
2. Latim
3. Francês.
4. Inglês.

II. Ciências:

5. Matemática.
6. Ciências naturais.
7. História geral.
8. História da Brasil.
9. Geografia geral.
10. Geografia do Brasil.

III. Artes:

11. Trabalhos manuais.
12. Desenho.
13. Canto orfeônico.

Art. 11. As disciplinas indicadas no artigo anterior terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Quarta série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

CAPÍTULO II DOS CURSOS CLÁSSICO E CIENTÍFICO

Art. 12. As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes:

I. Línguas:

1. Português.
2. Latim.
3. Grego.
4. Francês.
5. Inglês.
6. Espanhol.

II. Ciências e filosofia:

7. Matemática.
8. Física.
9. Química.
10. Biologia.
11. História geral.
12. História do Brasil.
13. Geografia geral.
14. Geografia do Brasil.
15. Filosofia.

III. Artes:

16. Desenho.

Art. 13. As disciplinas indicadas no artigo anterior são comuns aos cursos clássico e científico, salvo o latim e o grego, que somente se ministrarão no curso clássico, e o desenho, que se ensinará somente no curso científico.

Art. 14. As disciplinas constitutivas do curso clássico terão a seguinte seriação:

Primeira série : 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia.

Art. 15. As disciplinas constitutivas do curso científico terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral

Segunda série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral

10) Desenho.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho.

Art. 16. É permitida a realização do curso clássico, sem o estudo do grego. Os alunos que optarem por esta forma de currículo serão obrigados ao estudo, na primeira e na segunda série, das duas línguas vivas estrangeiras do curso ginásial.

Art. 17. As disciplinas comuns aos cursos clássico e científico serão ensinadas de acordo com um mesmo programa, salvo a matemática, a física, a química e a biologia, cujos programas terão maior amplitude no curso científico do que no curso clássico, e a filosofia, que terá neste mais amplo programa do que naquele.

CAPÍTULO III DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS

Art. 18. Os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais.

Parágrafo único. Os programas de que trata o presente artigo serão sempre organizados por uma comissão geral ou por comissões especiais, designadas pelo Ministro da Educação, que os expedirá.

CAPÍTULO IV DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Art. 19. A educação física constituirá, nos estabelecimentos de ensino secundário, uma prática educativa obrigatória para todos os alunos, até a idade de vinte e um anos.

Parágrafo único. A educação física será ministrada segundo programas organizados e expedidos na forma do artigo anterior.

CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO MILITAR

Art. 20. A educação militar será dada aos alunos do sexo masculino dos estabelecimentos de ensino secundário, ressalvados os casos de incapacidade física. Dar-se-á aos menores de dezesseis anos a instrução premilitar, e a instrução militar aos que tiverem completado essa idade.

Parágrafo único. As diretrizes pedagógicas da instrução premilitar e da instrução militar serão fixadas pelo Ministério da Guerra.

CAPÍTULO VI DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA

Art. 21. O ensino de relação constitui parte integrante da educação adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo

Parágrafo único. Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica.

CAPÍTULO VII

DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundária formar às individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com freqüência 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.

§ 2º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições.

§ 4º A prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo.

TÍTULO III

Do ensino secundário feminino

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina.

2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.

3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.

4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar.

TÍTULO IV

Da vida escolar

CAPÍTULO

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 26. Os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames. Os exames serão de três ordens: de admissão, de suficiência e de licença.

Parágrafo único. Integrarão o quadro da vida escolar os trabalhos complementares.

Art. 27. Os estabelecimentos de ensino secundário adotarão processos pedagógicos ativos, que deem aos seus trabalhos o próprio sentido da vida.

CAPÍTULO II DO ANO ESCOLAR

Art. 28. O ano escolar, no ensino secundário, dividir-se-á em dois períodos:

- a) período letivo, de nove meses;
- b) período de férias, de três meses.

§ 1º O período letivo terá início a 15 de março e o período de férias a 15 de dezembro.

§ 2º Haverá trabalhos escolares diariamente. Excetuam-se os dias festivos. Serão de descanso os sete últimos dias de junho.

§ 3º Poderão realizar-se exames no decurso das férias.

CAPÍTULO III DOS ALUNOS

Art. 29. Os alunos dos estabelecimentos de ensino secundário poderão ser de duas categorias:

- a) alunos regulares;
- b) alunos ouvintes.

§ 1º Alunos regulares serão os matriculados para a realização dos trabalhos escolares de uma série. Os alunos regulares, quando repetentes por não alcançado a habilitação, nos termos do art. 51 desta lei, para efeito de promoção ou de prestação dos exames de licença, serão obrigados a todos os trabalhos escolares da série repetida.

§ 2º Aos alunos que não conseguirem a habilitação, nos termos do art. 64, desta lei, para efeito de conclusão do curso, será facultado matricular-se, na qualidade de alunos ouvintes, para estudo da disciplina ou das disciplinas em que seja deficiente a sua preparação.

CAPÍTULO IV DA AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS ESCOLARES

Art. 30. A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez.

Parágrafo único. Deverá ser recomendada pelo Ministério da Educação adoção de critérios e processos que assegurem o aumento da objetividade na verificação do rendimento escolar e no julgamento dos exames.

CAPÍTULO V DA ADMISSÃO AOS CURSOS

Art. 31. O candidato à matrícula na primeira série de qualquer dos cursos do que trata esta lei, deverá apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado.

Art. 32. O candidato à matrícula no curso ginásial deverá ainda satisfazer as seguintes condições:

- a) ter pelo menos onze anos, completos ou por completar, até o dia 30 de junho;
- b) ter recebido satisfatória educação primária;
- c) ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários.

Art. 33. O candidato à matrícula no curso clássico ou no curso científico deverá ter concluído o curso ginásial.

CAPÍTULO VI DOS EXAMES DE ADMISSÃO

Art. 34. Os exames de admissão poderão ser realizados em duas épocas, uma em dezembro e outra em fevereiro.

§ 1º O candidato a exames de admissão deverá fazer, na inscrição, prova das condições estabelecidas pelo art. 31, e pelas duas primeiras alíneas do art. 32, desta lei.

§ 2º Poderão inscrever-se aos exames de admissão de segunda época os candidatos que, em primeira época, os não tiverem prestado ou neles não tenham sido aprovados.

§ 3º O candidato não aprovado em exames de admissão num estabelecimento de ensino secundário não poderá repeti-lo em outro, na mesma época.

CAPÍTULO VII DA MATRÍCULA

Art. 35. A matrícula far-se-á na primeira quinzena de março.

§ 1º A concessão de matrícula como aluno regular dependerá, quanto à primeira série, de ter o candidato satisfeito as condições de admissão e, quanto às outras, de ter ele conseguido, suficiência na série anterior. A concessão de matrícula a candidato que pretenda fazer estudos como aluno ouvinte reger-se-á pelo disposto na § 2º do art. 29, desta lei.

§ 2º No ato da matrícula para ingresso nos estudos do segundo ciclo, o candidato declarará a sua opção pelo curso clássico ou pelo curso científico. Caso a opção recaia sobre o curso clássico, cumprir-lhe-á- acrescentar se prefere o currículo com grego ou o currículo sem grego. Se a opção recair sobre o curso clássico com grego, deverá o candidato escolher, dentre as duas línguas vivas estrangeiras do curso ginásial, aquela cujo estudo queira intensificar.

CAPÍTULO VIII DA TRANSFERÊNCIA

Art. 36. E' permitida a transferência de um para outro estabelecimento de ensino secundário.

Art. 37. E' admissível a transferência de aluno proveniente de estabelecimento estrangeiro de ensino secundário, de reconhecida idoneidade.

Parágrafo único. O aluno transferido no caso deste artigo será adaptado por forma conveniente, ao plano de estudos desta lei.

CAPÍTULO IX

DA CADERNETA ESCOLAR

Art. 38. Cada aluno de estabelecimento de ensino secundário possuirá uma caderneta, em que se lançará o histórico de sua vida escolar, desde o ingresso, com os exames de admissão, até a conclusão, com a expedição do devido certificado.

CAPÍTULO X DA LIMITAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DOS TRABALHOS ESCOLARES

Art. 39. Os trabalhos escolares não excederão a vinte e oito horas semanais no curso ginasial, e a trinta horas semanais nos cursos clássico e científico.

Art. 40. O plano de distribuição do tempo em cada semana é matéria do horário escolar, que será fixado pela direção dos estabelecimentos de ensino secundário antes do início do período letivo, observadas as determinações dos programas quanto ao número de aulas semanais de cada disciplina e de sessões semanais de educação física.

CAPÍTULO XI DAS LIÇÕES E EXERCÍCIOS

Art. 41. As lições e exercícios, objeto das aulas das disciplinas e das sessões de educação física, são de frequência obrigatória.

Art. 42. Estabelecer-se-á nas aulas, entre o professor e os alunos, um regime de ativa e constante colaboração.

§ 1º O professor terá em mira que a preparação intelectual dos alunos deverá visar antes à segurança do que à extensão dos conhecimentos.

§ 2º Os alunos deverão ser conduzidos não apenas à aquisição de conhecimentos, mas à maturidade de espírito pela formação do hábito e da capacidade de pensar.

Art. 43. A educação física será dada a grupos homogêneos, organizados independentemente do critério da seriação escolar. Os alunos que, por defeito físico ou deficiência orgânica, não possam fazer os exercícios ordinários serão submetidos a exercícios especiais. A educação física far-se-á com permanente assistência médica.

Art. 44. Os programas deverão ser executados na íntegra, de conformidade com as diretrizes que fixarem.

CAPÍTULO XII DA NOTA ANUAL DE EXERCÍCIOS

Art. 45. Mensalmente, de abril a novembro, será dada, em cada disciplina, e a cada aluno, pelo respectivo professor, uma nota resultante da avaliação de seu aproveitamento por meio de exercícios realizados em aula. Se, por falta de comparecimento, não se puder apurar o aproveitamento de um aluno, ser-lhe-á atribuída a nota zero.

Parágrafo único. A média aritmética das notas de cada mês, em uma disciplina, será a nota anual de exercícios dessa disciplina.

CAPÍTULO XIII DOS TRABALHOS COMPLEMENTARES

Art. 46. Os estabelecimentos de ensino secundário deverão promover, entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições escolares de caráter cultural e recreativo, criando, na vida delas, com um regime de autonomia, as condições favoráveis à formação do espírito econômico, dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, do gênio desportivo, do gosto artístico e literário. Merecerão especial atenção as instituições que tenham por objetivo despertar entre as escolares o interesse pelos problemas nacionais.

CAPÍTULO XIV DOS EXAMES DE SUFICIÊNCIA

Art. 47. Os exames de suficiência terão por fim:

- a) habilitar o aluno de qualquer série para promoção à série imediata;
- b) habilitar o aluno da última série para prestação dos exames de licença.

Art. 48. Os exames de suficiência de cada disciplina compreenderão, no caso de habilitação para efeito de promoção, uma primeira e uma segunda prova parcial e uma prova final, e no caso de habilitação para efeito de prestação dos exames de licença, somente uma primeira e uma segunda prova parcial.

Parágrafo único. As provas parciais versarão sobre a matéria ensinada até uma semana antes da realização de cada uma, e a prova final sobre toda a matéria ensinada na série.

Art. 49. Serão escritas as duas provas parciais, salvo as de desenho, trabalhos manuais e canto orfeônico que serão práticas.

§ 1º As provas parciais serão prestadas perante o professor da disciplina.

§ 2º A primeira prova parcial será realizada em junho, e a segunda em outubro.

§ 3º Facultar-se-á segunda chamada ao aluno que à primeira não tiver comparecido por moléstia impeditiva de trabalho escolar ou por motivo de luto em consequência de falecimento de pessoa de sua família.

§ 4º Somente se permitirá a segunda chamada até o fim do mês seguinte ao em que se fez a primeira.

§ 5º Dar-se-á a nota zero ao aluno que deixar de comparecer à primeira chamada sem motivo de força maior nos termos do § 3º deste artigo ou ao que não comparecer à segunda chamada.

Art. 50. Será oral a prova final, salvo as de desenho, trabalhos manuais e canto orfeônico que serão práticas.

§ 1º A prova final será prestada perante banca examinadora.

§ 2º Haverá duas épocas de prova final. A primeira terá início a 1 de dezembro e a segunda será em fevereiro.

§ 3º Não poderá prestar prova final, na primeira ou na segunda época, o aluno que tiver, como resultado dos exercícios e das duas provas parciais, no conjunto das disciplinas, média aritmética inferior a três. Também não poderá prestar prova final, na primeira época, o aluno que tiver faltado a vinte e cinco por cento da totalidade das aulas dadas nas disciplinas e das sessões dadas em educação física, e, na segunda época, o aluno que tiver incidido em cinquenta por cento das mesmas faltas.

§ 4º Só poderá prestar prova final em segunda época o aluno que não a tiver feito na primeira por motivo de força maior nos termos do § 3º do artigo anterior, ou o que tiver satisfeito, na prova final de primeira época, uma condições de habilitação referidas no artigo seguinte.

Art. 51. Considerar-se-á habilitado:

- 1) para efeito de promoção, o aluno que satisfizer as duas condições seguintes:
 - a) obter, no conjunto das disciplinas, a nota global cinco pelo menos;
 - b) obter, em cada disciplina, a nota final quatro pelo menos;
- 2) para efeito de prestação dos exames de licença, o aluno que satisfizer, as duas condições mencionadas na alínea anterior e que não houver faltado a trinta por cento da totalidade das aulas dadas nas disciplinas e das sessões dadas em educação física.

§ 1º A nota global será a média aritmética das notas finais de todas as disciplinas.

§ 2º A nota final de cada disciplina, no caso de habilitação para efeito de promoção, será a média ponderada de quatro elementos: a nota anual de exercícios e as notas da primeira e segunda provas parciais e da prova final. A esses elementos se atribuirão, respectivamente, os pesos dois, dois, quatro e dois.

§ 3º A nota final de cada disciplina, no caso de habilitação para efeito de prestação dos exames de licença, será a média ponderada de três elementos: a nota anual de exercícios e as notas da primeira e segunda provas parciais. A esses elementos se atribuirão, respectivamente, os pesos três, três e quatro.

Art. 52. Não poderá, nos exames de suficiência, sob pena de nulidade, ser prestada prova de uma disciplina perante professor que a tenha ensinado ao examinando em caráter particular.

CAPÍTULO XV DOS EXAMES DE LICENÇA

Art. 53. A conclusão dos estudos secundários, de primeiro e de segundo ciclo, só se verificará pelos exames de licença.

Art. 54. Serão admitidos a prestar exames de licença os candidatos para este efeito devidamente habilitados.

Art. 55. Os exames de licença serão de duas categorias :

1. Exames de licença ginásial, para conclusão dos estudos de primeiro ciclo.
2. Exames de licença clássica e exames de licença científica, para conclusão dos estudos, respectivamente, do curso clássico e do curso científico.

Art. 56. Os exames de licença ginásial versarão sobre as seguintes disciplinas : 1) Português ; 2) Latim ; 3) Francês ; 4) Inglês ; 5) Matemática ; 6) Ciências naturais; 7) História geral e do Brasil; 8) Geografia geral e do Brasil ; 9) Desenho.

Art. 57. Os exames de licença clássica versarão sobre as seguintes disciplinas : 1) Português ; 2) Latim ; 3) Grego ; 4 e 5) Duas línguas vivas estrangeiras escolhidas dentre o francês, o inglês e o espanhol ; 6) Matemática ; 7) Física, química e biologia; 8) História geral e do Brasil; 9) Geografia geral e do Brasil ; 10) Filosofia.

Parágrafo único. Os candidatos que tenham feito o curso clássico de acordo com o disposto no art. 16 desta lei não prestarão exame de grego, mas serão obrigados aos exames das três línguas vivas estrangeiras do segundo ciclo.

Art. 58. Os exames de licença científica versarão sobre as seguintes disciplinas : 1) Português; 2 e 3) Duas línguas vivas estrangeiras escolhidas entre o francês, o inglês e o espanhol ; 4) Matemática ; 5) Física, química e biologia; 6) História geral e do Brasil; 7) Geografia geral e do Brasil; 8) Filosofia ; 9) Desenho.

Art. 59. Serão expedidos pelo ministro da Educação os programas para exames de licença.

§ 1º Os programas de que trata este artigo abrangerão a matéria essencial de cada disciplina.

§ 2º Os programas de matemática e de física, química e biologia para os exames de licença científica serão mais amplos do que os destinados aos exames de licença clássica.

§ 3º Os programas das demais disciplinas comuns aos exames de licença clássica e aos de licença científica serão os mesmos.

Art. 60. Os exames de licença constarão, para as línguas e a matemática, de uma prova escrita e de uma prova oral, para as demais ciências e a filosofia, somente de uma prova oral, e para o desenho, somente de uma prova prática.

Parágrafo único. A prova escrita, nos exames de licença, terá caráter eliminatório sempre que lhe for conferida nota inferior a três.

Art. 61. Os exames de licença serão realizados no decurso dos meses de dezembro e de janeiro.

§ 1º Conceder-se-á segunda chamada, para qualquer das provas dos exames de licença, ao aluno que não tiver comparecido à primeira por motivo de força maior, nos termos do § 3º do art. 49 desta lei.

§ 2º A segunda chamada só poderá ser feita até o início de período, letivo.

Art. 62. Os exames de licença ginásial poderão ser processados em qualquer estabelecimento de ensino secundário federal, equiparado ou reconhecido, e serão prestados perante bancas examinadoras, constituídas pela respectiva direção.

Parágrafo único. E' extensivo aos exames da licença ginásial o preceito do art. 52 desta lei.

Art. 63. Os exames de licença clássica e os de licença científica revestir-se-ão de caráter oficial. Serão processados nos colégios federais e equiparados e nos estabelecimentos oficiais de ensino superior, que para essa responsabilidade forem indicados por ato do Presidente da República, e prestados perante bancas examinadoras, compostas, sempre que possível, de elementos do magistério oficial e designadas pelo ministro da Educação.

§ 1º Aos exames processados em colégio federal ou equiparado não poderão concorrer os seus próprios alunos, salvo quando não for possível, na respectiva localidade, submetê-los a exames em outro estabelecimento de ensino.

§ 2º Não poderá, sob pena de nulidade, ser prestada prova de uma disciplina perante examinador que, no decurso dos estudos de segundo ciclo, a tenha ensinado, no todo ou em parte, ao examinando.

Art. 64. Considerar-se-á habilitado, para efeito de conclusão de qualquer dos cursos de que trata esta lei, o candidato que, nos exames de licença, licença, satisfizer as duas condições seguintes: a) obter, no conjunto das disciplinas, a nota geral cinco pelo menos ; b) obter, em cada disciplina, a nota quatro pelo menos.

§ 1º A nota geral será a média aritmética das notas de todas as disciplinas.

§ 2º A nota de cada disciplina será a média aritmética das notas, da prova escrita e da prova oral ou, quando o exame constar somente de uma prova, a nota desta.

Art. 65. O candidato à repetição dos exames de licença, por não os ter completado ou neles não haver sido habilitado, poderá eximir-se das provas relativas à disciplina ou às disciplinas em que anteriormente houver obtido a nota sete pelo menos. Nesse caso, será o resultado anterior computado para o cálculo da nota geral dos novos exames de licença.

Art. 66. Os exames de licença não processados em estabelecimento federal de ensino correrão sob inspeção especial do Ministério da Educação.

Art. 67. O ônus decorrente da realização dos exames de licença constituirá encargo da pessoa natural ou jurídica responsável pela manutenção do estabelecimento de ensino em que eles se processarem.

CAPÍTULO XVI DOS CERTIFICADOS

Art. 68. Aos alunos que concluírem o curso ginásial conferir-se-á o certificado de licença ginásial; aos que concluírem o curso clássico ou o curso científico conferir-se-á respectivamente o certificado de licença clássica ou o certificado de licença científica.

Parágrafo único. Permitir-se-á a revalidação de certificados da natureza dos de que trata este artigo, conferidos por estabelecimento estrangeiro de ensino secundário, de reconhecida idoneidade, uma vez satisfeitas as exigências de adaptação relativamente ao plano de estudos da presente lei.

TÍTULO V Da organização escolar

CAPÍTULO I DO ENSINO OFICIAL E DO ENSINO LIVRE

Art. 69. O ensino secundário será ministrado pelos poderes públicos, e é livre à iniciativa particular.

Art. 70. As pessoas naturais e as pessoas jurídicas de direito privado, que mantenham estabelecimento de ensino secundário, são consideradas como no desempenho de função de caráter público. Cabem-lhes em matéria educativa os deveres e responsabilidades inerentes ao serviço público.

CAPÍTULO II DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SECUNDÁRIO FEDERAIS, EQUIPARADOS RECONHECIDOS

Art. 71. Além dos estabelecimentos de ensino secundário federais, mantidos sob a responsabilidade direta da União, haverá no país duas outras modalidades de estabelecimentos de ensino secundário: os equiparados e os reconhecidos.

§ 1º Estabelecimentos de ensino secundário, equiparados serão os mantidos pelos Estados ou pelo Distrito Federal, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal.

§ 2º Estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos serão os mantidos pelos Municípios ou por pessoa natural ou pessoa jurídica de direito privado, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal.

Art. 72. Conceder-se-á a equiparação ou o reconhecimento, mediante prévia verificação, aos estabelecimentos de ensino secundário cuja organização, sob todos os pontos de vista, possua as condições imprescindíveis a um regular e útil funcionamento.

Parágrafo único. A equiparação ou o reconhecimento será suspenso ou cassado sempre que o estabelecimento de ensino secundário, por deficiência de organização ou quebra de regime, não assegurar as condições de eficiência indispensáveis.

Art. 73. Os estabelecimentos de ensino secundário colocados sob administração dos Territórios não poderão validamente funcionar sem prévia autorização do Ministério da Educação.

Art. 74. Os estabelecimentos de ensino secundário federais, não incluídos na administração do Ministério da Educação, com este se articularão para fins de cooperação administrativa e pedagógica.

CAPÍTULO III

DA INSPEÇÃO FEDERAL DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SECUNDÁRIO EQUIPARADOS E RECONHECIDOS

Art. 75. O Ministério da Educação exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos.

§ 1º A inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica.

§ 2º A inspeção limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares.

Art. 76. A inspeção de que trata o artigo anterior estender-se-á aos estabelecimentos de ensino secundário colocados sob a administração dos Territórios.

CAPÍTULO IV

DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Art. 77. A administração de cada estabelecimento de ensino secundário estará enfeixada na autoridade do diretor, que presidirá ao funcionamento dos serviços escolares, ao trabalho dos professores, às atividades dos alunos e às relações da comunidade escolar com a vida exterior, velando por que regularmente se cumpra, no âmbito de sua ação, a ordem educacional vigente no país.

Art. 78. Serão observadas, quanto à administração escolar, nos estabelecimentos de ensino secundário, as seguintes prescrições:

1. Dar-se-á a necessária eficiência aos serviços administrativos, especialmente aos referentes à escrituração e ao arquivo, à conservação material e à ordem do aparelhamento escolar, à saúde escolar e à recreação dos alunos.

2. As matrículas deverão ser limitadas à capacidade didática de cada estabelecimento de ensino secundário.

3. A comunidade escolar buscará contacto com as atividades exteriores, que lhe possam comunicar a força e o rumo da vida, dentro, todavia, dos limites próprios a assegurar-lhe a distância e a isenção exigidas pela obra educativa.

4. Haverá constante entendimento entre a direção escolar e a família de cada aluno, no interesse da educação deste.

CAPÍTULO V

DOS PROFESSORES

Art. 79. A constituição do corpo docente, em cada estabelecimento de ensino secundário, far-se-á com observância dos seguintes preceitos :

1. Deverão os professores do ensino secundário receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.

2. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário federais e equiparados dependerá da prestação de concurso.

3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição, que se fará mediante prova de habilitação, no competente registro do Ministério da Educação.

4. Aos professores do ensino secundário será assegurada remuneração condigna, que se pagará pontualmente.

CAPÍTULO VI DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Art. 80. Far-se-á, nos estabelecimentos de ensino secundária, a orientação educacional.

Art. 81. E' função da orientação educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família.

Art. 82. Cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar por que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica.

Art. 83. São aplicáveis aos orientadores educacionais os preceitos do artigo 79 desta lei, relativos aos professores.

CAPÍTULO VII DA CONSTRUÇÃO E DO APARELHAMENTO ESCOLAR

Art. 84. Os estabelecimentos de ensino secundário, para que possam validamente funcionar, deverão satisfazer, quanto à construção do edifício ou dos edifícios que utilizarem e quanto ao seu aparelhamento escolar, as normas pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

CAPÍTULO VIII DO REGIMENTO

Art. 85. Cada estabelecimento de ensino secundário terá um regimento destinado a definir de modo especial a sua organização e a sua vida escolar, e bem assim o seu regime disciplinar.

TÍTULO VI Das medidas auxiliares

Art. 86. Os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade do ensino secundário oficial.

Art. 87. Nenhuma taxa recairá sobre os alunos dos estabelecimentos de ensino secundário.

Art. 88. A contribuição exigida dos alunos pelos estabelecimentos particulares de ensino secundário será módica e cobrar-se-á de acordo com normas de caráter geral fixadas pelo Ministério da Educação.

Art. 89. Os poderes públicos, em entendimento e cooperação com os estabelecimentos de ensino secundário, promoverão a instituição de serviços e providências assistenciais que

beneficiem os adolescentes necessitados, a que, em atenção à sua vocação e capacidade, deva ser ou esteja sendo dado ensino secundário.

Art. 90. Constitui obrigação dos estabelecimentos de ensino secundário, federais, equiparados e reconhecidos, reservar, anualmente, determinada percentagem de lugares gratuitos e de contribuição reduzida, para adolescentes necessitados. Essa percentagem será fixada, em cada caso, mediante a aplicação de critério geral.

TÍTULO VII

Dos estudos secundários dos maiores de dezenove anos

Art. 91. Aos maiores de dezenove anos será permitida a obtenção do certificado de licença ginásial, em consequência de estudos realizados particularmente, sem a observância do regime escolar exigido por esta lei.

Art. 92. Os candidatos aos exames de licença ginásial, nos termos do artigo anterior, deverão prestá-los em estabelecimento de ensino secundário federal ou equiparado.

Parágrafo único. Os exames de que trata este artigo reger-se-ão pelos preceitos relativos aos exames de licença ginásial próprios dos alunos regulares dos estabelecimentos de ensino secundário.

Art. 93. O certificado de licença ginásial obtido de conformidade com o regime de exceção definido nos dois artigos anteriores dará ao seu portador os mesmos direitos conferidos ao certificado de licença ginásial obtido em virtude de conclusão do curso de primeiro ciclo.

TÍTULO VIII

Disposições finais

Art. 94. Serão expedidos pelo Presidente da República os regulamentos necessários à execução da presente lei. Para o mesmo efeito dessa execução e para execução dos regulamentos que sobre a matéria baixar o Presidente da República, expedirá o ministro da Educação as necessárias instruções.

Art. 95. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 96. Ficam revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942, 121º da Independência e 54º da República.

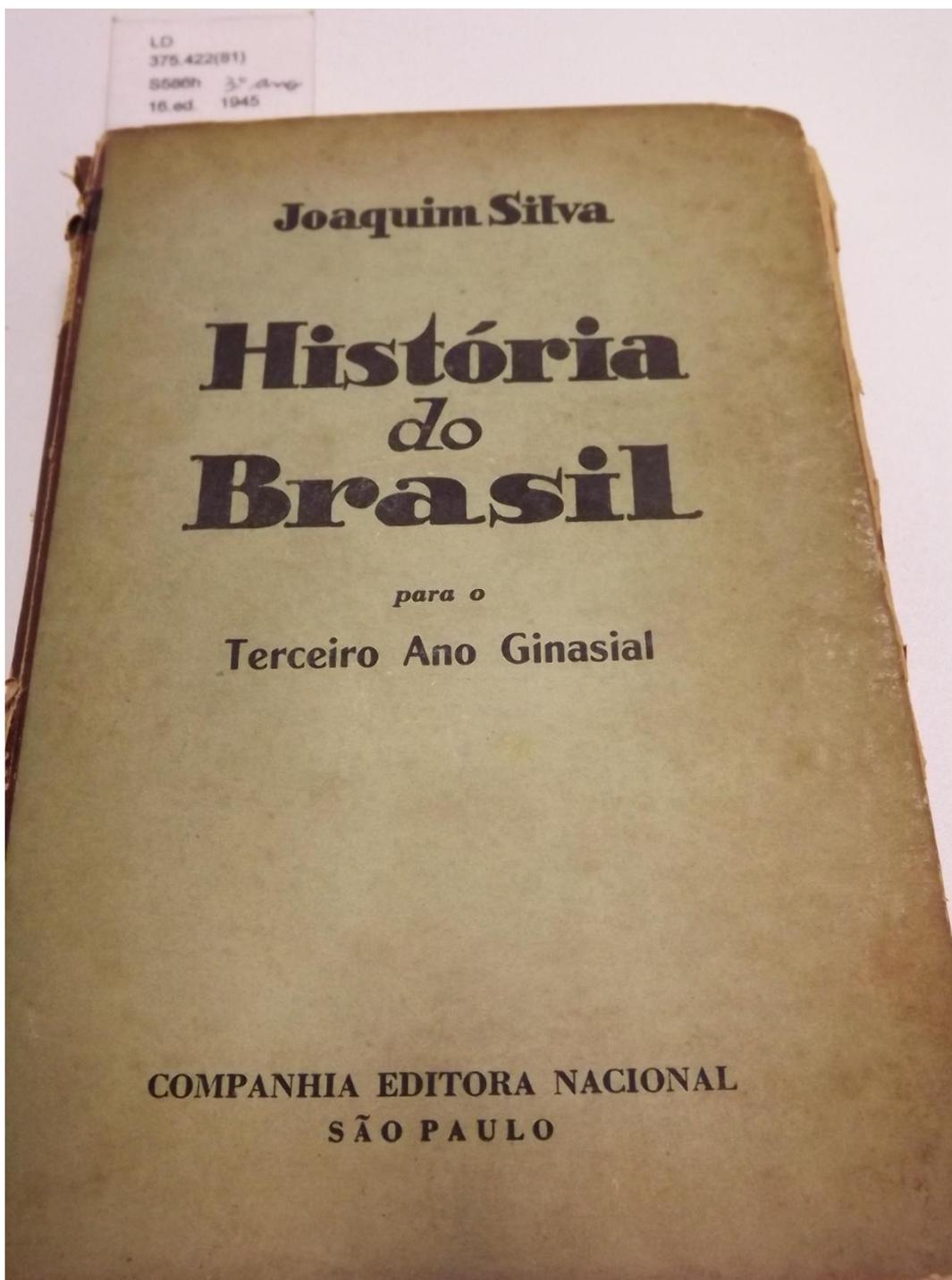
GETÚLIO VARGAS

Gustavo Capanema.

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 10/04/1942
Publicação:

Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942, Página 5798 (Publicação Original)

ANEXO F



A expansão geográfica

1) Os centros iniciais da vida colonial

Expansão geográfica. — Os primitivos núcleos coloniais localizaram-se na zona da costa, desde o sul de Cananã ao Rio Grande do Norte, isolados, distanciados uns dos outros por espaços desertos de dezenas ou centenas de léguas. Quasi sem meios para a penetração, principalmente pela agressividade do gentio viviam assim, por muito tempo, os colonos pelas terras do litoral: contentavam-se, diz Frei Vicente do Salvador, "de as andar arranhando ao longo do mar, como caranguejos" (1). Mais tarde, porém, pelas margens dos rios navegáveis que desagüam no oceano, se estabeleceram, com os engenhos de cana de açúcar, pequenos núcleos de população.

Ainda assim, ao findar o primeiro século (1600), o centro colonial mais distante do mar era São Paulo de Piratininga.

Primeiros centros. — Os principais pontos povoados da costa ou centros de vida colonial eram, então, a cidade do Salvador, na Bahia capital da colônia e, noutras capitães, Olinda, São Vicente, Rio de Janeiro e Vitória (2). A região do Rio Grande do Norte ao Pará, abandonada por seus inteliizes donatários, estava quasi tãda em poder dos selvagens.

(1) *História do Brasil*, 19.

(2) Ainda algumas décadas mais tarde, à parte a cidade do Salvador eram todos esses centros simples logarejos, mal construídos. São Paulo, por exemplo, "era vila mediocre cujos edificios de importância consistiam nos claustros e templos dos jesuitas, dos frades do Carmo e de São Bento; o Senado da Câmara ainda se reunia numa casa de taipa coberta de palha.

As arremetidas das indígenas, entretanto, já não eram tão temíveis como nos primeiros anos de colonização. Muito embora houvesse tribus irreduzíveis, havia grande número de outras submetidas ou que viviam em paz com os colonos.

Aos centros povoados começaram a chegar da Europa novos elementos. E logo, com a conquista das regiões setentrionais, no segundo século, a indústria pastoril iria desenvolver-se, e novos núcleos de povoamento se estabeleceriam na direção do nordeste e do vale do São Francisco.

Sumário

Expansão geográfica. — Localização dos primeiros núcleos coloniais. Por que se fixavam no litoral os primeiros colonizadores. O centro mais distante do mar ao findar o primeiro século.

Primeiros centros. — As primeiras povoações regulares. Atitude das indígenas nos fins dos século XVI. A indústria pastoril e a formação de novos centros de povoamento.

PARA EXERCÍCIO ESCRITO:

1) *Os primeiros centros da vida da colônia.*

A expansão geográfica (Continuação)

2) Conquista das regiões setentrionais

O Norte. — A conquista e colonização do Norte, desde a Paraíba até o Amazonas, foi iniciada quasi no principio da dominação espanhola. Tinham sido inrútilas as tentativas de colonização feitas por seus primitivos donatários. Uma luta épica assinalou a conquista dessas terras, difficultada por muitas causas, como as dissensões entre os que a conduziam e, ainda, a resistência encarniçada do gentio aconduzido pelos corsários francezes que infestavam a região. Não se deve esquecer, também entre outras causas de difficultade, a perfidia ou deslealdade dos colonos para com os indigenas, por elles, em regra, duramente tratados, o que provocava destôrço irremovível, traições, assaltos que vieram a se tornar verdadeiro flagelo para os colonizadores.

Paraíba. — Era governador Lourenço da Veiga quando Frutuoso Barbosa, abastado proprietário em Pernambuco, propôs-se realizar, à própria custa, a conquista da Paraíba, mediante sua concessão por dez anos; mas as duas expedições (1) que para tal fim organizou, terminaram desastradamente (2).

(1) Frutuoso Barbosa preparou em Portugal cheio de esperanças, sua expedição; mas uma tempestade assaltou-lhe as naus em viagem dispersando-as. Não desanimou. Organizou (1541) forças que deviam seguir por terra e por mar; na foz do Paraíba conseguiu apoderar-se de cinco navios francezes carregados de pau brasil e cujas tripulações, em grande parte, se achavam em terra, com os Potiguaras, seus amigos. Frutuoso, desembarcando, avançou pelo interior; mas os indios, ajudados pelos francezes, fizeram-lhe várias emboscadas, numa das quais foram chacinados muitos dos seus homens e seu proprio filho. Desgostoso, Frutuoso Barbosa abandonou a conquista e voltou para Pernambuco.

(2) Na primeira expedição vinham a bordo três frades do Carmo e dois beneditinos os primeiros destas comunidades que se destinavam ao Brasil". (Calmon, *Hist. do Brasil*, I, 181).

Poucos meses após a malograda tentativa, chegava a Bahia, vinda do sul, uma esquadra comandada pelo espanhol Diogo Flores Valdez (3). O governador, Teles Barreto, combinou com o almirante castelhano novo ataque à Paraíba, uma expedição seguiu por terra, conduzida por Frutuoso Barbosa e Filipe de Moura Valdez, com seus navios, chegou ao Paraíba, em cuja barra incendiou três navios dos francezes, que também tinham um fortim, tomado após um dia de combate. Valdez mandou então construir em frente ao Cabedelo o arraial fortificado de São Filipe (Filipéia), que deixou sob o comando de Francisco Castejon, retirando-se para a Europa.

Algum tempo depois, os Potiguares e Caietés, instigados pelos francezes e, com auxilio do terrível tabajara Piragibe (Braço de Peixe), vieram atacar o forte; e Castejon, desanimado, incendiou o arraial, e foi refugiar-se em Pernambuco.

Mais tarde, porém, os portugueses conseguiram vencer os indigenas (4) e ergueram a pouca distancia da foz do Paraíba, um forte e um engenho real que foram o começo da cidade que é hoje a capital do estado daquelle nome (1885).

Sergipe. — A região entre Pernambuco e a Bahia, riquissima de pau brasil, esteve inculta durante quasi todo o século XVI; os indios que a habitavam eram aggressivos e traficavam com os francezes que frequentavam as costas.

(3) A esquadra de Valdez, com 23 naus e 5.000 soldados, tinha seguido para o Sul a fim de fortificar o estreito de Magalhães, mas teve de retroceder pelas tempestades que lhe fizeram perder vários navios; antes de chegar à Bahia fez guerra a corsários ingleses e outros que infestavam o litoral, como Edward Fenton, em Santos.

(4) Grande discórdia surgira entre Piragibe e os indigenas da Paraíba os Potiguares; os portugueses habilmente se aproveitaram da desavença ofereceram a Piragibe seu auxilio. Foi allás recurso de que frequentemente se valeram os portugueses, atrair uma tribu contra as outras, para conseguir dom'ná-las. Como observa Calmon (*Hist. do Brasil*, I, 387), "nas suas brigas entre si os caboclos eram mais vingativos e intrasigentes do que nas guerras com o branco. Tão rapidamente se aliavam como, enfurecidos, se destruíam reciprocamente, em ódios sanguinários".

O valente tabajara aceitou a oferta, e seus indios, aliados aos comandados por Martim Leitão, conseguiram derrotar os Potiguares, que ram dispersados pelo sertão.

A primeira tentativa de colonização de Sergipe foi obra dos jesuítas; mas, apenas os inácianos haviam iniciado sua pacífica obra de catequese (4), foi ela quasi de todo inutilizada pelo governador Luiz de Brito e Almeida, que fez injusta guerra aos indígenas.

Alguns anos mais tarde, uma expedição seguiu ao longo da costa, em direção ao rio Real, contra os índios de Baepeba; mas estes, com o auxilio dos franceses de uma nau que se achava carregando pau brasil na embocadura do rio, mataram todos os expedicionários.

Cristóvão de Barros, membro do governo interino que sucedera a Teles Barreto, resolveu então levar a efeito, de vez, a conquista de Sergipe. Reuniu grandes forças que nas margens do Vaza Barris (Irapiranga) derrotaram milhares de indígenas de Baepeba (5), morto na peleja. O vencedor, para garantir a conquista feita (1589), fundou um forte perto da foz do rio Sergipe, o que deu origem à cidade de São Cristóvão, mais tarde transferida para o lugar onde hoje se achá.

Rio Grande do Norte. — Conquistada a Paraíba, os franceses passaram a fazer do Rio Grande do Norte a base de suas incursões pela costa setentrional do Brasil.

D. Francisco de Sousa resolveu fazer a conquista dessa região. Uma expedição comandada por Manuel de Mascarenhas seguiu por mar enquanto que por terra ia outra, de Jerônimo de Albuquerque (6), logo forçada a retroceder por

(4) Os jesuítas haviam já fundado (1575) três povoações: a de São Tomé, próximo ao rio Real, onde abriram a primeira escola de Sergipe, que logo teve cem alunos; a de São Paulo, à beiramar, e a de Santo Inácio, à margem do Vaza Barris, onde vivia o famoso índio Surubi, que antes matara alguns colonos e fundara, em sua igreja, em sua aldeia. O padre Gaspar Lourenço, que utilizara os indígenas alvoroçados com a presença dos soldados que o inhábil governador enviara para a região e por fim os atacaram, morrendo na peleja o Surubi, que imprudentemente deixara sua aldeia.

(5) "A arma de fogo já não aterrorizava o genito, de muito apalavrado com os franceses, que lhe forneciam. Mas a montaria os espantava. Sessenta geneses bastaram para por em fuga muitos milhares de caboclos furiosos. Mil e seiscentos foram mortos, e aprisionados quatro mil". (Cf. Calmon, *História do Brasil*, 400).

(6) Jerônimo de Albuquerque, sobrinho do governador Duarte Coelho, descendia de Arco-Verde, cacique dos Tabajaras de Olinda, onde nasceu.

uma terrível epidemia de variola (7). Mascarenhas, porém, conseguiu bater o genito e fundou (7). Mascarenhas, porém, Grande o forte dos Reis Magos, entretanto, foi necessário, por algum tempo ainda, combater sem tréguas contra obstinados ataques dos índios, que afinal foram dominados. Os Potiguaras acalmaram-se e Albuquerque conseguiu a aliança do seu velho chefe Poti. Pouco depois fundava-se a vila de Natal (1595).

Ceará. — Diogo Botelho continuou os esforços de Francisco de Almeida, seu antecessor, para a conquista do Norte. Assim, enviou para o Ceará Pero Coelho de Sousa que, sem dificuldade, chegou ao Jaguaribe e penetrou no sertão; a principio tudo lhe correu bem: conseguiu pôr em fuga, vencidos, os franceses que encontrou e, com pouca luta, obteve a submissão dos índios; entretanto, cometeu depois a imprudência de aprisionar indígenas, mesmo das tribus amigas, o que provocou a rebelião do genito; em consequência, teve de retirar-se, no meio de grande hostilidade.

Antes do triste regresso de Pero Coelho, dois jesuítas tinham ido ao Ceará para iniciar a catequese e a custo chegaram à serra de Ibiapaba; eram os padres Francisco Pinto e Luiz Figueira; foram felizes no começo de seu trabalho, conseguindo acalmar o genito irritado; mas a aldeia em que eles se achavam foi atacada pelos Tapuias que mataram o padre Francisco Pinto e vários neófitos. O padre Figueira a custo conseguiu salvar-se.

Contudo, a conquista da região, sempre ameaçada de cair nas mãos de estrangeiros, era cada vez mais urgentemente necessária. Veio, então, para o Ceará o jovem Martim Soares Moreno (8), trazendo consigo apenas um sacerdote e dois soldados; inteligente, hábil e bondoso, Martim Soares

(7) "...de tal maneira se pegou o mesmo mal a eles, escreve Pero Rodrigues, transcrito pelo padre Serafim Leite, que se afirma que mais morreram de doença do que houveram de morrer indo à guerra por diante: eles mesmos confessavam que das três partes morreram duas, e os franceses disseram que houve aldeia em que amanheciam cem pessoas mortas".

(8) Martim Soares tinha feito parte da expedição de Pero Coelho e aprendera a língua e costumes dos indígenas, dos quais se fizera estimar: o grande cacique Jacauna era tão seu amigo que o chamava "meu filho". (Cf. Rocha Pombo, *Hist. do Brasil*, III, 657).

ganhou a amizade dos índios do Jaguaribe e conseguiu que o chefe jacuina se trasladasse com toda sua aldeia para o forte e povoação que fundara, de N. S. do Amparo (1611).

Maranhão. — Após a conquista do Ceará iniciou-se a do Maranhão, onde os franceses procuravam solidamente estabelecer-se. O governador Gaspar de Sousa encarregou a primeira tentativa a Jerônimo de Albuquerque. Martin Soares, que devia auxiliá-lo, foi forçado, por um tempestade, a arribar nas Antilhas; Albuquerque fundou, então, na baía das Tartarugas, o forte de N. S. do Rosário, e regressou a Pernambuco.

Uma grande expedição foi, mais tarde, enviada para expulsar os franceses que se tinham estabelecido na ilha de São Luiz e outros pontos, desenvolvendo-se prolongada luta que terminou em 1615, com a expulsão dos invasores (9).

Pará. — Conquistado o Maranhão, foi nomeado Francisco Caldeira Castelo Branco para o cargo de "Capitão-mor da descoberta e conquista do Grão-Pará". Havia notícias de que pelo estuário amazônico se aventuravam intrusos, piratas e contrabandistas ingleses e flamengos: o novo capitão-mor navegou ao longo da costa em direção ao Pará, alcançando a baía de Guajará; aí construiu um forte de madeira a que chamou Presepe (janeiro de 1616) que foi a origem de Belém do Pará. Um companheiro de Francisco Caldeira (10), o alferes Pedro Teixeira, expulsou os holandeses que tentavam estabelecer-se nas ilhas da foz do Amazonas e fez dura guerra aos indígenas que, entretanto, tinham recebido amigavelmente os expedicionários.

Amazonas. — Já no século XVI parte da bacia do Amazonas era visitada por aventureiros, quasi todos espanhóis, muitos dos quais, após a conquista do Perú, procura-

(9) Ver lição V, 1.

(10) Francisco Caldeira Castelo Branco, depois de grandes lutas contra os indígenas, que sujeitava a suplicios de requintada crueldade, (Cf. Capistrano, *Cap. de Hist. Colonial*, 124), teve grandes discórdias com seus companheiros e de tal modo se malquistou que foi por eles deposto, metido a ferros e enviado para Lisboa, onde morreu, na prisão do Limoeiro.

vam encontrar naquela região o lendário El-Dorado, que acreditavam ficar entre o Orenoco e o Amazonas. Um desses exploradores foi Orellana, que desceu todo o Rio Mar até a foz e navegou, em seguida, até à ilha Margarida, na costa da Venezuela (11).

A exploração do Amazonas, porém, teve realmente início após a conquista do Pará, com a expedição de Pedro Teixeira, em 1637. Em longa e penosa viagem (12) de um ano chegou Teixeira a Quito, tomando posse do Amazonas. O território ficava além da linha do tratado de Tordesilhas, mas, a situação de Portugal, unido então à coroa de Espanha, não dava lugar a protestos. O começo do povoamento e trabalho das missões jesuíticas que logo se estabeleceram pelas margens do rio é, mais tarde, de outras de capuchinhos, carmelitas e mercedários (13), que prestaram inestimáveis serviços à colonização do Pará e Amazonas.

Piauí — A conquista do Piauí, iniciada em 1674 (14), está ligada ao desenvolvimento pastoril do Nordeste; reali-

(11) Narrou Orellana que, em fins de junho de 1539, ao dobrar uma ponta do rio, avistaram os exploradores uma grande vila indígena onde foram atacados por flechas; e que, por causa de sua semelhança com as amazonas da mitologia, deu ao rio a que chamara de seu nome a denominação de rio das Amazonas.

(12) A 28 de outubro de 1637 partiu do Pará a expedição composta de 70 soldados portugueses e 1200 índios entre os de guerra e os de remo, além de muitos de mulheres e crianças em 47 grandes canoas onde iam os companheiros, agora vinte e tantas outras pequenas canoas com munições e as famílias. (Cf. Rocha Pombo, *op. cit.*, VI, 94). Pedro Teixeira chegou em 1639 ao Quito, vindo com ele dois jesuitas peruanos, Acuña e Atleda, que fizeram muitas pesquisas pela região que percorriam; nessa viagem, Teixeira "planteou um marco à margem esquerda do Napo, tributário do Amazonas, fixando o limite ocidental do domínio português na região amazônica". (Cf. João Ribeiro, *As nossas fronteiras*, 13). A esses expedicionários se haviam juntado "quatro religiosos das Mercês, um dos quais fundou o convento dessa Ordem no Pará em 1640), o primeiro da mesma Religião em domínios portugueses. (Cf. Calmon, *História do Brasil*, II, 112. *Brasiliana*).

(13) No começo do século XVIII (1718) as aldeias eram 51 e de tal modo progrediam até a expulsão dos jesuítas, que o sábio francês La Condamine, visitando o Pará em 1741, notou que as aldeias das margens do Amazonas eram abastadas e mais prósperas que as dos espanhóis no Perú.

Os mercedários ou mercenários tinham missões no vale do rio Urubú e no Maranhão havia 15 aldeias de índios das missões dos franciscanos, 12 dos carmelitas e 5 dos mercedários. As dos jesuítas eram então 19, mas ao tempo de sua expulsão, em 1759, chegavam a 28.

(14) Precursor da conquista foi Baltasar Pestana que, em 1616, foi do Maranhão a Pernambuco pelos vales do Itapicuru e Poti.

zaram-na um rendimento da "Casa da Torre" (15), Domingos Sertão, que, partindo do São Francisco, fundou 39 fazendas entre os rios Piauí e Canindé, e o paulista Domingos Jorge Velho (16).

Domingos Sertão legou aos jesuítas suas fazendas das quais foram confiscadas pelo governo português, quando da supressão da Companhia (17).

O Estado do Maranhão. — A capitania do Maranhão, após a expulsão dos franceses, progrediu rapidamente. Numerosas famílias de colonos vieram da Madeira e dos Açores, e novas povoações foram fundadas por toda a costa; havia, entretanto, frequentes desavenças entre os chefes das capitâneas do Norte e outras autoridades, o que prejudicava o desenvolvimento da colônia; tal fato, além doutros motivos (18), levou o governo de Madri a criar, em 1621, o Estado do Maranhão.

O novo estado, constituído pelas capitâneas de Pará, Maranhão (19) e Ceará, ficou sendo independente do resto do Brasil, isto é, com administração própria, separada (20).

(15) "Na margem pernambucana do rio de São Francisco possuía 250 leguas de testada a Casa da Torre, fundada por Garcia d'Ávila, protegido de Tomé de Sousa. Para adquirir estas propriedades o Parnaíba senhoresava mais 70 leguas. Para adquirir estas propriedades imensas gastou apenas papel e tinta e requerimentos de sesmarias. Como seus gados não davam para enxada e tambores extensões, arrendava sítios, geralmente de uma légua, a razão de dez mil réis por ano, no principio do século XVII. Um de tais rendeiros foi Domingos Sertão". (Cf. Capistrano, *Cap. de Hist. Colonial*, 141).

(16) O famoso bandeirante Domingos Jorge Velho teve estâncias na Paraíba onde foi destruído, em 1697, o Piauí. Domingos Sertão chamava-se Domingos Afonso Matrense. Sertão era seu apelido.

(17) "A conquista do Nordeste, em sua maior parte, escreve Basílio Magalhães, (*Ex. Geog. do Brasil*, 349) foi um episódio não devido à caça do ouro ou de pedras preciosas ou à caça do escravo indígena, e, sim, à formação de estâncias de gado, isto é, à zona de criação".

(18) "Esta desanexação do extremo Norte teve, em grande parte, por causa material, a dificuldade de navegação do contorno da costa de Norte para Leste, devido às correntes e ventos contrários". (Max Fleiuss, *História Administr. do Brasil*, 44).

(19) O Piauí sempre se conservou dependente do Maranhão e só no século passado, em 1881, veio a formar um governo separado.

(20) "O Estado do Maranhão (do Amazonas ao Ceará) até os tempos da independência se desenvolveu separadamente do governo geral. Ainda no momento da emancipação política pensou-se nas côrtes portuguesas separando do resto do Brasil, como o fez a Inglaterra com o Canadá ao emancipar-se a América do Norte". (João Ribeiro, *Hist. do Brasil*, curso sup., 283).

Nos primeiros tempos teve o governo (21) de repelir várias incursões de ingleses e holandeses, continuou o reconhecimento das terras, destacando-se nessa tarefa Bento Maciel Parente que se fez notar pelas horribis carnificinas que praticou sacrificando milhares de índios. Outro fato notável da vida do estado maranhense, em seus primeiros decênios, foi a campanha movida contra os jesuítas por motivo de sua atitude em defesa dos indígenas e crueldade com essas colônias do Norte. Essa campanha continuou por muito tempo, destacando-se nela, pelo ardor e zelo com que defendia a liberdade do genio, o grande missionário padre Antônio Vieira, o maior dos oradores de sua língua em seu tempo.

O Estado do Maranhão sofreu várias modificações, sendo por fim dissolvido no tempo de Pombal (22)

Datas notáveis

- 1584 — Conquista da Paraíba.
- 1589 — Colonização do Sergipe.
- 1595 — Fundação de Natal.
- 1610 — Martim Soares Moreno conquista o Ceará.
- 1615 — Conquista do Maranhão e fundação de Belém do Pará.
- 1621 — Criação do estado do Maranhão.
- 1637 — Pedro Teixeira sobe o Amazonas e vai até Quito, donde regressa ao Pará.
- 1674 — É iniciada a conquista do Piauí.

Sumário

Colonização do Norte. — Estado do Norte em 1580. Dificuldade da conquista. Os corsários. O genio e os colonos.

Paraíba. — Malôgro da tentativa de Frutuoso Barbosa. A esquadra de Diogo Valdez. O ataque dos indígenas. Piragibe e a conquista. Fundação de Paraíba.

(21) O primeiro governador eleito foi Francisco Coelho de Carvalho

(22) Pombal, prestando real serviço à unidade territorial brasileira, extinguiu o estado do Maranhão a 9 de julho de 1714.

- Sergipe.** — Primeira tentativa de colonização pelos jesuítas. Baependia. Expedição vitoriosa de Cristóvão de Barros.
- Rio Grande do Norte.** — Os franceses no Norte. — A expedição de Jerônimo de Albuquerque. Epidemia de varíola. O forte dos Reis Magos. Fundação de Natal.
- Ceará.** — Expedição de Pero Coelho. Conflito com o gentio. Sa-crifício do missionário padre Francisco Pinto. Ação feliz de Marim Soares Moreno.
- Maranhão.** — Os franceses. Expedição de Jerônimo de Albuquerque. A expulsão dos invasores. Expedição de Castelo Branco. Fundação de Belém do Pará. A guerra ao gentio.
- Amazonas.** — Os espanhóis no Amazonas. Orellana. Expedição de Pedro Teixeira. O início do povoamento e as missões religiosas.
- Piauí.** — O desenvolvimento pastoril e a conquista do Piauí. Domingos Serfão. O bandeirante Domingos Jorge Velho.
- O Estado do Maranhão.** — Prosperidade do Maranhão. Criação do Estado do Maranhão. Sua formação. Perseguição aos indígenas. A campanha contra os jesuítas. Desmembramento do Estado.

Leitura

O rio São Francisco. — Em 1573 o mesmo Garcia (1) chegou a Sergipe, onde lançou os fundamentos de uma colonização. Quando Cristóvão de Barros conquistou aos Caietés aquela terra (1590), as pontas de gado, tanguás do Sul, passavam o Itapicuruí. De 1590 a 1600, as campinas entre o rio Real e o São Francisco se povoaram de tão numeroso concurso de pastores, que — acrescenta frei Vicente do Salvador (1627) — “dali se provém de bois os engenhos da Bahia e Pernambuco e os açougues de carne”. O São Francisco foi um polarizador. Nenhum outro rio do Brasil teve uma função histórica tão constante. A sua importância como condensador de povos pertence à arqueologia da América: Gabriel Soares nos dá notícia da localização, naquele vale fértil, cimitarra de terras agrícolas cortando o desolado sertão, de fôdas as raças indígenas do Brasil, excetuados apenas Guaranis e Arauaques; assim, Gês, Cariris, Caralbas, Tupis. Cada uma dessas famílias, rivalizando com a vizinha, conquistara em tempos precolombianos o seu direito de beber e pescar no rio providencial, espécie de torrente milagrosa que ficava para além da catinga inabitável, estrada mó-

(1) Garcia d'Avila.

vel, enriquecendo com as cheias periódicas, como o Nilo, em todo o curso do rio.

De Pernambuco e da Bahia, os criadores seguiram, lenta, mas seguramente, o rumo do São Francisco. Depois, alguns paulistas e mineiros, os primeiros chegaram à terra do rio Grande, subiram até o Canhinha, remontaram à terra do Rio Francisco os do Nordeste, precisavam armar as suas “bandeiras”, o próprio deslocamento dos rebanhos e amar as suas “bandeiras”, que tornavam as fazendas, mensas alargaram o âmbito do rio até o vale maravilhoso. Destras, o “São Francisco atraiu os rebanhos de Pernambuco, cujos engenhos passaram a dispor apenas dos bois necessários ao manejo dos “trapiches”, tanto que lá se abasteciam das boiadas, inumeráveis, ao tempo dos holandeses.

Na Bahia, pelos vales do Jacuipê, do Pojuca, do Itapicuruí e do Real, os rebanhos rumaram na direção leste-oeste, enquanto o rio Paraguacú se transformava em outra estrada do povoamento. Os choeira, netos do Caramaru, fizeram ali, como Tatupara. Os Adornos, netos do Caramaru, fizeram ali, como Tatupara. Os esses bandeirantes rechaçaram os Tapuias, introduziram gado pelo vale acima e, desviando-se das matas do Arobbó, onde morrera Gabriel Soares (1592), penetraram na bacia do rio das Contas.

A Casa da Torre (de Garcia d'Avila) retomou, em 1627, os trabalhos do seu fundador, e achou a comunicação com o São Francisco, por Jacobina. Recolhera ela a experiência de Belchior Dias Moréa, que subira ou acompanhara o São Francisco, entre a barra do rio Salitre e Paramirim, de lá trazendo histórias de minas de prata, que justificariam, por cento e cinquenta anos, expedições, pesquisas, caças de índios. O gado rompeu com os sertanistas, “estradas de boiadas” foram os caminhos definitivos. Por eles transitou o exército português, nas guerras com o flamengo invasor de Pernambuco, e por eles roiou o povoamento, semeando aldeias e vilas por todo o Nordeste. (Cf. Calmon, *Hist. da Civ. Brasileira*. 41).

A expansão geográfica

(Continuação)

3) As Entradas e as Bandeiras

Expansão geográfica. — Pouco numerosas e sem grande resultado foram as tentativas feitas, no começo do primeiro século, para reconhecer o interior da colônia. Somente depois de Mem de Sá, as entradas pelo sertão começaram a ter melhor êxito.

A investida para o interior, entre a Bahia e o Maranhão, veio com o desenvolvimento da criação do gado, multiplicando-se os núcleos pastoris desde a Torre de Garcia d'Avila, pelo vale do São Francisco e terras vizinhas. Já antes, na Bahia, o povoamento "saiu do Recôncavo e procurara o sertão", com o desenvolver-se da cultura algodoeira.

As entradas. — As primeiras entradas foram expedições de caráter militar para conhecer a terra, procurando metais ou pedras preciosas e índios para escravizar (1); eram quasi sempre de iniciativa oficial, promovidas pelo próprio governador ou capitães-mores e não ultrapassavam os limites do meridiano de Tordesilhas.

Refere-se que em 1504 Américo Vespucci (2), com trinta homens, penetrou umas quarenta léguas pelo sertão de Cabo Frio. Julga-se também provável que Gonçalo Coelho

(1) Era geral a preocupação do encontro de riquezas fabulosas, como as que os espanhóis tinham encontrado na terra dos Incas; o fato de, penetrando no interior do Brasil, rumo a oeste, chegar-se ao Peru, despertava a crença de que se poderiam encontrar minas de metais preciosos. Dois exemplos da época, Magalhães Gandavo (1576) e Gabriel Soares de Sousa (1587) referem-se às grandes riquezas da terra; o primeiro, na *Hist. da Prov. de Santa Cruz*, dedicou seu último capítulo às "grandes riquezas que se esperam da terra do sertão", e o segundo (op. cit.) tem quatro capítulos (193 a 196), "em que se declara o ferro, o aço, as pedras verdes e azues, as esmeraldas e safiras, e muita quantidade de ouro e prata que há na comarca da Bahia".

(2) Ver lição II, pág. 36.

História do Brasil

(3) tivesse feito no Rio de Janeiro, uma entrada semelhante; mas, uma outra entrada, essa passando além da linha de Torres Vedras, foi a de Aleixo Garcia que, de São Vicente, foi ao Peru (4).

Todavia, as primeiras expedições para o interior, oficialmente provadas, foram as da esquadra de Martim Afonso de Sousa. A primeira, em 1531, compunha-se de quatro homens que durante sessenta dias exploraram o sertão, tendo percorrido 65 léguas por altas montanhas e ser-por um grande campo (5). Outra foi a que seguiu de Cananéia, penetrando no sertão, com Pedro Lobo e oitenta homens, que Francisco Chaves obteve de Martim Afonso com suas tentadoras promessas dum regresso com grandes riquezas; e os expedicionários não mais voltaram, parecendo que foram trucidados todos pelo gentio. (Ver lição II).

Das entradas que formam o chamado ciclo baiano, todas oficiais, destacam-se as de Espinosa, Antônio Dias Adorno e Gabriel Soares (6).

Espinosa, espanhol egresso das minas do Peru, foi encarregado por Tomé de Sousa (7) duma entrada, indo com

(3) Esta entrada é narrada pelo próprio Vespucci numa carta a Soderini, traduzida por Varnhagen.

(4) Aleixo Garcia, saindo de Iguape ou de São Vicente, em 1526, com três portugueses e numerosos índios, atravessou o Rio Paraná e aliando-se com indígenas chegou ao Peru onde com eles teve um grande sucesso em riquezas. Depois de São Paulo, acompanhado com a esposa e o filho, foi morto pelos guaranis, quando se dirigia para o sertão e foi azeleado Urtico Schimidel, que, tendo sido morto, deixou a esposa e o filho vivos. Outra viagem interessante foi a de Aleixo Garcia, em 1531, saindo de São Vicente em 1533, publicando em Francisco-sobre-o-Muro a "história verdadeira" de suas curiosas aventuras.

(5) Julga-se que tivessem andado pelo vale do Paraíba e transportado a terra da Mantiqueira. Basílio de Magalhães, em sua *Est. Hist. do Brasil Colonial*, põe em dúvida os dados dessa expedição, "a grande distância de 250 léguas percorridas em 60 dias apenas, e que os índios de tão rápida viagem poderiam dar ao capitão da esquadra de 1530 novas do Paraguai, e muito mais antes de sair do sertão, cousas deles mal conhecidas e para as quais ainda não tinham nome em seu pouco opulento vocabulário". (Op. cit., p. 25).

(6) Citam-se, ainda, as de Vasco Rodrigues Caldas que, em 1561, tendo-se oferecido a Mem de Sá para, à sua custa, ir procurar minas no interior do Brasil com cem homens pelo vale do Paraguai, sendo forçado pelo gentio a regressar depois de 80 léguas de caminhada; de Martim Carvalho (1567 ou 68), que seguindo o Jequitinhonha atingiu a região de Itacambira, e voltou depois de alguns meses de penosa jornada pelo rio São Mateus; e a de Fernando Tourinho que, subindo o São Mateus (1573), chegou ao Diamantino e voltou pelo Jequitinhonha, com algumas pedras preciosas.

(7) Quando a entrada de Francisco Bruzos de Espinosa partiu para o sertão (1554), já Tomé de Sousa passara a Duarte da Costa o governo da colônia

seu companheiro, o padre Azpilcueta Navarro, percorrer cerca de 350 léguas pelos sertões da Bahia e Minas.

Antônio Dias Adorno, neto de Caramuru (8) também viajou pelos sertões baianos e mineiros, e trouxe em seu regresso sete mil índios escravizados (9). Gabriel Soares, autor do *Tratado descritivo do Brasil em 1587*, dirigiu uma expedição que alcançou as cabeceiras do Paraguai; aí fundou um forte e não regressou, vindo a morrer vitimado pelas febres.

Do chamado *ciclo sergipano* destaca-se a entrada de Belchior Dias Moréia, outro neto de Caramuru, que durante oito anos pesquisou o sertão e pretendia ter descoberto ricas minas de prata (10); afirma-se que não revelou o segredo do local de suas minas por não ter o rei de Espanha querendo dar-lhe o prêmio que reclamava por seus grandes trabalhos.

(8) Esta expedição seguiu pelo rio Caravelas e atingiu a zona de Diamantina e o São Francisco, onde, por seus afluentes, alcançou o Rio Pardo, por onde, provavelmente, voltou. Segundo uma carta do padre Navarro, entretanto, a expedição teria subido pelo Jequitinhonha.

(9) Era filho de Filipa Dias com quem se casara seu pai, Paulo Adorno, em 1534; este era filho de um português, João Adorno, e de uma índia, filha de um índio. O filho de João Adorno, André, casou com a filha de um português, vindo a casar com o duque de Génova, depois de ter sido governador da Bahia e São Vicente em 1528, e, segundo informa Basílio de Magalhães, tendo sido governador de algumas das mais dignas povoações, não sendo estranhos à primeira fundação do Rio de Janeiro, em 1565.

(10) Adorno, com 150 portugueses e 400 índios, acompanhado de dois jesuítas, entrou pelo rio das Caravelas e, alcançando o Mucuri, achou nas cabeceiras do Aracuai vestígios da expedição de Belchior Dias Moréia, e, porém, voltou por outro rumo ao litoral, trazendo milhares de índios aprisionados, depois duma viagem de 200 léguas.

(11) Belchior Dias Moréia dizia ter encontrado (1595), no sertão do São Francisco, grandes riquezas de ouro e prata, que deram lugar à lenda das "minas de prata", assunto de conhecido romance de Alencar. O fato foi erroneamente atribuído pelo autor da *Hist. da América Portuguesa*, S. Rocha Pitta, a Roberto Dias, filho de Belchior, de quem não existem provas de que tivesse procurado encontrar as famosas minas, cujo segredo seu pai levava ao túmulo (V. B. Magalhães, *op. cit.*, II, 52). Calmon, *op. cit.*, II, 50) refere a Belchior Dias que "o seu roteiro das minas ficou com a Casa da Torre (Francisco Dias de Avila). Por êle se viu em 1627, numa larga penetração, igualmente infrutífera. A prata não apareceu; mas conquistou-se o deserto. O povoamento seguiu o itinerário dos exploradores e o avanço dos gados, de Sergipe para o meio São Francisco, do Paraguai para Jacobina, do Itapicuru para os campos secos e extensos do nordeste (*caatingas*): foi o que compensou as decepções de muitos governadores impressionados pela lenda do "Potosi Balano".

Ainda se referem outras entradas, de cearense e espírito-santense, todas, porém, de reduzido ou nulo êxito (11).

As bandeiras. — Enquanto que, em regra, as entradas não ultrapassavam o meridiano do tratado de Tordesilhas, as bandeiras dos paulistas iam além e desbravavam o sertão, devassando ou conquistando com sua audácia o imenso território de Goiás, Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e parte de Minas. Santa grande expansão do ciclo das bandeiras triplicou a área que por aquele meridiano, deveria ser o Brasil.

Os moradores do "primeiro núcleo de população européia que se fundou no interior do Brasil, longe-perto do mar" (12), estavam separados do litoral pela Serra do Mar, de difícil e demorado acesso (13). O planalto, onde os paulistas viviam semíndependentes, era pobre; e, garantida a tranquilidade de Piratininga pela subordinação ou derrota do gentio das cercanias, procuraram seus habitantes (14) uma fonte de riqueza na pesquisa do ouro e no apresamento do selvagem, necessário ao colono para os trabalhos da lavoura.

(11) Do ciclo cearense destacam-se as entradas de Pero Coelho de Sousa (1603) e as dos jesuítas Francisco Pinto Luiz Figueira (1607), o primeiro mencionando a entrada de Agostinho Barbalho Barzili (1607), o primeiro a levar o ouro e a prata para o sertão (1607), que, como outros, de Agostinho, que visitou o rio Doce, dita ter voltado da qual Marcos achou ouro e as preciosas serras verdes, morrendo, porém, encarcerado sem querer revelar o local das famosas serras e suas minas.

(12) Cf. Basílio de Magalhães, *op. cit.*, I, 1584. Para o sertão, caminho do Nordeste, já escreve Anchieta em 1584, "para o sertão, caminho do Nordeste, alem de umas altas serras que estão ao pé do São Vicente, tem a vila de Piratininga ou de São Paulo, 14 léguas do São Vicente, três por mar e as mais por terra, por um dos mais trabalhosos caminhos do mundo". (Cf. *Tratado da Companhia de São Paulo do Brasil*). Simão de Sá, que, creio, há em muita parte do mundo". (Cf. *Tratado da Companhia de São Paulo do Brasil*). Ainda a propósito escreve Anchieta "põe assomuro aos que hão de subir ou descer". E, mais adiante, escreve "põe assomuro aos que hão de subir ou descer". E, mais adiante, escreve "põe assomuro aos que hão de subir ou descer". E, mais adiante, escreve "põe assomuro aos que hão de subir ou descer".

(14) Os colonos do Sul, não dispostos dos recursos que aos do Norte forneciam, principalmente, os engenhos de açúcar, dificilmente podiam dispor do braço africano, que era caro; valiam-se do indígena, apesar de toda a oposição que, para sua escravização, faziam os padres da Companhia de Jesus.

As condições do meio, o fator geográfico, favoreceram ou mesmo inclinavam o morador do planalto à penetração pelo sertão (15). Assim mesmo no primeiro século, ter-se-iam formado as primeiras bandeiras de caça ao índio com João Ramalho, Braz Cubas e Afonso Sardinha (16), estes já em busca de ouro, que encontraram.

A composição das bandeiras variava segundo seu objetivo econômico. O aparato bélico das que se destinavam à caça ao índio era menor nas que tinham por fim a procura de ouro ou de esmeraldas (17).

Em geral, partiam os bandeirantes para o sertão duas vezes por ano, depois da páscoa ou pela primavera, orientando-se pela bússola ou pelas estrelas. Eram centenas de pessoas, brancos, mamelucos em grande número, mestiços, índios mansos e escravos negros (18) sob a direção dum chefe a quem, "como a um senhor feudal", prestavam inteira obediência. Não raro um sacerdote e um escrevente accom-

(15) Teodoro Sampaio, em artigo da Rev. do Inst. Hist. de São Paulo, refere como no Norte "condições geográficas litorais a expansão colonial, ali devida à água cuja violência, e só o gado pode devassar". "O destino de cursos orientados pela seca é que, diante do problema da conquista, estava de cada uma das metades da colônia a constituição geográfica dos respectivos territórios, perfeitamente assimilados àquela que se apresentava por excelência, a conquista do sertão, no seu destino histórico". Cassiano Ricardo, em *Marcha para Oeste*, diz do Tietê: "Nascido junto do mar, o rio dava as costas ao mar, e lá se ia embora, como que determinando ao homem que fizesse o mesmo".

(16) Braz Cubas, o fundador de Santos, percorreu com Luiz Martins cêra de 300 léguas o território de Minas, onde, após umas pedras verdes, parecidas com as esmeraldas e depois descobriu ouro em Jaraguá e Biracobiaba onde, Apiai, Afonso Sardinha encontrou também ouro em Jaraguá e Biracobiaba onde, pouco mais tarde, se faziam tentativas de exploração de minas de prata e se fundia ferro.

(17) Tal aspecto não se encontrava nas chamadas entradas de catequese, impropriamente denominadas também bandeiras religiosas, como as que fizeram Anchieta, Azpilicueta Navarro e outros.

(18) "Formada de todas as raças, inclusive a negra, três riscos psicológicos bem marcados formam a trama moral de cada bandeira: comando, obediência, movimento. Enquanto é comando, o momento é mameluco; quando movimento, o momento é índio; quando pára, o momento é africano. A contribuição branca e mameluca está no pensamento que a conduz governando a acção. A contribuição índia está nas caminhadas, no ímpeto guerreiro, nas suas concentrações em torno dos descobertos, no trabalho das minas, na organização da lavoura, para abastecimento da tropa, enfim, nas suas horas de "sossego psicológico", tão a jeito do africano sedentário". (Cassiano Ricardo, *op. cit.*, 326).

panhavam a expedição. "Como nas caravanas do deserto africano (19), a primeira virtude bandeirante é a resignação que é quasi fatalista, e a sobriedade levada ao extremo. Os que partem não sabem se voltiam e não pensam voltar aos lares, o que frequentes vezes succede. Abandonando todos os perigos, internam-se os ousados paulistas por emaranhadas selvas, transpõem altas terras, chegam às planícies amazônicas, às coxilhas do sul, e só se detêm a oeste, aos pés das nevadas muralhas dos Andes. "Só a formação duma raça inteiramente aclimada ao sol e ao céu do Brasil, como era a dos paulistas, poderia preparar tamanhos resultados". "Raça de gigantes", escreveu St. Hilaire.

Como símbolo de guerra ou sinal que os congregasse, levavam uma bandeira. Seguiam o curso dos rios e também, serviam-se dos trilhos dos índios. "Se é preciso descer um grande curso d'água, não contam o tempo; abolectam-se e acampam na margem, abatem árvores gigantescas de cujos troncos, carcomendo-os a fogo ou, às vezes, dos córtices, formam esquadrilhas de canoas ligeiras, fáceis de varar nos altos, aliviar nos baixios, ou conduzir à sirga (20).

Em geral, o traje dos bandeirantes era camisa de algodão grosseiro, ferragoulo ou gibão, calções ou bombachas de algodão; o gibão de armas era uma espécie de colete comprido, de fazenda resistente e acolchoada de algodão, "al modo de dalmática", escrevia Montoya, que protegia contra as flechas do selvagem; igualmente era usada uma veste sem mangas, a *couira*, feita de couro grosso, à cabeça levava o bandeirante uma espécie de capuz ou barrete, a gualfeira de couro de anta, ou chapéu de abas largas ou um simples lenço; o calçado, grosseiro e forte, era a bota de cano alto ou simples sapatos. Um grande pedaço de baeta

(19) Segundo Rocha Pombo, Gentil Moura, Capistrano de Abreu e João Ribeiro.

(20) Só em parte se concilia com a verdade dos fatos o aserto de que os bandeirantes, tanto quanto possível, se utilizavam dos rios em suas expedições, escreve Basílio de Magalhães: "as vias terrestres foram sempre o sulco dominante". Só depois dos fins do século XVII é que "o descobrimento dos placers auríferos de Goiás e Mato Grosso e a ocupação definitiva dessas paragens se efectuam pelas "estradas que andam", pelo Tietê, pelo Paraná, pelos afluentes deste e, palmilhando pequenos viadourros, pelo Paraguai e seus tributários". (*Op. cit.*, 275).

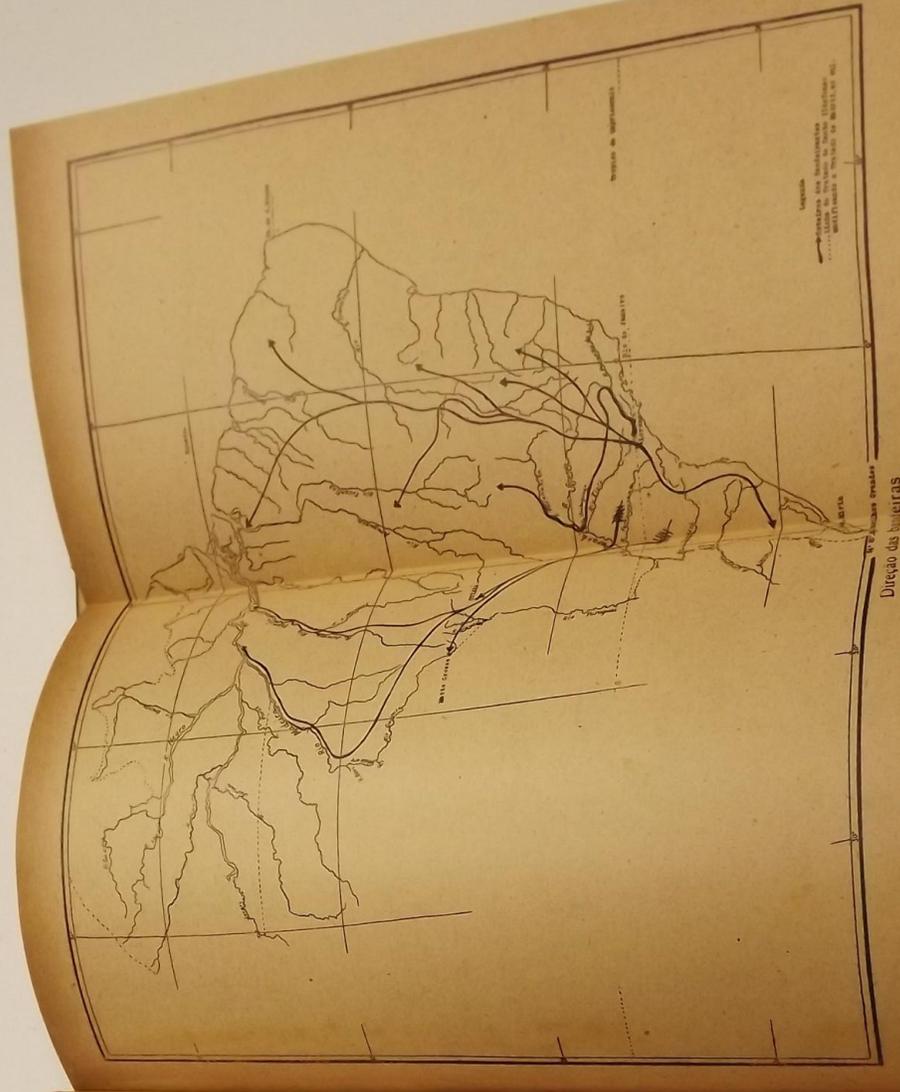
e Mato Grosso chegaram o planalto amazônico ao rio-mar pelo Madeira, pelo Tapajós e pelo Tocantins" (22).

Principais bandeiras. — Em princípios do século XVII tinham os jesuítas iniciado sua obra missionária no Paraguai, onde anteriormente estabeleceram na zona atribuída à Espanha pelo Tratado de Tordesilhas, chamada Cuatiá (23), hoje território paranaense. Nessas reduções, como noutras também criadas pelos filhos de Santo Inácio, no Rio Grande do Sul, viviam milhares de indígenas convertidos, iniciados nas artes da paz, afeitos ao jugo da autoridade, por vezes os predores de índios tentaram sem resultado apressar-se dos convertidos das reduções, "verdadeiro viveiro de índios cativáveis", diz Taunay. Em 1628, porém, tomável a bandeira (24) dirigida por Antônio Raposo Tavares e Manuel Preto iniciou a cruel destruição dessas missões, delas trazendo milhares de índios escravizados (25). Raposo Tavares foi de São Paulo ao Rio Grande do Sul, deirantes avançou de São Paulo ao Rio Grande do Sul, comandou o auxílio bandeirante levado ao Norte contra os holandeses (1639); penetrou a Oeste até os Andes do Peru e ainda atravessou Mato Grosso, entrando no Amazonas pelo Madeira, descendo a corrente do grande rio até o Pará.

(22) Capistrano, *Cap. de Hist. Col.*, 113.

(23) Em 1610 tinham sido fundados Santo Inácio e Loreto à margem esquerda do Paranapanema, de 1623 a 1630 fundaram-se outras onze, na margem direita, na província de Guairá, Itaipu e margem esquerda do Paraná (provincia de Guairá) compreendendo 900 mamelucos e 2000 índios auxiliares dirigidos reuniram em Santo Inácio e Loreto os índios que puderam escapar do terrível arrasamento de suas missões e daí se passaram para o Sul das Sete Quedas, entre os rios Paraná e Uruguai, num "bosco exótico cuja narrativa ainda hoje penetra no coração dos paulistas". Evoluíram para os bandeirantes os jesuítas e destruíram completamente as reduções. As queixas dos índios contra tais bandeirantes foram enviadas ao governador, Diego Ruiz de Almeida, em Vila Rica, e ao governador, Diego de Albuquerque, em Roma. Urbano VII revolveu para o Brasil a bula de Paulo III em favor dos jesuítas e os procuradores das numerosas vilas de São Paulo decidiram a expulsão dos jesuítas de seu território, o que se deu em julho de 1640.

Poucos anos depois em 1641, D. João VI, concedeu o perdão geral aos paulistas, com a condição de receberem em busca do Rio de Janeiro, para o qual em 1642, em posse da bula de Urbano VIII, foram enviados os jesuítas para o colégio de São Paulo. (Cf. Calmon, *op. cit.*, 144 e seq.).



Famoso foi também Bartolomeu Bueno da Silva que, sendo goiano (26) onde trouxe amostras de ouro e pedras preciosas indios "que dariam para povoar uma cidade" foi apelidado pelos índios de Anhanguera, nome também dado a seu filho, que, anos depois, descobriu grandes riquezas minerais em Goiás, cujas primeiras povoações foram por ele fundadas.

O mais célebre bandeirante, porém, foi o intrépido Fernão Dias Pais (27) que, incentivado por uma carta del-Rei, a própria custa organizou a bandeira que, durante sete anos, foi devassando o sertão de Minas Gerais (28).

Já idoso, partiu Fernão Dias de São Paulo (1674) à caça de esmeraldas, cre-se que em direção às nascentes do rio das Velhas; nos pousos forçados da longa caminhada, Fernão Dias plantava roças e deixava alguns companheiros, iniciando, assim, o povoamento da região que devassava, até atingir a Lagoa Encantada e Sêrro Frio; sete anos esteve no sertão o velho bandeirante (29) sofrendo, com seus companheiros, grandes provações e procurando com tenaci-

(26) Bartolomeu Bueno (1637) encontrado no escrito goiano com a bandeira de Manuel de Campos Blicudo que, com seu filho, o velho Príncipe de Camarão, o mais tarde famoso "Pai Pirá", devassou vasta zona do planalto dos Parecis, no Estado de Mato Grosso, e de uma divorsora das águas do Amazonas e do Prata, dizia Campos Blicudo ter visto "desenhos de pedras preciosas e pedras preciosas naturais observados nos penhascos, e semelhantes aos símbolos das pedras preciosas, e outras coisas que não se podem descrever". (Op. cit., 128).

(27) Fernão Dias Pais Lem, mineiro, que se descobriu, verificou-se, entretanto, que o grande bandeirante nunca usou o nome Lem.

(28) Desde meados do século XVII os reis portugueses escreviam a palmeira incentivando a descoberta de pedras e metais preciosos. "Tropa de gente do Sertão de Minas Gerais", escreveu Blitac (1674) e bandeiras assim incentivadas se faziam à custa do próprio chefe bandeirante "com o sacrifício das suas vidas e privação das coisas que gozavam no seio de suas famílias para atenderem os desejos reais".

(29) Desde meados do século XVII os reis portugueses escreviam a palmeira incentivando a descoberta de pedras e metais preciosos. "Tropa de gente do Sertão de Minas Gerais", escreveu Blitac (1674) e bandeiras assim incentivadas se faziam à custa do próprio chefe bandeirante "com o sacrifício das suas vidas e privação das coisas que gozavam no seio de suas famílias para atenderem os desejos reais".

(30) Desde meados do século XVII os reis portugueses escreviam a palmeira incentivando a descoberta de pedras e metais preciosos. "Tropa de gente do Sertão de Minas Gerais", escreveu Blitac (1674) e bandeiras assim incentivadas se faziam à custa do próprio chefe bandeirante "com o sacrifício das suas vidas e privação das coisas que gozavam no seio de suas famílias para atenderem os desejos reais".

(31) Desde meados do século XVII os reis portugueses escreviam a palmeira incentivando a descoberta de pedras e metais preciosos. "Tropa de gente do Sertão de Minas Gerais", escreveu Blitac (1674) e bandeiras assim incentivadas se faziam à custa do próprio chefe bandeirante "com o sacrifício das suas vidas e privação das coisas que gozavam no seio de suas famílias para atenderem os desejos reais".

(32) Desde meados do século XVII os reis portugueses escreviam a palmeira incentivando a descoberta de pedras e metais preciosos. "Tropa de gente do Sertão de Minas Gerais", escreveu Blitac (1674) e bandeiras assim incentivadas se faziam à custa do próprio chefe bandeirante "com o sacrifício das suas vidas e privação das coisas que gozavam no seio de suas famílias para atenderem os desejos reais".

(33) Desde meados do século XVII os reis portugueses escreviam a palmeira incentivando a descoberta de pedras e metais preciosos. "Tropa de gente do Sertão de Minas Gerais", escreveu Blitac (1674) e bandeiras assim incentivadas se faziam à custa do próprio chefe bandeirante "com o sacrifício das suas vidas e privação das coisas que gozavam no seio de suas famílias para atenderem os desejos reais".

(34) Desde meados do século XVII os reis portugueses escreviam a palmeira incentivando a descoberta de pedras e metais preciosos. "Tropa de gente do Sertão de Minas Gerais", escreveu Blitac (1674) e bandeiras assim incentivadas se faziam à custa do próprio chefe bandeirante "com o sacrifício das suas vidas e privação das coisas que gozavam no seio de suas famílias para atenderem os desejos reais".

A expansão geográfica

(Continuação)

4) Os tratados de limites

As fronteiras do Brasil. — O meridiano que o tratado de Tordesilhas estabeleceu como limite entre o Brasil e as colônias de Espanha, na América, tinha sido ultrapassado pelos bandeirantes para o Sul e para o Oeste, e pelas missões religiosas (1) nas terras do Amazonas. A enorme expansão territorial brasileira atingia as linhas que, com pequenas alterações, formam seus atuais limites, e que foram estabelecidas (2) pelo tratado de Madrid de 1750 (3).

(1) "Os missionários continuaram a obra dos bandeirantes — os carmelitas no rio Negro, os jesuítas no Madeira — aproximando mais de espanhóis, holandeses e franceses, ao Norte, as aldeias de nossos índios," (Calmão, *Hist. do Civ. Brasileira*, 150).

(2) Os limites estabelecidos pelo tratado de Madrid eram, em resumo: principiava a linha divisória na barra de reffas de São Moré, castilhos Grande, seguia por estes montes até ao rio Negro, alcançava a do rio Jauri, seguia por este até ao rio Negro, alcançava a do rio Jauri até a cabeceira principal; desta ia alcançar o mais próximo afluente do Iguaçu, que percorria até o Paraná, subia o Paraná até seu afluente Iguiré, das cabeceiras deste demandava o Paraguai; subia este até a boca do Jauri, donde ia em reta às cabeceiras do Guaporé; acompanhava este e em seguida o Madeira, por ele formado com o Mamoré, até um ponto donde ia na direção leste-oeste procurar as nascentes do Javari, que descia até o Amazonas; seguia este rio até a foz do Japurá que subia indo alcançar a "Cordilheira de Montes", linha divisória das águas do Orinoco e do Amazonas. (Resumo de *Fronteiras do Brasil*, de J. C. de Macedo Soares, 133).

(3) Foi o grande estadista e diplomata brasileiro Alexandre de Gusmão, nascido em Santos em 1695 e irmão do famoso padre Bartolomeu Lourenço de Gusmão, inventor do aeróstato, quem defendeu "causa do Brasil e os interesses bem entendidos da América na celebração da paz de Madrid". "A fulgurante inteligência e a larga visão do estadista brasileiro", escreve o dr. J. C. de Macedo Soares, "revelaram-se evidentemente na latura do tratado de 1750, onde Alexandre de Gusmão fixou dois princípios da mais alta importância para os interesses do Brasil". No primeiro, sobretudo de ordem moral, "procurou ele isolar as colônias americanas das calamidades da guerra, mesmo na hipótese da luta entre as metrópoles". O outro princípio é de ordem jurídica e consistiu na aplicação do *uti possidetis* na esfera do direito público e graças ao qual, reconhecido como regra geral, o Brasil conseguiu resolver pacificamente todas as suas questões de limites". (Cf. *op. cit.*, 136).

As missões do Uruguai. — Pelo tratado de Madrid a Espanha trocava com Portugal seus Sete Povos das Missões do Uruguai pela disputada colônia portuguesa do Sacramento (4), o que deu origem a graves incidentes. As missões eram habitadas desde mais de um século, por cerca de trinta mil índios guaranis, convertidos e civilizados pelos jesuítas espanhóis (5); e, conforme o tratado, os seus moradores deviam abandonar suas terras e moradas levando para o território espanhol seus móveis, seu gado, dentro de exíguo prazo; os jesuítas pediram mais tempo para tal mudança, mas os encarregados da execução do tratado (6) não os atenderam; protestaram junto ao rei contra essa iniquidade e procuraram acalmar os guaranis, aconselhando-os à obediência.

Entretanto, os índios que pareciam submeter-se, rebelaram-se: estavam resolvidos a não deixar as terras em que tinham nascido (7); forças espanholas e portuguesas os atacaram; e eles, "embora numerosos, mal armados, mal ou antes, não dirigidos, pouca resistência podiam oferecer"; foram vencidos e quasi exterminados. A posse das Missões, todavia, não se decidiu; e as dificuldades para a execução

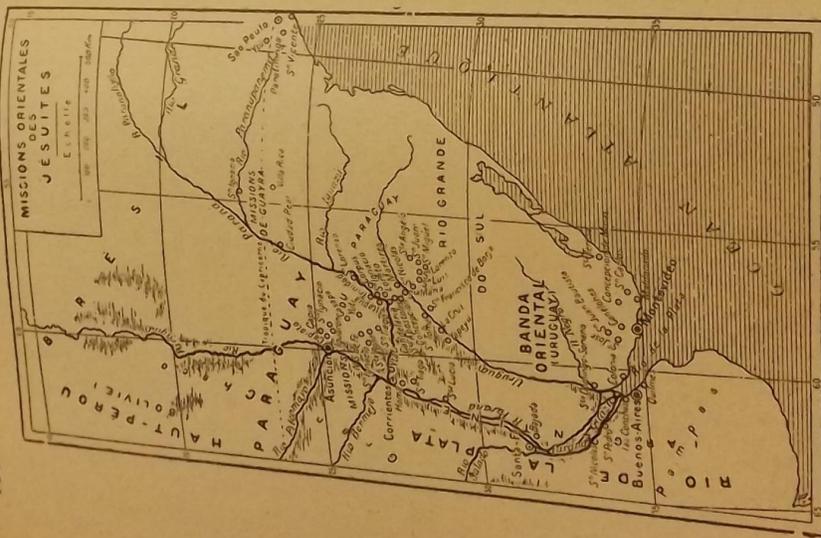
(4) O Rio Grande do Sul, fora da linha de demarcação, não era considerado parte do Brasil no tratado, e os senhores no tempo da distribuição das capitães. No século XVII o tratado foi renovado e expandiu-se até o Rio da Prata pela fundação da Colônia do Sacramento (1680). Os portugueses estabeleceram as terras intermediárias entre aquela colônia e Paranáguá, estavam fora do domínio oficial e entregues à iniciativa de aventureiros e aos empreendimentos dos jesuítas. (Cf. João Ribeiro, *op. cit.*, 308). A costa, ao sul de Cananéia, com Paranáguá, São Francisco e Laguna, era chamada dos Carilós ou dos Patos.

(5) A colônia portuguesa do Sacramento foi fundada por ordem do rei D. Pedro por Manuel Lobo, à margem esquerda do rio da Prata, defronte de Buenos Aires em 1680. Os espanhóis logo a atacaram, quasi a destruindo, mas voltou depois às mãos dos portugueses em 24 anos mais tarde de novo a tomaram os castelhanos, mas o tratado de Utrecht a restituiu aos portugueses.

(6) Com o tempo, as missões deram origem às atuais localidades rio-grandenses: São Bento, São Luiz Gonzaga, Santo Angelo, São João Batista, São Lourenço, São Nicolau e São Miguel.

(7) Eram eles, por parte de Espanha, o marquês de Valdelirós; e, por parte de Portugal, o capitão general Gomes Freire de Andrade, mais tarde conde de Bobadela, que se não deve confundir com seu homônimo que dominou a revolta de Beckman no Maranhão.

(8) "Quando os índios se levantaram, — desmetendo ou antes engrandecendo seus padres, mostrando que a catequese não fora mera domesticação, e a vida interior vibrava-lhes da consciência, — aos jesuítas foi atribuída a responsabilidade exclusiva em um movimento natural humano e, por isso mesmo, irresistível". (Capistrano, *Cap. de Hist. Col.* 204).



Missões dos jesuítas
Carta reproduzida da "Histoire de l'Amérique
Espagnole", de Bertram.

do tratado levaram os governos interessados a declará-lo nulo.

Tratado de Santo Ildefonso. — Pouco mais tarde, quebrando Portugal e Espanha suas relações amistosas (8), o general espanhol D. Pedro de Zevallos tomou a Colônia do Sacramento, que depois foi restituída aos portugueses, e invadiu o Rio Grande do Sul (9); a seguir, tomou a ilha de Santa Catarina, de acôrdo com o plano de seu governo, que pretendia anexar a seus domínios todo o território ao sul de Laguna. Estabeleceu-se, porém, a paz pelo tratado de Santo Ildefonso, pelo qual veio a prevalecer o *uti possidetis*, reconhecido pelo tratado de Madri: os limites estabelecidos eram os mesmos de 1750, exceto ao Sul (10).

Leitura

Pombal e o Brasil. — Durante a administração pombalina alcançou o Brasil alguns proventos, havendo, porém, a lamentar várias medidas suas que ao contrário, não lhe foram favoráveis. Eram frequentes os casos de abuso de autoridade ou de poder por parte de muitos donatários em suas capitanias, motivando desordens e justos protestos das respectivas populações, Pombal pôs

(8) A recusa de Portugal em aderir ao "Pacto de Família", dos Bourbonns contra a Inglaterra, levou-o à guerra contra a Espanha.

(9) Pelo tratado de Paris (1763), os espanhóis deviam restituir aos portugueses não só a Colônia do Sacramento, mas ainda o território ocupado do Rio Grande do Sul. Zevallos, porém, entendeu não deixar a terra riograndense; os habitantes do pampa, encarrugados, encarregaram-se de reaver seu torrão; seguiram-se dez anos de guerrilha, escaramuças, correrias, durante as quais os esquadões gauchos alastraram contínuas incursões estrangeiro reduzido, afinal, à sua posição de cidade do Rio Grande, esta ilha foi tomada em 2 de Abril de 1771, depois dum formal ataque dirigido pelo general alemão João Henrique Boehm". (Cf. Calmon, *Hist. da Civ. Brasileira*, 153).

(10) Os espanhóis restituíram Santa Catarina e reconheceram o direito dos portugueses ao Rio Grande do Sul, recebendo em compensação a Colônia do Sacramento e as Missões, além das possessões que Portugal lhe cedia na África e na Índia. Mais tarde as Missões riograndenses foram incorporadas ao território brasileiro e, por tratados diversos, se resolveram as questões de limites com os outros vizinhos do Brasil, as mais importante das quais por meio de arbitramento.

térmo ao mal (1), mediante indenizações; foi melhorada a organização militar com a criação de companhias de dragões e aumento de efetivo doutras tropas; o centro do vice-reinado fixou-se no Rio de Janeiro (2), onde também se instalou o Tribunal de Relação, e, como propunha o povo do Minho, substituiu-se a taxa de capitação pelo imposto do quinto.

Além da expulsão dos jesuítas, de tão desastrados efeitos, julgam-se medidas menos felizes a criação das companhias de comércio do Pará, Maranhão e outras que tinham o monopólio do comércio externo, da navegação e do tráfico de negros; tendo produzido, em seus primeiros tempos, alguns resultados, tornaram-se depois odiosas pelos abusos que ocasionaram e vieram a desaparecer. Igualmente, não foram favoráveis ao Brasil as cartas régias proibindo a cultura do açúcar no Maranhão e as indústrias de ourives, sedas tecidas e algodões.

A defesa do território

1) As incursões francesas

Início da colônia. — O malogrô do estabelecimento da França Antártica, com Villegaignon (1) não desanimou os franceses de seu propósito de fundar uma colônia em terras do Brasil: repetiram sua tentativa nas costas do Norte e Nordeste, particularmente em Sergipe e Paraíba, apesar da reação que acompanhou a conquista e colonização daquelas zonas.

Em 1594 Jaques Riffault, que já pirateara pelas costas do Norte do Brasil, e Carlos des Vaux, com vários aventureiros, desembarcaram na ilha do Maranhão, onde se fixaram, tendo ganho a amizade do gentio.

Algum tempo depois, talvez para dar maior desenvolvimento ao estabelecimento iniciado, combinaram seus chefes colocá-lo sob o patrocínio do rei de França. Riffault partiu para a Europa a fim de entender-se com o seu governo, mas demorou-se tanto que Carlos des Vaux, cansado de esperá-lo, partiu com o mesmo destino.

O soberano francês ouviu com interesse a comunicação de Carlos des Vaux e encarregou de vir à América, para conhecer as possibilidades da colônia, o oficial de sua marinha Daniel de la Touche, senhor de La Ravardière.

Alguns meses passou no Maranhão La Ravardière que voltou à sua pátria entusiasmado pela riqueza da terra, e convicto de que não seria difícil à França fazer dela um seu domínio. A rainha regente (2) resolveu amparar a nova colônia e La Ravardière voltou (1612) ao Maranhão

(1) Ver lição II, 3.

(2) Era Maria de Médicis, que governava em nome de seu filho Luiz XIII, ainda menor. O rei Henrique IV, que enviara La Ravardière, fora assassinado. A rainha levou seu entusiasmo pela expedição até oferecer-lhe uma rica ban-

(1) As capitãrias que, então, ainda pertenciam a particulares, eram as de Cameté, Marajó ou Ilha Grande de Joanes, Cumá, Caeté, Itamaracá, Recôncavo na (Bahia), Ilaparica, Ilhéus, Porto Seguro (confiscada ao duque de Aveiro por motivo de tentativa de regicídio), Campos de Goitacases e São Vicente, cujo último donatário recebeu, além de vários privilégios, o padrão de 1:600\$000 e o título de conde de Lumiares.

(2) Desde a restauração de Portugal, o Brasil passou a vice-reino; "o vice-reinado é uma categoria política, sem significação prática, dada especial a um ou outro dos fidalgos portugueses". Não é um título habitual dos governadores: de todos os que governaram o Brasil, o que maiores poderes exerceu foi o conde de Sabadell, que nunca teve o título de vice-rei. (Cf. João Ribeiro, *Hist. do Brasil*, 177).