



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**O VERMELHO E O NEGRO:**  
**Intolerância, Construção da Identidade Nacional e Práticas**  
**Educativas durante o Estado Novo (1937 – 1945)**

FELIPE MENEZES PINTO

2011

FELIPE MENEZES PINTO

**O VERMELHO E O NEGRO:**

**Intolerância, Construção da Identidade Nacional e Práticas  
Educativas durante o Estado Novo (1937 – 1945)**

**Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em História da  
Faculdade de Filosofia e Ciências  
Humanas da Universidade Federal de  
Minas Gerais, como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre.**

**Orientadora: Professora Dra. Regina  
Helena Alves da Silva**

**Linha de pesquisa: História Social da  
Cultura**

**Belo Horizonte  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG  
2011**

**981.06 Pinto, Felipe Menezes**

P659v 2011 O vermelho e o negro [manuscrito] : intolerância, construção da identidade nacional e práticas educativas durante o Estado Novo (1937-1945) /Felipe Menezes Pinto. – 2011.

130 f.

Orientadora : Regina Helena Alves da Silva  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

1.Vargas, Getúlio, 1883-1954. 2. História - Teses 3. Educação – Brasil – História - Teses. 4. Brasil – História – Estado Novo, 1937-1945 - Teses.I.Silva, Regina Helena Alves da . II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título

*“Falando-vos, meu amigo, não falo já a crianças, mas aos homens que já deveis ser. Nessa crise perigosa da formação do Brasil, é preciso que a vontade, a seriedade e a atenção já estejam dominando os espíritos das crianças. [...] É necessário que nos corpos de dez anos já se tempere almas de vinte, e que na inocência do menino já se afirme a energia do cidadão.”*

Olavo Bilac

ANDRADE, Djalma. *Patria: poemas para as escolas primarias*. Belo Horizonte: Queiroz Breyner, s/d.

## AGRADECIMENTOS

O trabalho do historiador, malgrado a existência de outras profissões fadadas à solidão, é sempre tarefa solitária. No entanto, para que o produto deste trabalho que agora apresento tomasse corpo, muitos foram aqueles que colaboraram, direta ou indiretamente.

Gostaria de agradecer a Regina Helena Alves da Silva, pessoa fundamental na produção dessa dissertação. A ela devo minha gratidão por ter aceitado essa empreitada, pelas nossas conversas, pela orientação precisa e esclarecedora e, acima de tudo, por ter visto em seu orientando não somente mais um aluno e sim, em primeiro lugar, uma pessoa, com angústias, indecisões, problemas...

Aos professores Rodrigo Patto e Eduardo França Paiva que, através de suas disciplinas, cada um à sua maneira, muito auxiliaram na execução desta dissertação. Também aos professores Luiz Carlos Villalta e Thais Nívea de Lima e Fonseca que me auxiliaram na qualificação dando os devidos puxões de orelha e indicando caminhos.

Àqueles que, através de concessões de bolsa de estudos auxiliaram-me nos caminhos da pesquisa, abrindo, assim, meus horizontes, mas que também possibilitaram o meu sustento em momento tão tumultuado e angustiante.

À minha família, sobretudo à minha esposa e meu filho. A esses dois deixo um carinho e uma estima incomensurável, não só por terem suportado as horas difíceis junto a mim, mas por serem, sem sombra de dúvida, a razão da minha existência, pessoal e profissional. Em uma só expressão: “dois amores...”

# SUMÁRIO

## LISTA DE ACERVOS E INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

## RESUMO

## ABSTRACT

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: ALVO E ESTRATÉGIA DO ESTADO NOVO</b>	<b>28</b>
1- A Bandeira Nacional: o semióforo da Nação	43
2- Apropriação: entre a diversidade de leituras e a ortodoxia do texto	52
<b>CAPÍTULO 2 – INTOLERÂNCIA AOS VERMELHOS – O INIMIGO</b>	<b>61</b>
1- O Comunismo nas obras didáticas	68
2- O Comunismo para as crianças	81
<b>CAPÍTULO 3 – INTOLERÂNCIA AOS NEGROS – O INDESEJÁVEL</b>	<b>88</b>
1- O negro nas obras didáticas	95
2- O negro nos vestígios de leitura das crianças	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>123</b>

## **LISTA DE ACERVOS E INSTITUIÇÕES PESQUISADAS**

- ▶ Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG
- ▶ Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG
- ▶ Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG
- ▶ Biblioteca do Centro de Referência do Professor de Minas Gerais
- ▶ Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa
- ▶ Centro de Documentação e Memória do CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG
- ▶ Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC / Fundação Getúlio Vargas (arquivo virtual)
- ▶ Coleção Linhares (arquivo virtual)
- ▶ Hemeroteca da Biblioteca Pública de Minas Gerais
- ▶ Portal da Câmara dos Deputados (arquivo virtual)
- ▶ Portal da Presidência (arquivo virtual)
- ▶ Museu da Escola de Minas Gerais

## RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de realizar um estudo das relações existentes entre o Estado getulista dos anos de 1937 a 1945, marco cronológico conhecido como Estado Novo e as práticas educativas concernentes a esse período sejam essas práticas especificamente escolares ou não, no sentido de promover a propaganda ideológica varguista e de se construir uma (nova) identidade nacional coletiva. Ao longo das mediações presentes neste processo de construção de identidade (sedimentada em valores como exaltação da pátria e da nação, família e trabalho) podemos observar manifestações de intolerância, expondo, na realidade, relações com o contexto mais amplo da época, notadamente marcado pela ascensão de regimes autoritários fundados tanto na exclusão como na desqualificação de grupos étnicos, religiosos e políticos. Interessa-me de que maneiras as práticas e ideias de intolerância registradas no discurso autoritário faziam-se presentes no universo educacional vivenciado pelas crianças, principalmente nas fontes escolares e extra-escolares, tanto nas cartilhas e nos materiais didáticos em geral, assim como nos suplementos infantis dos jornais mineiros da época.

Ao enveredar por esse discurso autoritário durante o Estado Novo de Getúlio Vargas e suas manifestações de intolerância, principalmente aquelas que objetivam atingir o público escolar através dos materiais didáticos, como as cartilhas, restringirei meu olhar a dois grupos em especial, quais sejam, os comunistas e os negros. O discurso autoritário pretendia, além de conformar a nação daquilo que seria sua identidade, daquilo que lhe seria próprio e essencial, inculcar também aquilo que seria indigesto, insalubre e indesejável. Dentro das práticas e discursos desqualificadores da alteridade, a escola passaria a figurar como espaço por excelência no qual ações dessa “pedagogia sanitária” e desta pretensa purificação racial irão se desenvolver, lugar onde o discurso do Uno, da Nação brasileira harmônica se faz presente e, por consequência, local de intolerância a determinados grupos.

Assim, tendo como objeto de análise privilegiado os materiais didáticos destinados às crianças à época do Estado Novo, a preocupação central desta dissertação será a busca do caminho percorrido na construção de práticas e discursos intolerantes através destes materiais, os elementos simbólicos envolvidos nesta urdidura, as representações da realidade construídas junto às crianças, bem como os possíveis

vestígios de leitura, as possíveis apropriações que aquelas faziam deste discurso intolerante no qual estavam imersas.

Palavras- chaves: Intolerância – Educação – Estado Novo.

## **ABSTRACT**

This work aims to conduct a study of the relationship between the state of Vargas from 1937 to 1945, a political period known as “New State”, and the educational practices concerned in this period. These practices, educational related or not, seemed to have promoted Vargas’ ideological propaganda and to have built a (new) collective national identity. Over the mediations involved in this process of identity construction (rooted in values such as the exaltation of our homeland, nation, family and work), we can observe manifestations of intolerance, exposing, in fact, relations with the wider context of the era, notably marked by rise of authoritarian regimes founded on the exclusion of some ethnic, religious and political groups. I am interested in how these ideas of intolerance which is recorded in the authoritative discourse were present in the educational universe experienced by children, particularly in school and after-school supplies, both in textbooks and teaching materials in general as well as in children’s supplements in the Minas Gerais newspapers of the time.

By analyzing the authoritative discourse during the New State of Vargas and its manifestations of intolerance, especially those that aim to target the school public throughout school materials such as booklets, I will restrict my view particularly in two groups, namely, the Communists and Blacks. The authoritative discourse, besides to conform the nation in what would be their identity, what it would be proper and essential, also intended to inculcate with what would be stodgy, unhealthy and undesirable. Within these practices and discourses of disqualifying otherness, the school

would appear as a place of excellence where the actions of this "sanitary pedagogy" and of this alleged racial purification will develop, a place where the discourse of One Harmonic Brazilian Nation is present and, therefore, a place for intolerance to certain groups.

To that extent, as the object of analysis favored the teaching materials for children at the time of the Estado Novo, the central concern of this dissertation will be the pursuit of the path taken in building practices and intolerant discourses through these materials, the symbolic elements involved in this warp, the constructed representations of reality with the children, as well as possible traces of reading, possible that these appropriations were intolerant of this discourse in which they were immersed.

Keywords: Intolerance - Education - New State.

## INTRODUÇÃO

Poucos momentos da história do Brasil foram e são tão visitados como o Estado Novo (1937 – 1945). Desde uma perspectiva que o situava como parte integrante do período populista brasileiro, a quase totalidade dos trabalhos que se debruçou sobre esse período credita ao Estado Novo não somente a promoção de um grande ideário nacionalista, centrado na construção de um novo homem brasileiro e de uma nova nação, mas, principalmente, como marco fundamental nas esferas política, social, cultural e educacional brasileira.

As premissas aqui levantadas, muitas das hipóteses e a pesquisa que resultou nessa dissertação de mestrado surgiram quando participei de uma bolsa de Iniciação Científica ofertada durante o ano de 2007. Inseri-me em um subprojeto intitulado *Práticas educativas, intolerância e identidade nacional do período Vargas (1930 – 1945)*, que compunha o projeto *Escolarização, culturas e práticas escolares: investigações sobre a instituição do campo pedagógico em Minas Gerais (1750-1950)*. Naquele momento, sob orientação da professora doutora Thais Nívia de Lima e Fonseca, tinha como foco as manifestações de intolerância nas práticas educativas que visavam à formação da identidade nacional durante toda a Era Vargas, de 1930 a 1945. No entanto, durante o desenvolvimento da pesquisa iniciei certa predileção por especificar melhor em que momento essas manifestações de intolerância eram mais patentes, através de quais instrumentos eram divulgadas, assim como a quais grupos eram dirigidas. As respostas a essa especificação, ou seja, a pesquisa que empreendi desde aquele momento levaram-me à produzir essa dissertação, circunscrevendo minha preocupação em torno do Estado Novo e as manifestações de intolerância em relação aos comunistas e aos negros registradas nos discursos e nas práticas educativas durante o regime autoritário criado por Getúlio Vargas em 1937.

Coincidem também com essa experiência prévia de pesquisa as motivações que me levaram a optar pelo conceito de intolerância. Primeiro por acreditar que este conceito (e aqui utilizo autores como Umberto Eco, Paul Ricoeur e Françoise Héritier <sup>1</sup>) tornou a análise mais viável, principalmente por querer tomar dois grupos tão distintos como os comunistas e os negros. Sei que tomar os comunistas, de um lado, e os negros,

---

<sup>1</sup> FORO INTERNACIONAL SOBRE A INTOLERANCIA: 1997 Paris, França. *A intolerância*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand do Brasil, 2000.

de outro, um vinculado mais à esfera política e outro amplamente mobilizado nos contextos sociais e manipulá-los em torno de um único conceito não é tarefa das mais fáceis. No entanto, a plausibilidade de utilização do conceito reside no meu intento de não pretender buscar esses dois grupos em suas distintas esferas de “atuação”, mas sim como componentes de um discurso educacional que pretendia desqualificá-los, de formas diferenciadas, através dos materiais didáticos e das práticas educativas, como membros da identidade nacional a ser confeccionada.

De um lado, portanto, a intolerância aos comunistas, grupo considerado o inimigo da identidade nacional, a ameaça a manutenção da nação e dos seus pilares, como a família e a religião. Do outro, a intolerância aos negros que, ainda que não seja o inimigo, tal como os comunistas, é o indesejável, aquele grupo que, embora presente na sociedade, não deveria compor a imagem da identidade nacional aventada, sujeito, portanto, a todos os tipos de práticas e discursos que pretendiam desqualificá-lo enquanto tal. As práticas de intolerância, ainda que diferenciadas com relação aos comunistas e aos negros, fizeram parte do ideário do Estado Novo (muitas vezes de forma velada e implícita) e podem ser analisadas à luz das fontes vinculadas à educação do período.

Segundo, ainda que naquele momento do Estado Novo a intolerância não tenha sido manifestada por grupos isoladamente, nem tampouco seja lícito afirmar que se tratasse de uma proposta explícita de governo, uma estratégia estatal visando à construção de uma identidade nacional, é reconhecível o poder atribuído ao regime autoritário de Vargas no sentido de não só impor suas diretrizes, dentre elas a desqualificação de elementos por ele considerados como não-nacionais, mas também a crença que detinham em sua legitimidade. Qual era o intento do Estado Novo, no tocante à educação, senão ser a *expressão de uma vontade de assegurar a coesão daquilo que é considerado como que saído de Si, idêntico a Si, que destrói tudo o que se opõe a essa proeminência absoluta* (HÉRITIER 2000, 24). Com o poder de impor suas crenças e acreditando em sua legitimidade, o Estado Novo tinha em suas mãos os dois componentes básicos e necessários à prática da intolerância.

Por fim, ao utilizar o conceito de intolerância, pretendi responder ao projeto de nação que se pensava à época do Estado Novo, seja por aqueles inseridos na máquina estatal, seja por ensaístas e intelectuais que vislumbravam o destino da nação. Ao projetar a futura nação brasileira, ações como a de um branqueamento de sua população, higienismo, valorização da família e do trabalho em prol do coletivo estavam presentes

e manifestam-se na identidade nacional a ser construída. Era um projeto de nação que buscava construir-se calcado nestes valores, em detrimento àquilo que lhe ameaçava. Ao buscar sedimentar uma presumida identidade destacava-se, por um lado, todos aqueles elementos que compunham ou deveriam compor a imagem de unidade, de homogeneização e, por outro, rechaçavam-se todos os outros que lhe são contrários, todos aqueles que não deveriam compor a identidade aventada. Como afirma Maria Helena Rolim Capelato<sup>2</sup>, referenciando-se ao autor Bernard-Henri Lévy no livro intitulado *La pureté dangereuse*,

A imagem referente à pureza é sempre geradora da intolerância, porque os mecanismos de purificação pressupõem a eliminação do impuro. Nessa batalha purificadora todas as formas de violência são consideradas válidas (CAPELATO 2009, 122).

Assim, o conceito de intolerância aventado nesta dissertação pode ser entendido como a vontade de assegurar uma presumida identidade alicerçada por determinados elementos elencados pelo Estado Novo como aqueles imprescindíveis à conformação daquela.

No entanto, ainda que a intolerância provenha de uma mesma vontade, as maneiras de efetivá-la, as ações postas em prática no intuito de, novamente, manter uma identidade nacional, serão diversificadas quanto aos grupos em questão. Em outras palavras, as práticas e os discursos intolerantes aos comunistas e aos negros, veiculados pela educação, ainda que tenham um fundamento comum, qual seja, o desejo de manter uma identidade nacional na qual estes dois grupos não deveriam estar presentes, foram diversificadas. Aos comunistas, a identificação deste grupo como elemento deletério à unidade nacional e a valores amplamente enraizados na sociedade brasileira, como a religião e a família. Já com relação aos negros, embora sua presença seja maciça, as práticas intolerantes orientaram-se pela desqualificação deste grupo ou, quando muito, pela invisibilização deles.

Acreditando ter extirpado uma possível aporia conceitual em torno da ideia de intolerância e, de imediato, fazendo emergir, como nos adverte Jean Marie Goulemot, *a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais* (GOULEMOT 1996, 113), ou seja, revisitando o debate historiográfico acerca do tema

---

<sup>2</sup> CAPELATO, Maria Helena Rolim. Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 29, nº 57, p. 117-143 - 2009

desta dissertação, é reconhecível o extenso número de volumes que contemplam os estudos sobre a educação na Era Vargas, notadamente durante o Estado Novo. No entanto, a maior parte deles se dedicou à análise das políticas educacionais, da legislação e do pensamento pedagógico que lhes embasaram. Por falta de uma definição melhor, tais estudos ainda abordavam a educação no período Vargas de maneira “tradicional”. Muitas dessas obras, surgidas principalmente ao final da década de 70 e início da década de 80, tinham como foco as leis educacionais, o pensamento pedagógico e seus grandes idealizadores, bem como as estruturas políticas que aclimatizavam as questões educacionais do período.

Uma das referências obrigatórias, não obstante certa obsolescência, e que se enquadra nas características acima relacionadas quanto às obras do fim dos anos de 1970, é o trabalho de Otaíza Romanelli. Em seu livro *História da educação no Brasil (1930-1973)*<sup>3</sup>, é possível perceber que a autora procura deslindar, de um só fôlego, a temática da educação percorrendo um longo e diverso período da história do Brasil de maneira bem determinista. Segundo sua própria definição, seu

trabalho pretende estabelecer que a evolução do sistema educacional, a expansão do ensino e os rumos que esta tomou só podem ser compreendidos a partir da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político (ROMANELLI 1978, 19).

Louvável em seu trabalho a preocupação de lançar mão de tabelas e quadros comparativos no intuito de sempre relacionar as questões educacionais, como evasão escolar e a taxa de analfabetismo com outros fatores, como o crescimento populacional, a densidade demográfica, o aumento da urbanização e a renda per capita. Destaco também sua sensibilidade em detectar o alto grau de seletividade em que se apoiava o sistema educacional brasileiro, onde uma percentagem ínfima daqueles que iniciavam a vida escolar em tenra infância atingiriam o nível superior de ensino, relacionando essa tônica do processo a diversos fatores, como a própria colonização da terra brasileira, a estratificação social e até mesmo à importação de modelos europeus de cultura letrada. Ressalvas feitas, trata-se de um trabalho inserido nesse tipo de abordagem “tradicional” da educação, vendo-a através de uma aproximação determinista com relação ao Estado, que se utiliza do campo educacional no intuito de criar condições para a manipulação de

---

<sup>3</sup> ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

ideologias pelas elites dominantes. Somando-se a esse tipo de abordagem o peso das relações econômicas do Estado, obtinha-se um quadro seguro da educação no Brasil, segregadora, seletivista, elitista.

Ao refletir sobre a maneira dita “tradicional” de abordar as relações entre o Estado e a educação dentro do marco temporal que interessa, é importante mencionar aquelas obras que se debruçaram especificamente sobre as aproximações entre a educação e o autoritarismo varguista. Em *Educação e autoritarismo no Estado Novo*<sup>4</sup>, Célio da Cunha pretendeu estabelecer alguns pontos de contato entre as reformas educacionais, a legislação específica para este setor, os posicionamentos e os ideais autoritários do governo de Getúlio Vargas entre 1937 e 1945. De maneira geral, passando pelas leis concernentes à educação e editadas entre as décadas de 1930 e 1940, seus criadores e o papel dos estados da federação na consolidação do que seria uma educação em nível nacional, o autor objetivou fazer um balanço daquilo que teria sido a educação à época do Estado Novo. Em suas palavras,

a educação brasileira, que começara a organizar-se a partir da reforma Campos de 1931, terá, durante o Estado Novo, com as leis orgânicas de Capanema, o seu primeiro momento de real organização, inovando em alguns aspectos (ensino técnico-profissional), mantendo vícios tradicionais (escola secundária preparatória ao ensino superior), conservando privilégios (discriminação entre escola técnica e escola secundária), aumentando a responsabilidade do governo federal (Fundo Nacional do Ensino Primário), ou até mesmo retroagindo (marginalização de princípios escolanovistas) (CUNHA 1981,164).

Muito embora ressalte a importância das reformas educacionais realizadas no período abordado, uma vez que as mesmas se mantiveram após a queda do regime autoritário de Vargas, seu trabalho ainda apresenta o Estado e os “grandes nomes” como verdadeiros protagonistas das ações no campo educacional, negligenciando os atores que vivenciavam o cotidiano escolar mais de perto.

Ainda nesse tipo de abordagem que pretende relacionar o governo autoritário varguista com o setor educacional, pode-se também refletir sobre a obra *A Educação Brasileira no Estado Novo (1937-1945)*<sup>5</sup>, de Marinete dos Santos Silva que *tem por*

---

<sup>4</sup> CUNHA, Célio da. *Educação e Autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Autores Associados; Cortez Editora, 1981.

<sup>5</sup> SILVA, Marinete dos Santos. *A Educação Brasileira no Estado Novo (1937-1945)*. São Paulo: Editorial Livramento, 1980.

*objetivo investigar até que ponto a emergência de um regime autoritário, como o Estado Novo, trouxe modificações ao campo da educação brasileira* (SILVA 1980, 15). Novamente, trata-se de um estudo que segue a tendência da época de sua produção, qual seja, ao abordar as relações educação-Estado, toma a escola como um aparelho ideológico deste último e que para compreendê-la em sua totalidade e complexidade faz-se necessário somente recorrer às estruturas econômicas, sócio-políticas e ideológicas daquele determinado período. Em outras palavras, para realizar um estudo da educação brasileira no Estado Novo nesses moldes, bastar-se-ia tomar a educação como reflexo do Estado. Um olhar panorâmico, nem sempre preocupado com os sujeitos dessa educação, os alunos, os professores e o lugar deles dentro dessa educação/reflexo do Estado.

Outra obra que também é referência fundamental seria a de José Silvério Baía Horta. Em seu *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*<sup>6</sup>, também enfoca o autoritarismo político do período e sua relação com a educação, notadamente o lugar do ensino da moral e do civismo, do canto orfeônico e de alguns atores sociais de grande influência sobre a educação, como a Igreja e os militares. Interessante nesta obra e de grande diálogo com a minha pesquisa é o enfoque dado pelo autor ao lugar da educação como problema nacional. Para ele, esta característica da educação brasileira, seus vícios, seus problemas estruturais e toda uma sorte de contratempos que se viam na esfera educacional justificariam a intervenção cada vez maior do Estado em diversos níveis de ensino. Fruto das conturbações políticas do período e não por acaso após 1935, de uma concepção de problema nacional, a educação passará a ser vista como um problema de segurança nacional. Interessa-me nesta obra a perspectiva que o autor deu à relação entre o Estado e a educação, principalmente a partir de 1937. Segundo suas próprias palavras, após essa data

o Estado fixa um objetivo bem preciso para suas intervenções: utilizar a educação como instrumento para inculcar na infância e na juventude os princípios do Estado Novo e como arma de luta ideológica (HORTA 1994, 293).

É possível perceber nesta obra um princípio de um novo olhar sobre as práticas educativas do período. Obra já da década de 1990, dialoga com certa renovação pela

---

<sup>6</sup> HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

qual passava a historiografia como um todo e manifesta a aproximação da Historiografia da educação com alguns pontos da Nova História Cultural.

Deste diálogo e desta aproximação entre os novos caminhos tomados pela historiografia à luz da Nova História Cultural e os estudos que tomam como preocupação as questões relacionadas à educação em sua perspectiva histórica, podemos observar, simplificando um pouco o percurso, um novo olhar acerca, por exemplo, das disciplinas escolares, que passam a ser vistas sob um ponto de vista mais sócio-cultural, não mais se preocupando com os seus caracteres formais e o pensamento pedagógico que lhe deram substância e sim como práticas culturais. Por definição, ao adotar tais critérios, ao mudar o discurso historiográfico que cercava a educação, os historiadores também promoveram um alargamento daquelas fontes que lhes são necessárias. Foi preciso ultrapassar as leis, os documentos oficiais, os regimentos escolares e buscar aqueles produzidos pelos principais envolvidos em sala de aula, tanto os alunos quanto os professores.

Um reflexo desta nova visão sobre os estudos que elegem a temática da educação como ponto central será o deslindamento das disciplinas escolares como práticas culturais. Miriam Chaves<sup>7</sup>, em estudo que se debruça sobre a cultura escolar nos anos de 1930 na cidade do Rio de Janeiro, tendo como foco a disciplina História, alerta sobre esse novo posicionamento dos historiadores perante a História da Educação após seu contato e sua aproximação com a História Cultural. Para ela, tendo em vista esse contato,

os pesquisadores na área da história da educação começam a entender as disciplinas escolares do ponto de vista sociocultural, o que implica analisar as práticas escolares enquanto práticas culturais (CHAVES 2006, 75).

Ainda enfocando as obras que se dedicam ao estudo das disciplinas escolares, Thais Nívia de Lima e Fonseca<sup>8</sup> salientou em seu trabalho a presença do autoritarismo do Estado Novo nos materiais didáticos e nas cartilhas escolares voltadas para o ensino de história. Para ela, qual seria a estratégia do Estado Novo senão a de tomar a educação

---

<sup>7</sup> CHAVES, Miriam. Um estudo sobre a cultura escolar no Rio de Janeiro dos anos de 1930 pelas lições de história. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. n. 11, p. 71-100, 2006.

<sup>8</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História e Ensino de História*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

como um meio de instruir não só a população da pátria, ressaltando o caráter individualizante desta educação, mas também em seu sentido coletivo, educando o povo brasileiro para o engrandecimento da pátria, no intuito de conformar a nação daquilo que seria a sua identidade. Sendo assim,

programas curriculares e orientações metodológicas pautavam-se, assim, pela idéia da construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente (FONSECA 2004, 54).

Por sua vez, Cynthia Greive Veiga, em seu *História da Educação*<sup>9</sup>, chama atenção para a estreita conexão existente, segundo o pensamento da elite brasileira desde o início do período republicano, entre a educação da população e o seu saneamento físico e moral. Para ela, princípios como o higienismo, a eugenia e o civismo balizaram a organização da escola republicana e foram potencializados durante o Estado Novo. Assim, além de nos remeter às reformas educacionais do período e sem esquecer das práticas formativas que se davam em espaço exterior à escola, é perceptível na autora a sensibilidade em trazer uma visão histórica da educação em perspectiva cultural, valorizando os sujeitos e reveladora de *uma nova concepção de infância, a criança como objeto de experimentação e especulação científica* (VEIGA 2007, 264).

É possível perceber, portanto, que as pesquisas que salientam a temática da educação em seu cerne foram influenciadas pelo contato com a História Cultural e promoveram uma renovação em seus pressupostos, buscando, pois, novos objetos, (ou antigos objetos agora renovados por um novo olhar) em detrimento a uma História da Educação política ou uma História das idéias pedagógicas. Não sem motivo, como atesta Thais Nívia de Lima e Fonseca,

entre os indícios desse processo de renovação estão a recorrência das referências a determinados autores considerados basilares na História Cultural – principalmente Roger Chartier e seus conceitos de representação e apropriação [...] (FONSECA 2003, 60).

---

<sup>9</sup> VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

Para Roger Chartier<sup>10</sup>, a noção de representação é de fundamental importância, principalmente por ser este autor um estudioso do Antigo Regime francês, momento em que a ideia de representação ganha centralidade. Nos processos de construção das representações do real, Chartier chama atenção para aquilo que está em jogo, ou seja, uma relação de dominação e subjugação entre representante e representado no afã de mascarar a violência desta relação. Dessa experiência, resulta a noção de que a representação do real assim construída tende a justificar e a legitimar um determinado lugar social, aspirando à hegemonia. Nas palavras do próprio Chartier e que deixa clara a importância da noção de representação,

a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada à ler (CHARTIER 1990, 16-17).

Assim, cabe ao historiador identificar que tais representações, que são dadas a ler, são determinadas, construídas pelos interesses dos grupos que as forjam. Nesta demiurgia “intencional” do social, é trabalho do historiador captar-lhes as estratégias e práticas que pretendem se impor sobre outras, caminhar por aquelas atitudes do discurso qualificado como legítimo na ordem dessa construção do social que nos chegam através das fontes.

Por isso, um dos referenciais teóricos de minha dissertação será a obra de Roger Chartier e seu conceito de representação. Lembremos que a escola e de maneira geral a educação é, desde o século XIX, alvo da política como campo propício para semear conceitos e preparar o futuro. Nos regimes autoritários, esse campo fértil é potencializado e torna-se ainda mais propício para tais realizações, principalmente quando objetiva inibir a diversidade e promover a uniformização a partir das noções básicas do regime vigente. Dentro destes regimes, é possível perceber no Estado Novo de Vargas a educação como instrumento de formação da nacionalidade, capaz de fazer com que o indivíduo se identifique com a Nação e que aja em seu favor. À educação é dada a incumbência de formar o novo cidadão brasileiro que se pretendia, educando-o para a coletividade, ou seja, para a pátria e inculcando em suas mentes os valores do regime vigente. É justamente por ser dada à educação essa incumbência de construção de identidade que podemos tomar as práticas educativas e as representações do real que

---

<sup>10</sup> CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

se pretendia construir como ambiente privilegiado de análise à luz do conceito de representação de Chartier. Afinal, seria através da educação que “uma dada realidade social estava sendo construída e dada a ler”.

No entanto, ao enveredar pelos campos do social, político, educacional e cultural do Brasil no momento em que uma nova matriz simbólica estava sendo confeccionada, minha pesquisa não poderia se afastar dos conceitos de apropriação e imaginário, principalmente por serem importantes pilares de sustentação da análise das práticas presentes na educação escolar. Nesse sentido, acabo por explorar também o conceito de apropriação, cuja referência prioritária seria, igualmente, Roger Chartier. Entre os motivos desta escolha constato que, uma vez que se objetiva compreender os movimentos de circulação das representações elaboradas na construção da identidade, deve-se ter em mente como estas construções do real serão apropriadas pela coletividade, notadamente pelas crianças. Pretendo situar-me entre as representações do real construídas pelo Estado Novo, difundidas principalmente através da educação, e o mundo dessas crianças, com suas construções de sentido e suas possíveis apropriações daquele discurso. Noutras palavras, darei privilégio em meu estudo às relações existentes entre as representações da realidade construídas dentro da atmosfera educacional e a receptividade, as apropriações, os possíveis vestígios de leitura que os atores diretamente envolvidos, as crianças, faziam daquelas.

O objetivo, portanto, é refletir sobre como, ao assumir a construção de uma identidade nacional durante o Estado Novo, a educação irá trabalhar de forma intensiva a identificação nacional, mitigando a diversidade, promovendo uma pretensa harmonia social e excluindo dessa identidade brasileira que se pretendia construir determinados grupos “indigestos”, entre os quais optei pelos comunistas e pelos negros.

Dentro dessa temática de construção de identidade, construção da nação e conformação da nacionalidade brasileira, lanço mão de três autores basilares, ainda que nenhum deles trate especificamente da questão nacional brasileira à época do Estado Novo.

Será na obra de Ernest Gellner, *Nações e Nacionalismo*<sup>11</sup>, que encontro meu primeiro diálogo em torno das questões nacionais. Ao partir do princípio que assumir uma identidade é assumir características e discursos, assim como excluir os outros que não possuem estas características e que não professam estes discursos, de imediato

---

<sup>11</sup> GELLNER, Ernest. *Nações e Nacionalismo*. Editora Gradiva. 1983

remeto-me a esse autor quando o mesmo nos diz que *uma unidade política territorial só pode tornar-se etnicamente homogênea quando mata, expulsa ou assimila todos os não-nacionais* (GELLNER 1983, 13). Nesse sentido, a construção de uma identidade nacional e, por definição, de uma nação, encontra eco no compartilhamento de uma cultura e identidade comum entre os homens que vivem sob essa nação. É preciso que os membros desta nação partilhem de uma mesma cultura assim como de uma identidade comum: um reconhecimento mútuo entre eles, em suas ideias, em seus modos e comportamentos e em suas lealdades compartilhadas. Qual será o papel da educação durante o Estado Novo senão o de criar (ou recriar em novas bases) esse reconhecimento mútuo, através de seus símbolos, de suas noções pilares, de uma socialização voltada para o reconhecimento de uma pátria e de uma nação?

Também em Eric Hobsbawm<sup>12</sup> irei buscar algumas aproximações possíveis em relação à minha pesquisa, não obstante este autor trate da formação das nações e do nacionalismo principalmente dos Estados europeus a partir da crise do Antigo Regime. Em certa medida, essa aproximação será possível principalmente quando ele se atém à importância da educação e dos meios de comunicação no sentido de construção do sentimento nacional. Segundo HOBBSAWM, a utilização da comunicação, seja jornais, revistas, cinema e televisão, além da própria educação primária, foi um caminho naturalmente percorrido pelos Estados com o intuito de sedimentar a imagem e a herança da nação, inculcando adesão a ela, ligando a população a símbolos e tradições inventadas. Um segundo ponto importante ressaltado por esse autor e que dialoga com aquilo que pretendo trazer à minha pesquisa, principalmente ao tratar das questões que envolvem intolerância aos comunistas, é quando o mesmo nos diz da facilidade e eficácia de se construir um sentimento nacional tendo como foco um inimigo, um Outro, ressaltando as diferenças entre “eles” e “nós”. Em suas palavras, *não há modo mais eficaz de unir as partes díspares de povos inquietos do que uni-los contra forasteiros* (HOBBSAWM 1990, 112). Por fim, durante toda a obra é destacada também a necessidade de se ver a construção da nação e do sentimento nacional não somente como uma manipulação vinda do alto, mas sim como algo que já estava presente na sociedade. Em outras palavras, trazendo para minha pesquisa, a intolerância em relação aos negros e aos comunistas que pretendo observar nos processos educacionais não

---

<sup>12</sup> HOBBSAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

deve ser vista como mera criação do Estado e sim como estratégia que explora intolerâncias pré-existentes na sociedade, potencializando-as e, de certa maneira, oficializando-as.

Por fim, completando a tríade que me orientará no debate em torno da construção identitária da nação brasileira à época do Estado Novo, reporto-me a Benedict Anderson<sup>13</sup>. Indo além dos outros dois autores referenciados anteriormente, este irá diversificar sua análise sobre a origem e a difusão do nacionalismo indo para outros palcos além da Europa, chegando a tratar, inclusive, do Brasil pós-independência. Porém, mesmo se assim não fizesse, sua obra encontra predileção e diálogo com minha pesquisa principalmente por dar grande destaque à educação como elemento propulsor à construção da nacionalidade. Somando-se a esta o papel daquilo que chama de capitalismo editorial e da tecnologia da imprensa, tem-se um esboço virtuoso que possibilitou a criação de uma nova forma de comunidade imaginada. Por fim, destaca também o papel das relações de sangue e de raça na construção do sentimento nacional, ou seja, para ele *a condição nacional (nation-ness) é assimilada à cor da pele, ao sexo, ao parentesco e à época do nascimento – todas essas coisas que não se podem evitar* (ANDERSON 2008, 201). Nesse sentido, a identificação desses pontos de sua obra com o papel por mim atribuído à educação e aos materiais didáticos destinados à conformação da identidade (excludente, por definição) e do sentimento nacional perpetrado pelo Estado Novo varguista é viável.

Quando HOBSBAWM diz-nos sobre a maneira mais eficaz de unir as partes díspares de uma nação, ou seja, a maneira mais eficaz de iniciar um processo de homogeneização, ou quando ANDERSON destaca as questões relacionadas à raça no processo de construção do sentimento nacional, é possível extrair destes autores uma ideia comum à minha pesquisa: não obstante o processo de construção de uma identidade nacional coletiva tenha como pressuposto a manutenção e criação de símbolos, comportamentos, noções e fundamentos compartilhados, desembocando, pois, naquilo que considero como intolerância àquilo ou àqueles que não comungam (ou não deveriam compartilhar) de tais fundamentos, ainda assim as ações e práticas empregadas para fazê-lo são diversificadas. Nesse sentido, ressaltei esses autores não com o intuito de segmentar a análise, utilizando o primeiro autor para entender a intolerância aos comunistas ou o segundo para compreender a intolerância aos negros e

---

<sup>13</sup> ANDERSON, Benedict R. O'G. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

sim para dar destaque aos diferentes discursos intolerantes aos quais estes grupos estavam expostos e que podem ser analisados à luz dos materiais didáticos destinados às crianças durante o Estado Novo.

Numa tentativa de se definir o conceito de nação, ANDERSON fará da seguinte maneira: *uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana* (ANDERSON 2008, 32). Ela é imaginada à medida que os seus membros não se conhecem na totalidade, mas se imaginam em comunhão perante algo, seja símbolos, costumes, língua, líderes e toda uma sorte de elementos que possam compartilhar em conjunto. Retornei a este autor e sua noção de nação como uma comunidade imaginada para ressaltar a importância do conceito de imaginário, ou imaginação, que pretendo utilizar em meu projeto.

Será através de Bronislaw Baczko<sup>14</sup> que balizarei o conceito de imaginário. Para ele, momentos de crise pelos quais passam qualquer Estado são particularmente ricos em produções de imaginários sociais que tentam, cada uma a seu modo, promover uma interação entre o real e a pretensão do real a ser construído, explorando símbolos, narrativas, atores, e toda uma gama de elementos objetivando a concretização do imaginário. Será na construção desses imaginários sociais e na proeminência de alguns destes sobre os seus concorrentes que a comunidade irá designar a sua identidade, criando suas crenças e impondo-as sobre outras, enfim, “tomará corpo”. No entanto, segundo o próprio BACZKO,

designar a identidade coletiva corresponde, do mesmo passo, a delimitar o seu território e as suas relações com o meio ambiente e, designadamente, com os outros; e corresponde ainda a formar as imagens dos inimigos e dos amigos, rivais e aliados, etc (BACZKO 1985, 309).

Corroborando o conceito de imaginário de BACZKO, temos também a contribuição de Maria Helena Rolim Capelato e Eliana Regina de Freitas Dutra<sup>15</sup>. Para elas,

---

<sup>14</sup> BACZKO, Bronislaw. Imaginação Social. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. vol. 5, 1985.

<sup>15</sup> CAPELATO, Maria Helena Rolim. DUTRA, Eliana Regina de Freitas. Representação política. O Reconhecimento de um Conceito na Historiografia Brasileira. In. *Representações: Contribuição a um debate transdisciplinar*. Ciro Flamarion Cardoso, Jurandir Malerba (orgs.) – Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Textos do Tempo).

quando uma sociedade, grupos ou mesmo indivíduos de uma sociedade se vêm ligados numa rede comum de significações, em que símbolos (significantes) e significados (representações) são criados, reconhecidos e apreendidos dentro de circuitos de sentido; são utilizados coletivamente como dispositivos orientadores/transformadores de práticas, valores e normas; e são capazes de mobilizar socialmente afetos, emoções e desejos, é possível falar-se da existência de um imaginário social (CAPELATO; DUTRA 2000, 229).

A referência a essas duas autoras não é fortuita e tão pouco se erige somente para enriquecer o conceito de imaginário que utilizo em minha pesquisa. CAPELATO e DUTRA, em obras distintas daquela referenciada anteriormente, trazem-me uma concepção de Estado e sociedade ou, mais precisamente, uma relação entre a sociedade e o Estado Novo muito propícia e conciliatória aos meus propósitos. Será através delas que analisarei as estratégias e ações do governo Vargas, privilegiando aquelas que tocam na esfera educacional, não somente como imposições autoritárias vindas “de cima”, mas como ardis que exploram desejos e aspirações adormecidas, pré-existentes no seio da sociedade.

Procurando estudar o quadro político brasileiro entre os anos de 1935 e 1937, Eliana Regina de Freitas Dutra em sua obra *O ardil totalitário*<sup>16</sup> constata que, naquele momento, perpassava, por toda a sociedade brasileira, certa disposição autoritária, diria alguns totalitária, disposição essa que se faz perceber não pela simples existência de um regime ou governo em moldes totalitários, mas sim pela existência de uma ideologia totalitária, uma ideologia que pensa em termos de uma sociedade Una e homogênea, harmônica e indivisa, que não se escusa em eleger seus fantasmas inimigos, mas que também se utiliza largamente da violência e de subterfúgios objetivando manter o controle e a representação do real.

Por sua vez, Maria Helena Rolim Capelato<sup>17</sup> pretendeu esmiuçar as práticas e técnicas de comunicação utilizadas pelo varguismo no Brasil e pelo peronismo na Argentina e como elas canalizaram a participação das massas em direção aos ditames e desejos desses regimes. Dentro dessas estratégias de mobilização, CAPELATO elege a

---

<sup>16</sup> DUTRA, Eliana Regina de Freitas. *O ardil totalitário*. Imaginário político no Brasil nos anos 30. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

<sup>17</sup> CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Multidões em cena*. Propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas/ SP: Papirus, 1998. (Coleção Textos do tempo).

educação como sendo uma ação fundamental no tocante à sedimentação dos valores tanto do Peronismo como do varguismo. Segundo ela,

além do uso dos meios de comunicação e da produção cultural com sentido educativo, a educação em si mesma era vista como um veículo privilegiado no que se refere à introdução de novos valores e modelagem das condutas (CAPELATO 1998, 211).

Para realizar este estudo utilizei diversas fontes primárias, prioritariamente as fontes escolares (por exemplo, as cartilhas escolares) e as fontes escritas e iconográficas provenientes da propaganda política, direcionadas ao público escolar ou que possuem esse público como temática, privilegiando, neste segundo grupo de fontes, a utilização dos jornais.

Com relação às cartilhas, sua utilização como fonte primária deve-se à grande importância que possuíam como material instrutivo e socializador. Diversos estudos afirmam a centralidade desse material no processo educativo, no aprendizado das primeiras letras, nos primeiros cálculos matemáticos e também no processo formativo, na aquisição de valores e comportamentos. Como nos alerta Kátia Gardênia Henrique da Rocha Campelo<sup>18</sup>, acerca desse duplo caráter das cartilhas

no processo de ensino da leitura e da escrita, a cartilha, durante um longo tempo, foi considerada um recurso material relevante. No Brasil, ao longo dos séculos XIX e XX, esse material teve seu espaço ampliado nas escolas, de tal forma que, em alguns momentos, tornou-se inerente ao fenômeno da alfabetização (CAMPELO 2007, 19).

Inerente ao fenômeno da alfabetização, não podemos ignorar outra função desse material, qual seja, a de que

normas de conduta eram apresentadas sob a forma de versinhos, provérbios, preceitos religiosos e morais, o que indica que as cartilhas, além de contemplarem conteúdos pedagógicos ligados à educação formal, estavam diretamente relacionadas à formação da criança enquanto ser social (CAMPELO 2007, 26).

Tenho consciência que tomar o discurso das cartilhas como algo que será apropriado pelas crianças de maneira unívoca, ou melhor, fazer crer que todas elas

---

<sup>18</sup> CAMPELO, Kátia Gardênia Henrique da Rocha. *Cartilhas de alfabetização: subsídios para a compreensão da História da Alfabetização Mineira (1930-1945)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2007. (Dissertação de Mestrado).

receberão essas “mensagens” autoritárias e intolerantes da mesma maneira seria tarefa ingênua. Porém, parto do pressuposto que *ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências* (GOULEMOT 1996, 108). Daí pode-se resultar alguma polissemia de sentidos, mas como nos adverte novamente Goulemot, *é o cultural que ordena o que acreditamos pertencer a uma singularidade extrema e que também é verdadeiro que a cultura institucional nos predispõe a uma recepção particular do texto* (GOULEMOT 1996, 110-113). Lembrando CAPELATO, acerca do potencial da propaganda política, mas que podemos muito bem estender à força da educação no processo de sedimentação de valores,

as teses que insistem na onipotência da propaganda política não levam em conta o fato de que ela só reforça tendências já existentes na sociedade e que a eficácia de sua atuação depende da capacidade de captar e explorar os anseios e interesses predominantes num dado momento (CAPELATO 1999, 178).

Já os jornais, principalmente os suplementos infantis que os acompanhavam em alguns dias da semana, normalmente nas edições de domingo, serão elementos fundamentais em minha pesquisa. Como possuo entre meus objetivos tentar uma aproximação em relação às apropriações que as crianças faziam do discurso autoritário ao qual estavam expostas durante o Estado Novo, principalmente aquele discurso intolerante aos comunistas e negros, pensando então, na possibilidade de captar a recepção que as crianças poderiam ter do discurso autoritário, uma saída possível seria tomar os jornais da época, mais especificamente seus suplementos infantis como uma arena pública, um espaço público onde um grande número de crianças irá participar enviando desenhos e pequenas histórias nos quais o discurso autoritário se faz presente, muitas vezes de maneira bem sutil. É evidente que parto do pressuposto que o jornal possui um corpo editorial, que seleciona, edita e torna público aquilo que internamente decide. Porém, como nos adverte Vera Veiga França<sup>19</sup>

um jornal traz mais que notícias; ultrapassando os parâmetros de uma pretensa objetividade, ele testemunha também o sentimento de uma sociedade, seu padrão de sociabilidade, sua maneira de falar.

---

<sup>19</sup> FRANÇA, Vera Veiga. *Jornalismo e vida social: a história amena de um jornal mineiro*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

Qualquer jornal tem certamente uma existência em si mesmo; mas ele é também um ponto de passagem da vida de uma sociedade – mais do que informar sobre ela, é um dos momentos desse viver (FRANÇA 1998, 17).

Além disso, ressalta significativo para mim é a simples participação dessas crianças. Ou seja, passando ou não pelo crivo editorial dos jornais, os desenhos e as historinhas enviadas estavam presentes, foram feitas pelas crianças, testemunham seus sentimentos e podem ser tomadas como fragmentos da apropriação dessa atmosfera intolerante e autoritária.

No caso das cartilhas, alguns locais mostraram-se bem valiosos à minha pesquisa, como a biblioteca do CEALE-FAE-UFMG, que possui um número considerável destes materiais do período que pretendo estudar, o acervo da Memória Infantil localizado na Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa, em Belo Horizonte, o Museu da Escola de Minas Gerais, localizado junto ao Instituto de Educação, além de algumas escolas que, existentes à época do Estado Novo, guardaram muitas referências, obras e materiais caros à minha pesquisa.

Com relação aos jornais utilizei, majoritariamente, do acervo existente na Hemeroteca Pública de Minas Gerais, hoje em dia localizada também na Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa, bem como do setor de pesquisa disponibilizado pelo Jornal *Estado de Minas* que, embora de grande valia e contribuição ao trabalho, traz o inconveniente de permitir somente pesquisa de acervo através de microfimes, material que reduz em muito a qualidade de algumas imagens.

No primeiro capítulo desta dissertação procurei situar as práticas educativas e o local da educação dentro do projeto do Estado Novo em contraste com o período que o precedeu. Tomando por pressuposto que o regime de Vargas, instituído ao final de 1937, utilizou-se da educação como estratégia principal na busca de consubstanciar a noção mais evidente de seu ideário, qual seja, a construção do novo homem brasileiro, pretendeu-se neste capítulo responder sobre o que teria trazido de novo esse regime com relação à educação. Além disso, procurou-se deslindar um pouco as possíveis relações existentes entre os textos destinados às crianças, notadamente as cartilhas, e suas práticas de leitura, tendo como temática a simbologia em torno da bandeira nacional.

Já no segundo capítulo, busquei realizar um diálogo entre as manifestações de intolerância aos comunistas veiculadas pelos materiais destinados à instrução das

crianças e como estas, em certa medida, promoveram a leitura desse discurso intolerante.

Semelhante ao segundo capítulo, no terceiro capítulo também busquei as manifestações de intolerância com relação aos negros que foram veiculadas pelos materiais didáticos à época do Estado Novo e como as crianças, público ao qual eram destinados esses materiais, se posicionavam nessa educação intolerante.

# CAPÍTULO 1

## INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: ALVO E ESTRATÉGIA DO ESTADO NOVO

“Crianças!

Aprendendo, no lar e nas escolas, o culto da Pátria, trareis para a vida prática todas as probabilidades de êxito. Só o amor constrói e, amando o Brasil, forçosamente o conduzireis aos mais altos destinos entre as Nações, realizando os desejos de engrandecimento aninhados em cada coração brasileiro.”<sup>20</sup>

A questão da formação da pátria brasileira e da construção de um sentimento patriótico ocupou espaços na produção intelectual e política do país não somente a partir das primeiras décadas do século XX, ou seja, tais questões não foram invenções do período republicano. Já no regime imperial brasileiro é factível apontar algumas ações em torno do ideal de construção da pátria e do sentimento patriótico. Ao seu encontro é possível perceber também o crescimento paulatino da importância dos órgãos de instrução como agentes de fundamental importância na formação da consciência patriótica. Em trabalho que pretendia vislumbrar as ações da escola pública elementar na província mineira, ainda no período imperial brasileiro, Fabiana da Silva Viana<sup>21</sup> indica como, já àquela época, os processos educacionais eram tomados como veículos de organização das questões nacionais. Segunda a autora,

As medidas e estratégias pensadas para a província mineira, por seus dirigentes, faziam coro aos interesses do governo imperial brasileiro, pois estavam vinculadas às necessidades de controlar a sociedade e produzir a unidade nacional (VIANA 2008, 97).

Ainda segundo a autora, referenciando-se aos discursos proferidos nas Assembleias Legislativas provinciais, a justificativa para a existência de diversos crimes

---

<sup>20</sup> BARROSO, Alfredo. *Getúlio Vargas para Crianças*. Rio de Janeiro: Empresa de Publicações Infantis Ltda, 1945. (Coleção particular).

<sup>21</sup> VIANA, Fabiana da Silva. A escola pública elementar e a família no processo de organização da Nação (Minas Gerais, 1830-1840). In: VAGO, Tarcísio Mauro; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. *Histórias de práticas educativas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

na província mineira, a falta de amor ao trabalho, o caráter violento da população e uma infinidade de mazelas recorrentes, eram todas justificadas pela falta de políticas ligadas à educação ou a pouca importância que se dava à instrução da população mineira. A educação pública passou a ser vista, então, como agente de *difusão de condutas civilizadas e a formação de cidadãos com direitos e deveres* (VIANA 2008, 107).

Mesmo com a mudança do regime em 1889, a educação manteve-se como agente primordial daquele processo de conformação das mentes e das ações em prol da construção de uma nação civilizada. As questões que gravitavam em torno da modelação de uma nova ordem política, econômica e social, sob a égide de um ideal republicano, encontrariam na educação sua ferramenta de maior valia.

Paralelamente ao processo de valorização da instrução como elemento fundamental na conformação desse sentimento, é possível perceber também, principalmente nas décadas iniciais do período republicano, a visualização da criança como um ser legítimo dentro da nova ordem social. Não que a “descoberta da infância” brasileira tenha sido feita só a partir da República, mas aos projetos nacionais que vislumbraram o Brasil como país do futuro, da nação em construção, urgia tomar a infância brasileira como aquele grupo que conformará a nação do amanhã. Sendo assim, aos “homens em miniatura” de outrora seria destinado o futuro da nação brasileira. O binômio educação/criança como estratégia para o projeto de construção de uma nação brasileira passa a ser indissolúvel.

Tomada, então, desde antes do período republicano como agente transformador não só da realidade individual, mas também de conformação de novos padrões de comportamento e noções em torno de um ideal de pátria e nação, em que medida a educação durante o Estado Novo de Getúlio Vargas pode ser inquirida como diferente em relação ao período que a precedeu? Em outras palavras, e parafraseando o título de um artigo de autoria de Maria Helena Rolim Capelato<sup>22</sup>, “o que trouxe de novo a educação durante o Estado Novo?”

Em contraste com as publicações (escolares ou não) voltadas para o público infantil durante o primeiro período republicano brasileiro, essencialmente devotadas ao caráter moralizante dos indivíduos mirins, as obras que tiveram predileção durante o Estado Novo provavelmente traziam um civismo muito mais arraigado em suas lições e

---

<sup>22</sup> CAPELATO, Maria Helena Rolim. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O Brasil republicano*, livro 2: o tempo do nacional-estatismo : do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

conteúdos. A instrução cívica, a moral, a valorização da pátria também foram temas manipulados durante o Estado Novo, mas possuíam sua origem em momento anterior a este. Em outras palavras, várias temáticas exploradas no período anterior ao Estado Novo não foram obliteradas, senão pelo contrário, mantiveram-se na agenda do governo e tiveram boa aceitação por parte dos intelectuais e das crianças para as quais eram produzidas.

Não sendo intenção deste estudo explorar toda a literatura cívico-pedagógica nem mesmo os materiais destinados à instrução anteriores ao regime varguista instituído em 1937, buscar-se-á somente aqueles que, publicados nas primeiras décadas do regime republicano brasileiro, permaneceram como referências mesmo com o advento do Estado Novo. Dentre eles, destaca-se a figura de Olavo Bilac e já de imediato lança-se mão de uma das passagens da obra *Poesias Infantis*<sup>23</sup>.

### **A Pátria**

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!  
Criança! não verás nenhum país como este!  
Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!  
A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,  
É um seio de mãe a transbordar carinhos.  
Vê que vida há no chão! vê que vida há nos ninhos,  
Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!  
Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!  
Vê que grande extensão de matas, onde impera  
Fecunda e luminosa, a eterna primavera!  
Boa terra! jamais negou a quem trabalha  
O pão que mata a fome, o teto que agasalha...

Quem com seu suor a fecunda e umedece,  
vê pago o sue esforço, e é feliz, e enriquece!

Criança! não verás país nenhum como este:  
Imita na grandeza a terra em que nasceste!

Recorrer à temática da grandeza da natureza e sua exuberância em terras brasileiras como forma de sublimar a importância e o potencial da nação era estratégia amplamente veiculada nas obras destinadas ao público infantil. Uma vez exposta, tais características do solo pátrio imporiam à criança não somente a devoção e

---

<sup>23</sup> BILAC, Olavo. *Poesias Infantis*. RJ: Francisco Alves, 1929. Capítulo A Pátria. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaio/LiteraturaInfantil/Poesias%20Infantis/Pi01.htm>> Acesso em 06/09/2010.

o agradecimento por terem nascido em terra tão dadivosa, mas conclamava-os à inspirar-se em tal grandeza, levando o exemplo de sua terra natal para a vida individual. Assim, à esteira de Djalma Andrade<sup>24</sup>, outro autor também muito presente neste tipo de produção direcionada ao público infantil, *na terra em que tudo é grande, ninguém pode ser pequeno* (ANDRADE 1926, 56). A devoção à pátria nestes moldes também será mobilizada durante o Estado Novo. Neste período, no entanto, é possível acreditar, baseando-se na produção explorada neste trabalho, que tal devoção teria extrapolado o que muitos chamariam de um ufanismo exacerbado, ou seja, foi além daquele orgulho desmesurado pela pátria, a ênfase em sua grandeza territorial suas riquezas e potencialidades naturais.

Em outras palavras, em resposta à fórmula “fizemos o Brasil republicano, façamos agora os brasileiros”, enquanto as produções literárias e instrucionais dedicadas às crianças durante a Primeira República pareciam dar maior relevo ao conhecimento desse novo Brasil que se apresentava, verifica-se a continuação desse ardil durante o Estado Novo, acompanhado, entretanto, de um maior esforço em caracterizar quais seriam esses novos brasileiros. Ao termo pátria, amplamente veiculado naquele período e que nos remete à noção de terra, de lugar em que esses “brasileirinhos” nasceram e que, portanto, deveriam conhecer e amar, o Estado Novo, lançando mão da educação e das práticas educativas, adicionou o termo nação, que remetia ao povo que constituía essa pátria. Tomada em sua realidade, a pátria brasileira e suas características físicas e naturais alimentaram o patriotismo nos textos destinados às crianças durante a Primeira República, enquanto a nação, em seu sentido de comunidade política, parecia esperar o Estado Novo para ser referenciada.

Foi principalmente através da educação que o Estado Novo consubstanciou um dos tópicos mais evidentes de seu ideário, qual seja, a formação de um novo homem brasileiro. Indo além, a educação ocupou lugar ímpar não somente na conformação deste novo homem, mas também no projeto de sentimento nacional perpetrado pelo Estado Novo. Em seu papel de agente de socialização secundária, a educação incumbiu-se de não só formar o homem, mas formá-lo para algo, ou seja, para a nação. Nas palavras de Lourenço Filho,

---

<sup>24</sup> ANDRADE, Djalma. *Brazil, ditosa pátria*. Coleção de versos patrióticos para as escolas primárias do Estado de Minas Gerais. Rio de Janeiro: Edição Leite Ribeiro, 1926. (Acervo Memória Infantil da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa).

Em seu sentido mais amplo, a expressão educação nacional pode significar a educação da nação ou a educação para a nação.<sup>25</sup>

Nesse sentido reside boa parte da singularidade da educação como meio de conformação da identidade nacional durante o Estado Novo e que a distingue do período anterior o regime varguista. Uma educação para aqueles que compõem a nação e uma educação que reforça a definição de nação e que faça os educandos agirem em seu favor.

A educação, portanto, seja ela escolar ou não, apresenta-se em lugar de destaque no projeto político de construção da Nação brasileira durante o Estado Novo. Uma das principais estratégias foi a nacionalização do ensino, entendida aqui em sua ampla variedade de sentidos. Polissêmica à medida que, em primeiro lugar, pode ser entendida como o projeto do Estado Novo de extirpar as diferenças regionais no tocante ao ensino, no afã de construir um programa nacional de educação, padronizando o ensino em todo o território nacional, pregando certa unidade dos programas curriculares, dos materiais didáticos, das atividades escolares, das festividades nacionais e etc. Uma das medidas que corroboram este primeiro sentido da expressão nacionalização do ensino é a criação, em 1938, da Comissão Nacional do Livro Didático, através do Decreto-lei 1006, de 30 de dezembro de 1938. Discriminando quais seriam as causas que poderiam impedir a autorização de um livro didático, um dos seus artigos reflete a dimensão que se pretendia dar à reformulação do ensino em nível nacional à época:

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;

---

<sup>25</sup> Lourenço Filho. A Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol.1, n.1. Brasília: INEP, 1944. p.7.

- 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.<sup>26</sup>

Já em artigo seguinte, ainda dentro da seção destinada a relatar as causas que impediriam a autorização de um livro didático, a referida lei lista mais alguns procedimentos necessários:

- 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.<sup>27</sup>

Por fim, encerrando essa seção, três artigos indicam outros tópicos a serem respeitados quanto à produção dos livros didáticos e à sua posterior autorização pela Comissão Nacional do Livro Didático:

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.<sup>28</sup>

Depreende-se dessas passagens do Decreto Lei nº 1006 que, privilegiando a

---

<sup>26</sup> Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 05/06/2010.

<sup>27</sup> Idem.

<sup>28</sup> Idem

adoção de certas medidas uniformizadoras, a Comissão proibia o uso de livros didáticos que, de certa forma, atentassem contra a ideia de unidade nacional, contra a imagem do líder da nação e demais autoridades consagradas dentro do território nacional, valendo-se também de defender os valores religiosos, a instituição da família e o empenho individual nas ações produtivas, proibindo a exaltação da inutilidade. Além disso, livros que trouxessem em seus conteúdos emprego exagerado de termos, expressões regionais e gírias seriam proibidos, bem como aqueles escritos em linguagem não nacional, negando, assim, o regionalismo que precedera o Estado Novo.

Já em um segundo nível de interpretação da ideia de nacionalização do ensino, é possível perceber uma grande campanha do Estado Novo em ações de fechamento e proibições de escolas de elementos não nacionais. Em outras palavras, promover a nacionalização do ensino neste segundo sentido passou a ser o fechamento de diversas escolas de imigrantes, não só pela obviedade (aos olhos do Estado Novo) da instrução realizada nestes estabelecimentos ser feita em linguagem não nacional, mas pela possibilidade de doutrinação “exótica” e, obviamente, contrária aos ditames do Estado Novo.

Deste ponto é possível depreender um terceiro e último sentido dessa nacionalização do ensino, intrinsecamente relacionado ao anterior, qual seja, a nacionalização entendida também como a veiculação dos valores nacionais através da educação, não só no sentido de cultuar as noções simpáticas ao regime, como a nação, a família, a dignidade do presidente, a religião, o trabalho, a pátria brasileira, seus heróis, sua história, mas também na possível indisposição do Estado Novo em tolerar o seu contrário, as ideias dos “Outros”, etc.

Apesar de extensa, uma nota publicada no Jornal *Folha de Minas*, em 1939, nos dá bem a ideia aqui aventada.

A nacionalização do ensino, problema dos mais caros e dos mais patrióticos do Brasil de hoje, vem tendo ultimamente o tratamento adequado e há muito tempo requerido. O Ministério da Educação compreendeu com a necessária agudeza que é nas escolas que se edificam os alicerces da nacionalidade. De nada valeria o intenso e transcendental trabalho do Estado Novo na tarefa enorme e bella de reconstruir o paiz, expurgar-lhe as mazelas e apontar o rumo verdadeiro à geração que virá revesar com a atual, de nada valeria – repetimos – o imenso labor de hoje si se esquecesse de assentar sólidas bases com material nosso, puramente nosso, para os brasileiros que constituirão o Brasil de amanhã.

Toda a obra estaria minada, todo o trabalho não teria o acabamento

merecido se o poder público que rege a instrução nacional despresse a nacionalização do ensino. Idéas viciosas, criadas do veneno, espúrio de doutrinas inadaptáveis teriam curso fácil e sabotariam a bôa intenção do governo brasileiro.

Mas, em tempo oportuno, o Ministério da Educação procurou impedir a instalação desse indesejável estado de coisas.

Podemos ter certeza do que a futura geração não terá mais em seu seio os vendilhões da pátria e os mascates da nacionalidade brasileira. A nacionalização do ensino preservará o Brasil desses filhos ignóbeis e o Estado Novo continuará a consecução de sua obra sem tropeços nem embaraços.<sup>29</sup>

Essa passagem do jornal *Folha de Minas* merece destaque aqui à medida que serve como uma espécie de síntese dos sentidos atribuídos à noção de nacionalização do ensino. Primeiro por não ser uma notícia deslocada do contexto da época, uma vez que se apresenta pouco mais de um mês após a criação do Decreto Lei 1006, de 30 de dezembro de 1938. Assim, valoriza-se na passagem as ações do Ministério da Educação, em consonância com as ações do Estado Novo, no sentido de sedimentar a educação nacional com elementos e materiais puramente brasileiros, numa provável alusão aos procedimentos adotados com relação aos materiais didáticos e das causas que passaram a impedir a autorização dos mesmos. Além disso, valoriza as ações do poder público no sentido de salvaguardar a educação, promovendo sua nacionalização e, por consequência, impedindo o “curso fácil” de ideias viciosas, inadaptáveis e incongruentes àquelas perpetradas pelo governo brasileiro, valores esses amplamente manipulados pelo Estado Novo em sua ação de fechamento das escolas étnicas.<sup>30</sup> Por fim, ao indicar a escola como local privilegiado de edificação dos “alicerces da nacionalidade” e a educação como o verdadeiro rumo da geração em processo de formação, percebe-se o valor atribuído à instrução como veículo dos valores nacionais a serem exaltados durante o Estado Novo; o seu contrário, aqueles “filhos ignóbeis” e os “vendilhões da pátria” representavam o “indesejável estado de coisas” que se queria evitar por meio da nacionalização do ensino.

---

<sup>29</sup> Nacionalização do ensino. *Folha de Minas*. ano VI, num. 1329. Belo Horizonte, 14 de fevereiro de 1939. p.03.

<sup>30</sup> Utilizo aqui a expressão “escolas étnicas” em consonância com Lúcio Kreutz, que define a expressão como as escolas elementares de imigrantes, de 1820 a 1939, quando, em contexto de acentuado nacionalismo e de declaração de guerra aos países de origem dos grupos que tinham a rede escolar mais expressiva, essa experiência foi suprimida por meio da legislação nacionalista de ensino. Ver mais em KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

Portanto, nas três possibilidades de interpretação da noção de nacionalização do ensino, é possível perceber o lugar de destaque ocupado pela educação no sentido de promover a homogeneização do nacional e da identidade coletiva. Como adverte Helena Bomeny,

A terminologia nacionalização do ensino está informada pela ideologia mais geral da formação da nacionalidade, tendo embutida nela mesma a questão da centralização, do anti-regionalismo, e se quisermos adiantar, da intolerância com as diferenças (BOMENY 1999, 152).

A nacionalização do ensino, portanto, como forma de promover a intolerância com as diferenças pode também ser tomada como característica peculiar do Estado Novo em relação ao período que o precedeu e será, basicamente, a temática principal desta dissertação, notadamente em sua vertente de disseminação dos valores nacionais a serem exaltados e o seu contrário, aquilo que não comporia a ideia de “nacional”.

Uma das principais obras destinadas à instrução do período foi o álbum *A Juventude do Estado Novo*, publicada pelo DIP<sup>31</sup>. Continha diversas imagens, conjugadas aos *textos do Presidente Getúlio Vargas, extraídos de discursos, manifestos e entrevistas à imprensa*<sup>32</sup>, com o propósito de difundir as noções simpáticas do Estado Novo, mobilizando inúmeras referências acerca do potencial uniformizador e nacionalizador da educação.

---

<sup>31</sup> O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) foi criado em dezembro de 1939 com o objetivo de aperfeiçoar e ampliar as ações do Departamento Nacional de Propaganda. Além de dirigir as homenagens realizadas ao líder da Nação, Getúlio Vargas, o DIP controlava todos os serviços de propaganda e publicidade dos Ministérios do Estado Novo e dos departamentos ligadas à administração pública federal. O decreto que lhe originou listava como os principais objetivos do DIP: centralizar e coordenar a propaganda nacional, interna e externa, e servir como elemento auxiliar de informação dos ministérios e entidades públicas e privadas; organizar os serviços de turismo, interno e externo; fazer a censura do teatro, do cinema, das funções recreativas e esportivas, da radiodifusão, da literatura social e política e da imprensa; estimular a produção de filmes educativos nacionais e classificá-los para a concessão de prêmios e favores; colaborar com a imprensa estrangeira para evitar a divulgação de informações nocivas ao país; promover, organizar e patrocinar manifestações cívicas e festas populares com intuito patriótico, educativo ou de propaganda turística, assim como exposições demonstrativas das atividades do governo, e organizar e dirigir o programa de radiodifusão oficial do governo. O DIP foi extinto em 25 de maio de 1945.

<sup>32</sup> Texto extraído da contra-capa do álbum *A Juventude no Estado Novo*. Publicação do DIP. (Museu da Escola de Minas Gerais).



Figura 1 – Página de *A Juventude no Estado Novo*. Publicação do DIP. Museu da Escola de Minas Gerais

Em uma das páginas do álbum *A Juventude...*, destacada acima, é possível ver uma criança, provavelmente em trajes escolares, auxiliando uma mulher a se levantar, numa clara alusão aos valores de respeito, gratidão, moral e caráter que as crianças

deveriam cultivar. O texto que, juntamente com a imagem, compõe a página em destaque, auxilia a caminhar por essa interpretação.

Não se cogitará apenas de alfabetizar o maior número possível, mas também de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente da formação de caráter das novas gerações, imprimindo-lhes rumos de nacionalismo sadio.<sup>33</sup>

É possível perceber nesta passagem a valorização da educação não somente como agente alfabetizador, mas instrutivo e doutrinário. Dentro desta perspectiva, é relevante também observar o papel destinado à educação primária, que além de alfabetizar as crianças, deveria repercutir junto à infância brasileira as noções simpáticas ao Estado Novo, inculcando-lhes valores cívicos, patrióticos e morais. Ao referir-se à necessidade da educação de difundir valores e “princípios uniformes de disciplina cívica e moral” no afã de imprimir nas mentes das crianças “rumos de nacionalismo sadio”, o Estado Novo pretendia indicar aqueles valores considerados por ele como os corretos e saudáveis, indispensáveis à formação individual e coletiva dessas crianças. Seu contrário, um nacionalismo impuro, doentio, contrário aos ditames do regime, deveria ser rejeitado, não tolerado. Portanto, foi na formação de uma geração patriótica e nacionalista, regulamentada pelas noções corroboradas pelo Estado Novo, intolerante a tudo aquilo que lhe opõe, que reside boa parte da razão de ser da educação durante o período.

A centralidade da educação como agente de uma provável doutrinação aos moldes do Estado Novo, inculcando na mente da infância brasileira suas noções simpáticas e intolerantes, não se restringiu somente às práticas educativas ou ao cotidiano escolar, ganhando também amplo destaque nos materiais que a discutiam em sua teoria, como as revistas de caráter pedagógico, muitas delas criadas no próprio período como forma de melhor condicionar o ensino em conformidade com os ditames do regime varguista. Dentre elas, destaca-se a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, material editado pelo Inep<sup>34</sup> e, portanto, vinculado ao próprio Ministério da Educação. Logo em seu primeiro volume, datado de 1944, percebe-se a manutenção

---

<sup>33</sup> Página de *A Juventude no Estado Novo*. Publicação do DIP. (Museu da Escola de Minas Gerais).

<sup>34</sup> Em 13 de janeiro de 1937 foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia. Um ano após sua criação, o referido instituto iniciou seus trabalhos com a publicação do Decreto-Lei nº 580 que, além de regulamentar sobre sua organização/estrutura, modifica seu nome para Instituto Nacional de Estudos Pedagógico (INEP). Seu primeiro diretor-geral foi Lourenço Filho.

da consciência uniformizadora da educação. Logo em suas primeiras páginas, é reiterada essa faceta da educação: [...] e é afirmada também a consciência de maior unidade da cultura brasileira a ser difundida e aprofundada pela obra da escola.<sup>35</sup>

No intuito de tentar assegurar, portanto, a coesão de uma unidade cultural, daquilo que, como já referenciado em Hérítier, é considerado como saído de Si, a educação não se fartou, a princípio, de eleger suas noções simpáticas e que dialogam com o ideário da identidade nacional perpetrada pelo Estado Novo. Consequentemente, também não se omitiu na tarefa de eleger o seu contrário, aquilo que lhe é estranho, exótico e que se opunha àquela presumida identidade. Em outras palavras, tomar a educação como estratégia de conformação de uma pretensa identidade nacional coletiva é, por um lado, visualizá-la como uma possível ferramenta instiladora de noções e valores uniformizantes, assim como, de outro lado, ferramenta de expurgo daquilo e daqueles que não conformam tal identidade, sejam ideias, valores, costumes, normas de conduta, grupos políticos, segmentos sociais, etc.

Construindo e reforçando junto às crianças as representações do mundo que se achavam válidas segundo a agenda do Estado Novo, a escola tendeu a homogeneizar tais representações, não só, novamente, elegendo aquilo que presumidamente seria a identidade nacional coletiva, mas indicando o outro, o inimigo, o indesejável, o incoerente em relação às novas representações da realidade nacional, sejam noções, grupos, conceitos, princípios e etc. Como lembra Lana Mara de Castro Siman<sup>36</sup>, corroborando a força dos processos educacionais na construção das representações da realidade

os sujeitos, ao elaborarem e comunicarem suas representações, recorrem a significados socialmente construídos, adquiridos por meio de suas experiências cognitivas, afetivas e sociais. Embora muitas das representações sejam apreendidas em diferentes espaços de relações e de experiências sociais, podendo variar segundo os grupos de pertencimento, parece ser inegável a força homogeneizadora da escola. Esta, através dos seus discursos e práticas, mediados por diferentes veículos difusores do conhecimento, promove a autorização de interpretações e modos de interpretar o mundo físico e social. Os conteúdos veiculados pela escola, sobretudo através dos manuais didáticos, parecem continuar sendo uma fonte privilegiada da construção das representações (SIMAN 2001, 164).

---

<sup>35</sup> *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol.1, n.1. Brasília: INEP, 1944. p.5.

<sup>36</sup> SIMAN, Lana Mara de Castro. Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. 149 a 170. In: SIMAN, Lana Mara de Castro. *Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Lana Mara de Castro Siman, Thais Nívia de Lima e Fonseca (org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Uma vez que a escola e a educação eram as estratégias de conformação do discurso homogeneizante e intolerante do Estado Novo, os alvos foram as crianças, mas não uma criança qualquer. Sem esquecer da infância menos favorecida, o Estado Novo evidenciou, em seu processo de construção da identidade nacional, aquelas crianças que estavam diretamente envolvida nos processos de socialização realizados pela escola e, de maneira geral, pela educação. Novamente recorrendo ao autor Olavo Bilac, tem-se uma definição muito preciosa dessa infância aqui aventada. Em seu poema intitulado *A infância*, assim o autor descreve essa fase da vida:

O berço em que, adormecido,  
Repousa um recém-nascido,  
Sob o cortinado e o véu,  
Parece que representa,  
Para a mamãe que o acalenta,  
Um pedacinho do céu.

Que júbilo, quando, um dia,  
A criança principia,  
Aos tombos, a engatinhar...  
Quando, agarrada às cadeiras,  
Agita-se horas inteiras  
Não sabendo caminhar!

Depois, a andar já começa,  
E pelos móveis tropeça,  
Quer correr, vacila, cai...  
Depois, a boca entreabrindo,  
Vai pouco a pouco sorrindo,  
Dizendo: *mamãe... papai...*

Vai crescendo. Forte e bela,  
Corre a casa, tagarela,  
Tudo escuta, tudo vê...  
Fica esperta e inteligente...  
E dão-lhe, então, de presente  
Uma carta de A.B.C...<sup>37</sup>

Poética, mas não menos evidente da importância da educação na definição da própria noção de infância, a criança que tudo escuta e que a tudo vê, recebe, como um dos seus primeiro presentes, um material de instrução, uma cartilha do ABC. Será esse tipo de infância, alfabetizada e em processo de alfabetização, que o Estado Novo

---

<sup>37</sup> BILAC, Olavo. *Poesias Infantis*. RJ:Francisco Alves, 1929. Capítulo A infância. Disponível em:<<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/Poesias%20Infantis/Pi01.htm>>. Acesso em 06/09/2010.

elegerá como o foco de seu ideário de formação da identidade nacional. A noção de criança ou infância aqui referenciada remete, portanto, àquele momento da existência do indivíduo onde ele passa a ser o alvo dos programas e ações de caráter cívico, além de sujeito destas ações, principalmente durante o seu processo de alfabetização e reconhecimento do mundo que o cerca.

Além disso, a disposição em tomar essa fase da vida como elemento privilegiado de análise dialoga com a própria noção de intolerância empregada nesta dissertação. Explicando melhor, a criança deste período não deve ser tomada somente como objeto dessas práticas educativas conformadora da identidade nacional, mas também como sujeito ativo destas práticas, internalizando-as e reinterpretando-as à sua maneira. E, como sujeitos, serão aqueles que, por estarem imersos em práticas que lhes conformam e indicam o discurso legítimo, possivelmente irão apropriar-se dos discursos autoritários e intolerantes do Estado Novo com maior facilidade, assim como externalizá-los. À esteira de Umberto Eco,

a intolerância em relação ao outro é natural na criança, como o instinto de se apropriar de tudo que lhe agrada. [...] Aprendemos a tolerância pouco a pouco, como aprendemos a controlar o esfíncter (ECO 2000, 17).

Apesar de focar a infância brasileira como centro das análises aqui aventadas, ou seja, buscar nesse grupo subsídios que permitam averiguar de que maneiras a educação durante o Estado Novo privilegiou as práticas educativas intolerantes a determinados grupos que não deveriam compor a identidade nacional coletiva presumida pelo regime, padeço de um paradoxo, ainda que etimológico. É possível dar voz à infância (que, por definição, seria o infante, ou seja, o sem voz, aquele que nada diz) no intuito de captar junto às crianças a apropriação do discurso intolerante? Nos dizeres de Capelato, ainda que trate do ensino primário franquista, mas que permite muitos contatos com a abordagem aqui empreendida,

como a tolerância não é um comportamento natural, mas adquirido através da cultura e sobretudo a partir da formação familiar e escolar, é possível deduzir o que ocorre numa sociedade em que a educação prega a intolerância através dos livros infantis[...] (CAPELATO 2009, 122).

Imersas em uma atmosfera educacional, por vezes autoritária e intolerante, muitas foram as crianças que não ficaram incólumes ao ideário estadonovista em seu percurso de construção da identidade nacional. Inculcando valores, crenças, padrões de comportamento, bem como certa indisposição à determinados grupos que não deveriam compor aquele sentimento de brasilidade, elas deram vozes às suas apropriações, levando os ensinamentos para dentro do lar, participando entusiasticamente das festividades do calendário escolar, mas principalmente, enviando aos suplementos infantis dos jornais historinhas, desenhos e descrições em que a vertente intolerante apresenta-se, muitas vezes de forma sutil.

A educação, necessariamente, foi campo privilegiado naquela construção de sentido de brasilidade, “de existência da coletividade” nacional. À esteira da metodologia empregada no álbum *A Juventude do Estado Novo*, as obras didáticas, ou aquelas com sentido instrucional, manipularam com grande eficiência não só textos, expressões ou axiomas, mas também um amplo leque de imagens no intuito de sedimentar valores, de educar e orientar as crianças às noções simpáticas do governo, como pátria, moral, civilidade, etc. Embora este estudo apresente entre suas prioridades ressaltar os materiais instrucionais e as práticas educativas como agentes intolerantes aos comunistas e aos negros, dar-se-á destaque, a seguir, à manipulação de símbolos e imagens perpetradas pelo Estado Novo no afã de conquistar adesão aos seus projetos e assim esboçar, ainda que minimamente, as representações da realidade social criadas pelo regime e as possíveis apropriações realizadas pelas crianças.

## 1.1 – A Bandeira Nacional: o semióforo da Nação

Dentro deste universo simbólico de crenças comuns que o governo estadonovista trabalhou com grande zelo, um dos elementos foi a Bandeira Nacional. Muitas foram as obras didáticas, ora ditas cartilhas, livros, enfim, materiais que tinham por objetivo educar a infância brasileira que largamente utilizaram a tópica da bandeira nacional como um semióforo. Lembrando, como adverte Marilena Chauí,

um semióforo é um signo trazido à frente ou empunhado para indicar algo que significa alguma coisa e cujo valor não é medido por sua materialidade e sim por sua força simbólica (CHAUÍ 2000, 12).

Uma dessas obras que mobilizou a temática da Bandeira Nacional foi a *Nossa Pátria*, de autoria de Rocha Pombo. Trazendo a bandeira nacional empunhada por uma criança (imagem também presente na capa da livro), reitera o desejo de transmitir os valores que a mesma veicula ao reproduzi-la dentro do livro.



Figura 2 – POMBO, Rocha. *Nossa Pátria*. Narração dos factos da História do Brasil, através da sua evolução com muitas gravuras explicativas. 67ª edição. São Paulo: Comp. Melhoramentos, 1926. p.05 (Centro de Documentação e Memória do CEALE/FAE/UFMG)

Tomar a imagem isoladamente, não obstante sua carga emotiva e de significados, seria um equívoco; perder-se-ia muito da sua dimensão formadora quando não se aglutina a imagem ao texto que compõe a lição. Assim, após a ilustração de duas crianças segurando e desfraldando a bandeira nacional, segue um texto breve

Patria! – terra de nossos pais; onde viveram nossos avós; onde temos todas as recordações da nossa vida e da nossa família; onde tudo nos fala à alma – campos e mares, florestas e montanhas – e onde parece que até as estrelas e os próprios ares nos alegram mais que os outros céus!

É por isso mesmo que amamos a nossa Patria mais que as outras patrias.

Nella estamos confiantes como o marujo na enseada conhecida, longe do mar alto e livre das tormentas. Ella é para nós como a nossa propria Mãe: pois nos abre o seu seio e nos protege, como se fosse uma continuação dos nossos lares.

De certo que devemos amar todos os homens. O nosso semelhante, qualquer que seja o seu paiz e a sua raça, é sempre um ente sagrado.

Tudo na vida nos diz muito claro que todos os homens são irmãos, e como taes devem amar-se. [...]

Se é certo, no entanto, que a Terra é de todos os homens, também é verdade que o torrão onde nascemos é o mais grato ao nosso coração; e que, entre os homens, os que mais nós amamos são aquelles que mais junto de nós se encontram; com os quaes convivemos; que trabalham conosco; que falam a mesma língua que nós falamos; que têm a mesma religião que nós temos; que veneram os mesmos antepassados que nós veneramos; e que se nos unem, portanto, pelos mesmos laços moraes. [...]

E se algum dia o interesse, a ambição, a inveja ou o ódio de outro povo se levantasse contra Ella – todos nós, seus filhos, com que anciã acudiríamos unidos a defendel-a e vingal-a, mesmo sacrificando-lhe o nosso sangue e a nossa vida; pois que esta é a terra de nossos pais, é a nossa Patria!<sup>38</sup>

É nessa pátria, simbolizada pela bandeira empunhada liturgicamente pelas crianças que, segundo a lição, “sentimo-nos confiante, tal como o marujo na enseada conhecida, terra de nossos avós, terra de nossos pais.” Terra que nos ensina, segundo a passagem, a amar todos os homens, principalmente aqueles mais próximos de nós, que falam a mesma língua e que professam a mesma religião. É por isso, terminando a lição, que caso a nossa terra entre em perigo algum dia, se “a ambição de algum povo levantar-se contra ela”, devemos dar a vida no intuito de protegê-la. É possível depreender desta passagem o sentido de devoção à pátria, a elevação dos interesses comuns de defesa da nação acima dos interesses individuais, como a própria vida. Ainda, o texto, uma espécie de aconselhamento às crianças, deixa implícito o lugar delas na nação brasileira à medida que há certa correspondência entre o passado, o

---

<sup>38</sup> POMBO, Rocha. *Nossa Patria*. Narração dos factos da História do Brasil, através da sua evolução com muitas gravuras explicativas. 67ª edição. São Paulo: Comp. Melhoramentos, 1926. p.05 – 06. (Centro de Documentação e Memória do CEALE/FAE/UFMG)

presente e o futuro e as gerações etárias. Em outras palavras, a pátria em que essa criança vive foi a terra dos seus avós, é a terra dos seus pais e, por definição, será, no futuro, a sua terra, devendo essa criança, desde já, preparar-se para receber tamanha responsabilidade.

Como bem nos lembra Rodrigo Patto Sá Motta,

as bandeiras e os hinos nacionais são, por excelência, representações simbólicas: elas representam as nações e resumem sentidos e valores atribuídos ao grupo, como a história comum, as glórias passadas, os sacrifícios heróicos dos mártires. Elas encarnam uma carga simbólica que o signo comum absolutamente não possui (MOTTA 1996, 87).

Em outro material destinado à educação denominado *Infância*, de Henrique Ricchetti, novamente constata-se a manipulação da bandeira nacional como semióforo da nação brasileira.



Figura 3 – RICCHETTI, Henrique. *Infância* –Primeiro livro- 25 edição. São Paul: Companhia Editora Nacional, 1938. (Série Olavo Bilac) p. 24. (Centro de Documentação e Memória do CEALE/FAE/UFMG)

Trata-se da bandeira nacional como que emoldurando o rosto de uma criança em trajés escolares, trazendo, para dentro das escolas, o desejo de reconhecimento direto entre ser criança, ser estudante, ser brasileiro. Saindo de uma análise que privilegie somente a imagem, é necessário recorrer, novamente, ao iconotexto, ou seja, a conjugação da imagem ao texto que lhe diz respeito.

O NOSSO BRASIL  
Somos desta terra  
Os filhos queridos!  
Sejamos unidos  
Na paz e na guerra!  
Do sul e do norte,  
Ao darmos as mãos  
Na vida e na morte  
Sejamos irmãos!  
Que a nossa bandeira,  
Sagrada e gentil,  
Desfralde altaneira  
A alma do Brasil!<sup>39</sup>

Trata-se de texto breve, empolgante, como que um grito de união de todos, na vida ou na morte, a serem irmãos, uma vez que nascidos na mesma terra. Texto breve, mas que traz à tona uma das mais claras significações da bandeira, qual seja, a noção de identidade Una, de uma nação única, de uma bandeira a representar um só povo.

É possível perceber, independente do material pesquisado, o quão recorrente é a utilização da palavra bandeira sempre no singular, ou seja, pretendia-se passar a ideia de uma pátria, um povo, uma bandeira. Como lembra CAPELATO,

a queima das bandeiras, realizada em 19 de novembro de 1937, foi um ato simbólico, certamente, mas de transcendental importância. Demonstrou objetivamente ao país que o Estado Novo é uno e indivisível, e que, de Norte a Sul só existe uma realidade, a realidade brasileira, nunca definitivamente afirmada (CAPELATO 1998, 225).

Inculcar a ideia de uma só bandeira como semióforo da nação brasileira também estava presente em um dos principais materiais instrucionais e propagandísticos realizados pelo Estado Novo, qual seja, o álbum *A Juventude do Estado Novo*. Em uma

---

<sup>39</sup> RICCHETTI, Henrique. *Infância* – Primeiro livro – 25ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. (Série Olavo Bilac) p. 24,25. (Centro de Documentação e Memória do CEALE/FAE/UFMG).

de suas páginas, a bandeira nacional aparece empunhada por três figuras femininas, numa possível alusão à imagem da própria república, renovada e depurada pelo Estado Novo, orgulhosa de sustentar o pavilhão nacional.



Figura 4 – Página de *A Juventude no Estado Novo*. Publicação do DIP. Museu da Escola de Minas Gerais

O texto que, juntamente com a imagem, compõe a página da referida obra, reafirma esse ideal de unidade e exclusividade a ser representada pela bandeira.

Contemplai-a agora, com maior e justificado orgulho. Ela tremúla, só, única e dominadora, sôbre todo o nosso vasto território. Símbolo do Brasil de hoje e de amanhã, bela e forte, afirma a unidade moral e material do nosso povo, numa síntese perfeita da sua existência e dos seus ideias de engrandecimento.<sup>40</sup>

Ao tremular unicamente sobre todo o território brasileiro, a bandeira nacional representava o Brasil, não aquela república desgastada das primeiras décadas do século XX, onde os escândalos e a corrupção predominavam, mas o Brasil de hoje, constructo do Estado Novo, sadio e moralizante.

Era também comum a presença da temática da bandeira nacional em outros materiais que, se não diretamente relacionados à educação escolar, podem ser tomados como agentes auxiliares do processo educacional, como os suplementos infantis dos jornais da época. Muitos eram os chamados “colaboradores” (poetas, escritores, jornalistas, etc.) que escreveram ou republicaram textos laudatórios à bandeira nacional no intuito de aproximar tal temática do universo infantil.

Um destes colaboradores, no *Suplemento Infantil Malazarte*, do jornal *Estado de Minas*, assim escreve sobre a Bandeira:

Não ha religião sem Deus, nem Pátria sem bandeira. [...] Que é a bandeira? É um pano e é uma nação, como a cruz é um madeiro e é toda uma fé. No culto da bandeira encerram-se todos os nossos deveres, desde os que nos são dictados pelo amor, até os que nos são prescriptos pela lei.<sup>41</sup>

Tentava-se instilar nas mentes das crianças que a bandeira nacional não era somente um pano, tal como a cruz não é somente um pedaço de madeira. Assim como olhar para cruz deveria remetê-los à imagem de Jesus Cristo crucificado e, conseqüentemente, à moral e aos deveres que o cristão deveria guardar, cultivar a

<sup>40</sup> Página de *A Juventude no Estado Novo*. Publicação do DIP

<sup>41</sup> NETTO, Coelho. Bandeira. *Estado de Minas*, ano XIII, num. 4358. Belo Horizonte, 22 de dezembro de 1940. Suplemento Infantil Malazarte. p.01.

bandeira era posicionar-se como o verdadeiro patriota, devendo amar a pátria brasileira e saber dos seus mais altos desígnios para com a nação.

Uma pátria, um povo, uma bandeira, também era a intenção de um dos mais conhecidos colaboradores dos suplementos infantis, Djalma Andrade. Em texto denominado “Bandeira, Linda Bandeira”, assim escreve esse autor:

Na Bandeira cabe a Pátria,  
Por maior que a Patria for.  
Numa hostia pequenina,  
Cabe Deus nosso senhor. [...]

Uma Bandeira, sómente,  
Fonte de amor, de emoções,  
A prender, nas suas dobras,  
Almas, vidas, corações.

A Pátria é a mãe de nós todos,  
Ligados num mesmo nó,  
Bandeira é o retrato della  
e mãe, na vida, é uma só.<sup>42</sup>

Explorando uma das principais matrizes constituintes do povo brasileiro, a saber, a religiosidade e, em particular, o cristianismo, a bandeira nacional apresentava-se, pois, como o símbolo único daquilo que pode ser chamado de religião cívica<sup>43</sup>. Assim, pretendia-se indicar que a correspondência entre a existência de somente uma bandeira a representar a nação brasileira era a única relação satisfatória e legitimada, como a hóstia representa o corpo de Cristo e como a figura da mãe é única para cada um.

Nesse constructo da imagem da bandeira nacional como “retrato” da pátria, o Estado Novo e, mais especificamente, seu chefe maior, Getúlio Vargas, ocupam posição de demiurgos dessa simbologia. Em cartilha que pretendia relatar a vida de Getúlio Vargas, a ideia de uma só bandeira a representar a nação apresentava-se como algo

---

<sup>42</sup> ANDRADE, Djalma. Bandeira, Linda Bandeira. *Folha de Minas*, ano V, num. 1012. Belo Horizonte, 30 de Janeiro de 1938. Suplemento Infantil Folha de Minas. p.02

<sup>43</sup> Embora a referência ao termo religião cívica remeta à obra *Do Contrato Social*, de Jean Jacques Rousseau, utiliza-se nessa passagem à esteira da ideia aventada por Marilena Chauí, percorrendo a formação do nacionalismo na Europa, mas com muitos pontos de contato com aquele produzido no Brasil durante o Estado Novo. Segundo a autora: *Durante o período de 1880-1918, a religião cívica transforma o patriotismo em nacionalismo, isto é, o patriotismo se torna estatal, reforçando com sentimentos e símbolos de uma comunidade imaginária cuja tradição começava a ser inventada.* In: CHAUI, Marilena de Souza. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000. p. 18.

natural, ainda que de uma genialidade inocente, nas palavras do “menino de São Borja” desde sua tenra infância.

As aulas corriam normalmente.

Fabriciano explicava a organização do governo.

De repente, no meio do silêncio, o Menino de São Borja levantou o dedo e perguntou:

- Professor....

- Que é que há?

- Porque é que há tantas bandeiras no Brasil? Não bastava a bandeira verde e amarela para ser o símbolo da Pátria?

O velho Fabriciano não soube responder. Como, aliás, não saberiam responder os velhos Fabricianos de todas as escolas do Brasil aos seus alunos que lhes fizessem a mesma pergunta. Tais idéias “esquisitas” marcaram Getúlio Vargas na escola provinciana.<sup>44</sup>

Ainda que definida como “ideia esquisita”, principalmente por emanar da mente de uma criança, é possível perceber a intenção de sedimentar junto às crianças, público alvo das cartilhas, a precocidade com a qual Getúlio Vargas antevia os problemas da nação brasileira. Percorrendo as páginas dessa mesma cartilha, e conseqüentemente percorrendo a vida de Getúlio Vargas tal como era contada para as crianças, de um ideal esquisito, a preocupação do “menino de São Borja” encontra solução nas mãos dele próprio, quando do advento do Estado Novo:

[...] Aquela preocupação das bandeiras da escola do velho Braga foi transformada em realidade por ele: hoje o Brasil, que é um só, possui um único símbolo, que é bandeira auri-verde. [...] <sup>45</sup>

Afirmar essa realidade, pois, era imperioso. Convocar o povo brasileiro para viver sob uma única bandeira era mostrar-lhe a existência de somente uma pátria, de uma sociedade homogênea, sem conflitos, sem regionalismos, sem diferenças. Em outras palavras, família, lar, solidariedade, Pátria, bandeira, unidade, são símbolos e significados que se misturam em torno de um todo harmônico e interdependente, afim da construção do sentimento nacional, da identidade nacional. Como bem observa Alcir Lenharo<sup>46</sup>,

---

<sup>44</sup> OLGA. *História de um menino de São Borja: a vida do presidente Getulio Vargas contada por tia Olga aos seus sobrinhos Rosa Maria e Chico-Chicote*. [S.l.]: D.N.P., 1939. p. 16. (Acervo Memória Infantil da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa).

<sup>45</sup> Idem. p. 75

<sup>46</sup> LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. 2ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 1986.

Num setor estratégico para o controle social como o da educação infantil, o discurso dos livros escolares, especialmente editados neste período, revelam o labor cotidiano, os cuidados do lar, a tenacidade e a grande virtude militar, a disciplina, para a construção da pátria. Lar, Escola e Pátria constituem as únicas referências geográficas utilizadas. (LENHARO 1986, 49)

## **1.2 – Apropriação: entre a diversidade de leituras e a ortodoxia do texto**

Explorando neste momento somente a simbologia referente à bandeira nacional, mas cômico de que muitas outras matrizes foram amplamente trabalhadas pelo Estado Novo, como a figura de Getúlio Vargas, a referência cristã, a noção do trabalho, a instituição da família como célula nuclear da nação, entre outras, seria possível tatear as apropriações que as crianças fizeram com relação àquele símbolo e seus significados? Em outras palavras, é possível buscar o posicionamento das crianças com relação a essas práticas educativas, ou seja, como elas estavam apropriando este discurso?

Pretender adentrar o campo das representações da realidade construídas pelo Estado Novo, através dos materiais educacionais, e as possíveis apropriações que os “leitores” em questão, as crianças, fizeram destas representações, não somente com relação à simbologia da bandeira nacional, mas também na relação existente entre as práticas educativas intolerantes aos comunistas e aos negros que serão trabalhadas nos capítulos seguintes, é situar esse trabalho no campo instigante, mas arriscado, das modalidades partilhadas do ler e da sua produção de sentido.

Como trabalhar essa questão arriscada, ou seja, como não atentar para o fato de, por um lado, a leitura ser uma prática livre, criadora, que não se reduz às possíveis intenções do texto, como os materiais didáticos aqui explorados, mas que, por outro lado, está imersa em práticas condicionadoras e cerceadoras desse modo de ler, principalmente em um campo como a educação e seus materiais correspondentes, que trazem em seus significados e sentidos uma leitura legítima, que não tolera desvios?

Será através de Chartier que se pretende ultrapassar essa aporia. Segundo ele, para resolver essa tensão, cabe ao historiador realizar um duplo processo, qual seja:

Identificar a diversidade das leituras antigas a partir dos seus esparsos vestígios e reconhecer as estratégias através das quais autores e editores tentavam impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada (CHARTIER 1990, 123).

Para os objetivos desta dissertação, entretanto, torna-se necessário reconhecer os agentes educacionais, professores, intelectuais, diretores e etc, como aqueles que,

juntamente com os autores dos materiais didáticos, tentaram impor o sentido legítimo dos textos destinados às crianças.

Além disso, é necessário reconhecer, de imediato, quão esparsos são os materiais que poderiam permitir identificar essa diversidade de leitura feita pelas crianças com relação às práticas educativas perpetradas pelo Estado Novo. Recorrer aos cadernos individuais das crianças daquele período é tarefa praticamente nula, tendo em vista a precariedade deste tipo de material, seja pela sua própria condição de material pessoal, descartável e, portanto, de difícil acesso, seja pela pouca importância que a ele se deu como fonte primária de investigação histórica até bem pouco tempo atrás.

Assim, uma saída possível no intuito de buscar esses vestígios de apropriação foi a de tomar os suplementos infantis dos jornais como locais onde seria provável reconhecer, ainda que minimamente, essa diversidade de leituras produzidas pelas crianças, seja com relação à temática da bandeira nacional que será trabalhada ainda neste capítulo, seja com relação às práticas intolerantes aos comunistas e aos negros que serão trabalhadas no segundo e terceiro capítulo dessa dissertação, respectivamente.

Percorrendo as páginas dos suplementos infantis do jornal *Estado de Minas* e do jornal *Folha de Minas* e buscando, como sugere Chartier, “vestígios esparsos” das possíveis leituras que as crianças fizeram com relação à simbologia da bandeira nacional, é possível identificar uma grande presença dessa temática em seus escritos e desenhos. Passando por longas descrições e as representações de suas cores, seus significados, a bandeira nacional como representante, como símbolo único da nação brasileira aparentemente permeou o imaginário coletivo de uma ampla parcela da população, principalmente no universo das crianças.

Em um primeiro nível, muitas foram as crianças que se apropriaram dos significados das cores presentes na bandeira nacional, muitas vezes simplesmente descrevendo-a.

Na minha frente está a Bandeira Nacional, irei descrever-a.  
É a Bandeira mais bella! Como é linda a nossa Bandeira!  
Ella symboliza o nosso Brasil. [...]  
As suas cores são bellas: o verde representa a belleza das nossas matas, o amarello o ouro, o azul representa o nosso céu maravilhoso, o branco representa a paz.

Há na nossa Bandeira 21 estrelas. Cada uma representa os estados do nosso querido Brasil e outra o districto federal. O lema da nossa Bandeira é: “ordem e progresso”.  
Eu acho a nossa bandeira a mais linda de todas as do mundo.  
Viva a bandeira nacional!<sup>47</sup>

Percebe-se nessa passagem uma simples descrição da bandeira, suas cores, seu lema, o que representa as estrelas. Além disso, a criança demonstra conhecimento sobre o significado de cada item da bandeira, mas pouco se detém no significado da própria bandeira, dizendo brevemente que ela é símbolo do Brasil e reiterando, por algumas vezes, sua apreciação por essa bandeira.

Muitas contribuições eram enviadas aos jornais que possuíam estes suplementos infantis seguindo, basicamente, certo “roteiro” de descrição dos elementos que compõe a bandeira ou somente fazendo textos laudatórios ao pavilhão nacional. Segue outra contribuição que caminhou neste sentido:

Salve 19 de Novembro! Salve Bandeira do Brasil!

Eu te saúdo Bandeira Nacional! Tu és o palio sagrado que engrandece os corações brasileiros. Encho-me de orgulho ao contemplar-te bella e altaneira, farfalhando no alto deste estabelecimento que é o nosso “Grupo Escolar.

Todos os corações enchem-se de orgulho por ver que és a nossa linda Bandeira Nacional.

Eu te amo e te adoro, oh Bandeira do Brasil<sup>48</sup>

Crianças e mais crianças enviavam seus desenhos e suas descrições da Bandeira do Brasil para estes suplementos. A passagem acima, além de ser um texto breve de saudação à bandeira nacional, seguindo, portanto, o caminho que muitos textos publicados pelos suplementos percorriam, dá indícios de que as contribuições enviadas pelas crianças eram em número considerável. Em outras palavras, é possível depreender desta passagem, não tanto por aquilo que está escrito, pois quase todas as descrições e historinhas que continham essa temática eram realizadas da mesma maneira, seguiam, basicamente, o mesmo “caminho”, mas pela data em que tal redação foi publicada, que

---

<sup>47</sup> Descrição da Bandeira Nacional. *Folha de Minas*, ano IV, num. 959. Belo Horizonte, 28 de novembro de 1937. Suplemento Infantil Folha de Minas. p.03

<sup>48</sup> A Bandeira Nacional. *Folha de Minas*, ano IV, num. 971. Belo Horizonte, 12 de dezembro de 1937. Suplemento Infantil Folha de Minas. p.03

o volume das contribuições infantis era grande, tendo em vista que a passagem acima pretendia comemorar o dia da bandeira, dia 19 de novembro, mas só foi publicada no suplemento infantil em 12 de dezembro, quase um mês após. Nesse sentido, é possível pensar que tal publicação só fora feita tão tardiamente devido ao grande número de redações enviadas aos suplementos infantis dos jornais.

Outros vestígios de leitura, por sua vez, indicam a presença de interpretações da simbologia da bandeira nacional que ultrapassa a simples descrição de suas cores e seus respectivos significados. Uma delas assim escreve ao suplemento infantil do jornal *Folha de Minas*:

Bandeira do Brasil! Quanto és bella e sublime! És Formosa e graciosa. Amo-te, linda Bandeira, simbolo deste Brasil querido. A nossa Bandeira compõe-se de quatro cores. [...]

A nossa Bandeira simbolisa a grandeza de nossa terra, a glória, a unidade, a soberania, a honra, as tradições e o futuro do Brasil. Devemos amar nossa querida Bandeira com ardor e carinho.[...]<sup>49</sup>

Esta passagem apresenta uma apropriação da simbologia da bandeira nacional que vai além da sua simples descrição. Ainda que tenha descrito as cores da bandeira, extrato suprimido da referência acima, a contribuição dessa criança enquadra-se em um segundo nível de leitura, não somente por indicar o amor devido à bandeira e, por definição, à pátria, mas por melhor delimitar a sua própria significação, ou seja, a bandeira enquanto símbolo da grandeza do Brasil, de sua glória, a sua unidade, a soberania da pátria e o seu futuro.

Outra criança, por sua vez, introduziu um elemento curioso com relação à imagem da bandeira nacional, indicando que os significados das cores da mesma foram por ela internalizados.

A bandeira nacional é o symbolo da nossa Pátria. Alguns patriotas queriam que nossa bandeira houvesse a cor vermelha, outros não queriam, porque vermelho significa derramamento de sangue, combates, etc. E aqui não houve quase nenhum combate, para ter a cor vermelha. [...]

Ella é o guia dos soldados combatentes.

---

<sup>49</sup> A BANDEIRA. *Folha de Minas*, ano v, num. 994. Belo Horizonte, 9 de Janeiro de 1938. Suplemento Infantil *Folha de Minas*. p.03

No meio da bandeira ha uma faixa escripta: - Ordem e Progresso, que significa que para haver progresso é preciso também haver ordem.<sup>50</sup>

Ainda que tenha em seu texto uma breve descrição das cores da bandeira nacional, também suprimida na transcrição acima, a criança traz à sua contribuição um questionamento sobre as possibilidades da bandeira nacional ter a cor vermelha. Ou seja, ela indica a existência de algumas pessoas (“patriotas”) que queriam introduzir no pavilhão nacional a cor vermelha, possibilidade essa descartada por outras pessoas à medida que o vermelho representava sangue, combates e violência, situações praticamente inexistentes no Brasil, segundo a passagem. Não era possível aos olhos dessa criança, portanto, crer que o símbolo do Brasil estivesse relacionado com elementos tão deletérios de sua imagem. Representando a unidade, a harmonia, a glória e a grandeza da pátria, era ininteligível a existência da cor vermelha em sua composição. Finalizando, ainda que não possa estar relacionada com a imagem da desordem, da violência, dos combates, a bandeira nacional era, para essa criança, o “guia dos soldados combatentes”, o que se presta a interpretar como sendo este símbolo o caminho natural a ser percorrido por todo patriota brasileiro: o dever de imolar-se pela pátria.

Além dos textos enviados pelas crianças aos suplementos infantis, outros vestígios das formas de leitura que elas faziam do discurso autoritário do Estado Novo, outra forma de expressão e apreensão da realidade, são os desenhos que elas faziam e que eram publicados nestes jornais.

No *Suplemento Infantil Folha de Minas*, publicação que começou a circular aos domingos, no jornal de mesmo nome, a partir de 19 de setembro de 1937, uma grande parte era destinada à publicação dos desenhos enviados pelas crianças, normalmente na última página do suplemento (que contava com quatro páginas). Já o suplemento infantil *Malazarte*, do jornal *Estado de Minas*, também publicava muitos desenhos enviados pelas crianças, porém em menor número se comparado àquele, principalmente pelo tamanho reduzido de seu suplemento, composto, em sua maioria, por somente uma página.

---

<sup>50</sup> Composição da Bandeira. *Folha de Minas*. ano V, num. 1123. Belo Horizonte, 12 de junho de 1938. Suplemento Infantil Folha de Minas. p.03

Eram desenhos que, em grande parte, exploravam temáticas próximas aos seus autores, como animais, objetos convencionais, pessoas e etc. Nesses desenhos a criança davam voz à leitura do mundo que a cercava, ou seja,

refletirá o que já sabe do mundo e não o que vê: a criança não trata de representar mimeticamente a cena ou o objeto, mas de desenhar o que já conhece sobre o observado (LACERDA 2010, 90).

Os desenhos que pretendiam resgatar a temática da bandeira nacional, ou seja, aquilo que as crianças já conheciam sobre a bandeira, também estavam presentes no universo imaginário das crianças, ainda que apareçam com frequência bem menor tanto em relação aos textos que descreviam a bandeira nacional, como em comparação com outros desenhos.

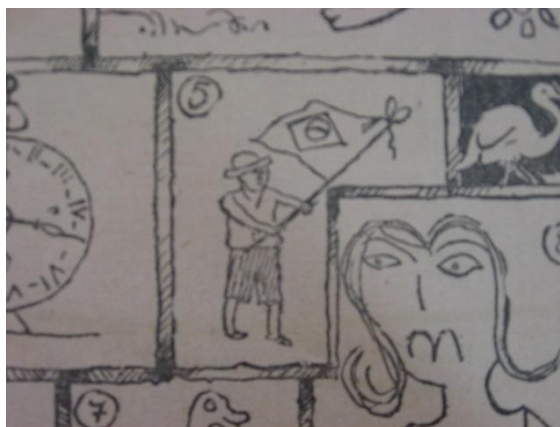


Figura 5 – O Patriota. Desenho de L. Araujo Lana. *Folha de Minas*, ano IV, num. 1163. Belo Horizonte, 31 de julho de 1938. Suplemento Infantil *Folha de Minas*. p. 01.

Nesta contribuição acima, é possível construir certa correspondência entre esse desenho e as imagens veiculadas pelos materiais didáticos que exploram a temática da bandeira nacional. Não se afirma, entretanto, que as crianças estavam apropriando-se de maneira unívoca das noções simpáticas ao governo quando transmitidas através da educação. No entanto, é possível perceber que, minimamente, a criança desenha sobre o que conhece em relação à bandeira, ou seja, sua forma e figuras, desfraldada e segura por alguma pessoa, mas não qualquer pessoa. Note-se o título do desenho, qual seja, “O Patriota”, aquele que tem orgulho de segurar sua bandeira, símbolo de sua pátria, que a quer sempre desfraldada, empunhada entre os filhos de sua terra. Quem é o patriota ao qual essa criança se refere: aquele que somente segura sua bandeira (o que seria uma

breve descrição mimética do observado) ou aquele que encontra sua identidade de brasileiro no semióforo de sua terra, de sua nação?

Aline Choucair Vaz<sup>51</sup>, em sua dissertação de mestrado, também aponta existência de desenho feito por uma criança que explora a temática da bandeira nacional.



Figura 6 – A escola e a bandeira. Desenho de Zizinha Mana Protá. *Folha de Minas* ano VI, num.1340. Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 1939. Suplemento infantil *Folha de Minas* p. 4.

Com o título “A escola e a bandeira”, provável alusão à presença da bandeira nacional em alguns estabelecimentos educacionais, essa criança também desenha uma bandeira desfraldada, com sua geometria, a composição de suas formas e sustentada por uma criança através de um mastro. Não é, novamente, somente uma descrição mimética da bandeira, mas sim um desenho onde a criança expressa seu conhecimento sobre o observado, ou seja, a proximidade entre a criança e a bandeira, e entre esta última e a escola, parecem fazer parte do universo de significados compartilhados por esta criança.

Situações deste tipo se repetiam em todos os suplementos infantis pesquisados, seja com as contribuições que as crianças enviavam, tanto através das historinhas que continham alguma referência à bandeira nacional, desenhos que exploram esse símbolo

---

<sup>51</sup> VAZ, Aline Choucair. *A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2006. (Dissertação de mestrado).

patriótico ou até mesmo simples descrições da bandeira nacional, suas cores, o que cada uma delas representava, etc, seja através daquilo que os colaboradores escreviam. Em momentos festivos, quando o fervor nacional era estimulado pela propaganda política e até mesmo pelas escolas, as contribuições que as crianças enviavam eram divulgadas com maior intensidade pelos suplementos infantis.

Ainda assim, é observável a assimetria numérica entre os textos enviados pelas crianças que continham a temática da bandeira e os desenhos, ou seja, em comparação aos textos, descrições e etc, os desenhos que continham alguma referência à bandeira do Brasil são muito poucos. Decorrem desta constatação de assimetria duas possibilidades: que esses desenhos realmente eram pouco produzidos e enviados aos jornais pelas crianças, ou que até poderiam existir em grande quantidade, mas não eram publicados pelos jornais.

Dar-se-á preferência em deixar essas possibilidades em aberto à medida que, se é certo que ao iniciar o processo de alfabetização a criança promove uma migração do seu interesse e investimento do desenho para a escrita, numa inserção no mundo das letras, também é certo que os suplementos infantis publicavam, constantemente em suas páginas, advertências quanto aos desenhos que lhes eram enviados, informando às crianças que os mesmos não seriam publicados se estivessem coloridos. Sendo assim, da mesma forma que é possível acreditar que as crianças em processo de alfabetização tenham dado preferência às contribuições em forma de texto, também é plausível acreditar que muitos desenhos, coloridos, em que a temática da bandeira nacional poderia estar presente, eram enviados aos suplementos infantis, mas que não eram publicados justamente por não poderem representar aquilo que as crianças mais ressaltavam em suas descrições da bandeira do Brasil, a saber, suas cores, o significado destas cores, suas estrelas e etc.

O certo é que, percorrendo a temática da bandeira do Brasil, como estava sendo manipulada sua simbologia e sua carga de significados nos materiais instrucionais, bem como procurando vestígios de leitura que essas crianças faziam desta prática educativa, é possível perceber, por um lado, como a educação durante o Estado Novo estava arraigada de civismo e patriotismo, indo além daquele ufanismo exacerbado que antecederia o regime em questão. Porém, por outro lado, não é lícito acreditar que todas as crianças estivessem apropriando-se dos textos a elas destinados de maneira unívoca e consoante aos significados esperados. Da mesma forma que algumas crianças respondiam aos ensejos da educação autoritária do Estado Novo, exaltando em seus

escritos e desenhos a bandeira nacional, o sentimento patriótico, a intolerância a determinados grupos (como trabalhado nos capítulos seguintes), outras irão mobilizar atitudes intelectuais que, como adverte Chartier,

longe de submeterem o consumidor à toda-poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar – permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência (CHARTIER 1990, 59-60).

Pretendia-se fazer do Brasil uma grande nação, uma grande pátria, mas tal intento só se realizaria efetivamente quando todo o seu povo estivesse incluído na nação brasileira, utilizando-se, para isso, da educação. Dentro do projeto autoritário do governo estadonovista, o sistema educacional deveria transformar-se em poderoso instrumento de propagação da ideologia do Governo e de mobilização da infância brasileira. Somente assim, a infância e a educação se transformariam, respectivamente, em alvo e estratégia do Estado Novo em seu projeto de construção da identidade nacional, autoritária e intolerante.

Assim, utilizando-se da educação como estratégia de conformação e construção de uma identidade nacional, o Estado Novo, por um lado, propagandeou seus ideais, instilou o sentimento nacional junto às crianças, indicando-lhes aqueles elementos que compunham aquela identidade almejada, como a valorização da religião e da família e a consagração do trabalho como condição elementar à cidadania. Por outro lado, elegeu os seus fantasmas, seus elementos desagregadores, aquilo que não deveria compor sua imagem, ou que, no mínimo, era parte identitária daquilo que se pretendia expurgar. Neste ponto, destacam-se os comunistas.

## CAPÍTULO 2

### INTOLERÂNCIA AOS VERMELHOS – O INIMIGO

Durante o governo Getúlio Vargas, mesmo no Estado Novo, ainda que as preocupações em torno da conformação do espírito individual e coletivo da nação brasileira estivessem entre as principais medidas adotadas naquele período, tanto em seus aspectos morais quanto em seus fundamentos cívicos, a educação moral e cívica não foi uma disciplina escolar ou matéria obrigatória, nem no ensino primário e nem no secundário. Porém, recomendava-se à época que tal formação deveria ser de maneira integral, tanto na escola, quanto fora dela. Ou seja, era preciso pensar os fundamentos da moral e do civismo como elementos inalienáveis de qualquer disciplina, pilares básicos a serem seguidos pelas crianças, seja nas lições de matemática, história, geografia, etc. Segundo José Silvério Baía Horta, *a educação moral e cívica deveria ser ministrada em todos os graus e ramos do ensino sem constituir em nenhum deles uma disciplina à parte no currículo* (HORTA 1994, 157). Dentro do projeto autoritário do governo estadonovista, o sistema educacional deveria transformar-se em poderoso instrumento de propagação da ideologia do Governo e de mobilização da infância brasileira. Para isso, muitas noções simpáticas ao governo foram mobilizadas.

Assim, independente da disciplina, do material didático correspondente e das ações promovidas pelas escolas, a preocupação com as questões nacionais que envolviam o sentimento cívico, o patriotismo, a segurança nacional e o dever de imolar-se pela pátria brasileira estavam sempre presentes nas práticas educativas, tanto no interior da escola como fora dela.

Em busca da construção do sentimento de brasilidade, da identidade nacional coletiva, as crianças foram expostas às determinados valores que lhes pretendiam informar sobre aquilo que caracterizava o “ser brasileiro” e, conseqüentemente, aquilo que não era. Como informa Bronislaw Baczko, para que

uma sociedade exista e se mantenha, assegurando o mínimo de coesão, é preciso que os agentes sociais acreditem na superioridade do fato social sobre o fato individual, que se dotem de uma consciência, isto é, um fundo de crenças comuns que exprima o sentimento de existência da coletividade (BACZKO 1985, 306).

A educação foi, necessariamente, campo privilegiado de construção deste sentimento de existência da coletividade brasileira, de identidade nacional, utilizando de diversas estratégias no intuito de preparar a criança da época para ser o futuro brasileiro, orientando-as em direção às noções simpáticas do Estado Novo, como pátria, moral, família, civilidade, etc. Portanto, ao percorrer as práticas educativas, seus materiais instrutivos, sejam cartilhas, folhetos, livros de poesias, enfim, materiais didáticos destinados às crianças, é possível perceber manifestações das noções perpetradas pelo Estado Novo junto à infância brasileira. Em outras palavras, é possível tomar esse tipo de fonte primária e dela ressaltar o autoritarismo e a intolerância que o regime vigente pretendeu inculcar nas mentes das crianças.

A questão que se coloca é que, servindo à nação, a educação servia ao Estado, instituidor da nação. Assim, as linhas ideológicas que definem a política educacional do período vão se orientando pelas matrizes instituintes do Estado Novo: centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização (HILSDORF 2005, 99).

Justamente por servir à nação e, conseqüentemente, ao Estado instituidor da nação, é possível perceber a comunhão ideológica existente entre “as matrizes instituintes” do Estado Novo e as práticas perpetradas pela educação junto às crianças. Assim como o Estado, e por ser instrumento deste, a educação não se absteve de eleger noções, elementos, símbolos e grupos que correspondiam à identidade brasileira desejada, bem como o seu contrário.

Estava em questão a identidade do trabalhador, a construção de um homem novo para um Estado que se pretendia novo, e incluía-se igualmente nesta pauta a delimitação do que seria aceito como nacional e, por contraste, o que seria considerado estrangeiro, estranho, ameaçador (BOMENY 1999, 151).

Colocando-se de um lado a pretensão de se delimitar aquilo que “seria aceito como nacional”, e por consequência, promover a eleição do “Outro”, aquele que seria “considerado estrangeiro” e somando-se as conturbações políticas que envolveram até mesmo a criação do Estado Novo, é possível destacar o grupo dos comunistas como um daqueles elementos que foi considerado estranho, ameaçador e, portanto, intolerável nessa demiúrgia do nacional.

A preocupação com a influência comunista e a construção do discurso anticomunista não é, no entanto, invenção do Estado Novo, nem mesmo remonta à ascensão de Vargas ao poder em 1930. Segundo Rodrigo Patto Sá Motta, *o anticomunismo surgiu logo após a Revolução de 1917*.<sup>52</sup> Neste período, guardadas as especificidades locais, a “tradução” e a adaptação das matrizes anticomunistas em solo brasileiro, os pioneiros a atacar e alertar sobre o perigo que representava o eclosão do movimento revolucionário russo foram os jornalistas, ou seja, a imprensa. Passou-se a temer as possíveis conseqüências de um movimento comunista no Brasil, principalmente pela existência de algumas ações pontuais, como a criação do Partido Comunista, em 1922, que apontavam um “murmúrio” comunista. No entanto, tratando-se de movimento que eclodiu em um local muito distante do Brasil, o tom das primeiras manifestações contrárias ao regime comunista guardava uma posição de distanciamento, como um movimento de ameaça existente, mas pouco provável de chegar ao Brasil. Esses ataques iniciais se deram mais pelas constantes confabulações de como seria a realidade russa pós-revolução, uma sociedade com bens escassos, onde a fome e a falta de lei imperavam. Uma passagem do jornal *O Horizonte* explicita bem esse olhar estereotipado sobre a realidade russa.

#### DO “PARAISO” RUSSO...

Noticiam os soviets que estão registrados 90 milhões de “leitores” de ambos os sexos, para as próximas eleições de representantes do Congresso da União Soviética.

Diz-se, mais, que serão Libertados muitos milhões de Kulaks ou camponeses que tenham trabalhado “honestamente” nos últimos cinco anos.

Attendam, os sympathizantes do comunismo e soviétismo, a isto: ha no “paraiso” soviético milhares de Kulaks que esperam ser “libertados”; portanto, não são livres!

É esta a preconizada igualdade do regime comunista: existem servos da gleba, escravos! ...<sup>53</sup>

Ainda que produzida em momento posterior às primeiras manifestações anticomunistas surgidas no Brasil, no ano de 1934, a passagem ilustra a maneira como os anticomunistas pretendiam desqualificar a realidade soviética, apontando seus

---

<sup>52</sup> MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o "perigo vermelho": o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2002. p. 1.

<sup>53</sup> Do “Paraiso” Russo. *O Horizonte*. ano XII, Num. 1157. Belo Horizonte, 8 de novembro de 1934. p. 01. Disponível em: <www.linhares.eci.ufmg.br> Acesso em 23/11/2009.

problemas sociais, econômicos, a falta de liberdade e etc. Ainda, a passagem também é reveladora da manutenção dessa estratégia de desqualificar “a terra dos soviéticos” por um período que ultrapassa os primórdios do anticomunismo no Brasil. Seguindo a linha de Peter Burke, ao discorrer sobre o processo de formulação que o “Eu” faz daquele que considera o “Outro,

a maioria dos estereótipos de outros era ou é hostil, desdenhosa, ou no mínimo condescendente. Um psicólogo provavelmente buscaria o medo subjacente ao ódio e também a projeção inconsciente de aspectos indesejáveis do eu no outro (BURKE 2004,157).

Uma preocupação mais ativa com relação aos comunistas só ganharia pulso no Brasil após a Revolução de 1930. O movimento comunista no Brasil parecia crescer, o medo com relação aos vermelhos só aumentava e as ações anticomunistas ganharam nova dimensão. Seja pelo rompimento da ordem institucional, seja pelas ações cada vez mais intervencionistas do Estado na economia, a propaganda anticomunista passou a ganhar também a atenção de escritores e intelectuais e a ter mais espaço na imprensa.

Os nossos homens de governo, ainda não pensaram na gravidade do perigo comunista. (Dos jornais).

Vivemos todos sonhando  
Sem pensar no resultado  
De uma fácil explosão:  
Estamos todos brincando  
De chicotinho queimado  
Na cratera de um vulcão...  
Guilherme Tell.<sup>54</sup>

Nesta passagem, antes mesmo do levante comunista ao final de 1935, é possível perceber o tom de preocupação com as ações e escaramuças dos comunistas em território brasileiro, situação aparentemente, segundo a passagem, desconhecida ou pouco importante aos olhos do governo. Sair da atmosfera onírica e tomar atitudes concretas no afã de se evitar uma “fácil explosão”, ou seja, uma eminente revolução comunista no Brasil, era tarefa das mais imediatas.

Sendo assim, é possível indicar a existência de um terreno anticomunista considerável, terreno fértil, que precede a criação do Estado Novo, mas que é por este

---

<sup>54</sup> Balas de Estalo. *Folha de Minas*, ano I, Num. 2. Belo Horizonte 16 de outubro de 1934. p. 01. Disponível em: <[www.linhares.eci.ufmg.br](http://www.linhares.eci.ufmg.br)> Acesso em 23/11/2009.

amplamente mobilizado. Ainda, é lícito acreditar que a propaganda política varguista situou nos comunistas o grupo inimigo da nação, o desordeiro, o inimigo da família brasileira como forma de revivificar a própria justificativa da criação do Estado Novo, ou seja, sua fundação/criação enquanto ação estratégica para se evitar a revolução comunista no Brasil, pretensões materializadas em um plano de suposta autoria comunista chamado “Plano Cohen”.

Defender a família, a nação, a ordem e os símbolos da nação era reafirmar a condição de brasileiro e, necessariamente, participar do Estado Novo. O decreto emitido por Vargas em 1938 que regulava a nacionalidade brasileira é também testemunho desse processo, principalmente nos artigos que legislam sobre a perda da nacionalidade e sobre as condições necessárias para a naturalização:

Art. 2º Perde a nacionalidade o brasileiro:

- a) que por naturalização voluntária adquirir outra nacionalidade;
- b) que, sem licença do Presidente da República, aceitar comissão ou emprego remunerado de governo estrangeiro, como tal considerada a prestação voluntária de serviço militar;
- c) que tiver revogada a sua naturalização por exercer atividade política ou social nociva ao interesse nacional. [...]

Art. 10. São condições para a naturalização:

- I - Capacidade civil;
- II - residência contínua no território nacional pelo prazo de dez anos, imediatamente anteriores ao período de naturalização;
- III - conhecimento da língua portuguesa;
- IV - exercício de profissão ou posse de bens suficientes para se manter e à sua família;
- V - bom procedimento moral e civil;
- VI - não estar processado ou pronunciado, nem ter sido condenado por crime contra a existência, a segurança ou integridade do Estado e a estrutura das instituições, ou contra a economia popular, bem como por crime de peculato, homicídio, roubo, furto, falência, falsidade, contrabando, estelionato, moeda falsa, lenocínio ou estupro;
- VII - não professar ideologias contrárias às instituições políticas e sociais vigentes no país.<sup>55</sup>

Quais deveriam ser os elementos nacionais, ainda que estrangeiros, senão aqueles que manteriam e zelariam a ordem institucional, sem exercer “atividade nociva” ao interesse da nação. Ainda, àqueles que pretendiam comungar os ideias de nação em

<sup>55</sup> Decreto-Lei Nº 389, de 25 de abril de 1938. Regula a nacionalidade brasileira (grifos meus). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Decreto-Lei/Del0389.htm>> Acesso em 03/02/2010.

terra brasileira, predispostos à adentrarem a coletividade nacional, o recado parecia óbvio: ter bom procedimento moral e civil e não contrariar as matrizes fundadoras do Estado Novo.

Restava, entretanto, instigar na mente das crianças, sujeitos em processo de socialização e conhecimento das regras e do mundo que os cercavam, esse sentimento nacional, essa identidade coletiva e, por definição, indicar para elas aqueles que não deveriam compartilhar desse sentimento, que não são elementos nacionais.

Para tanto, foi efetiva a participação do Ministério da Educação e Saúde no combate aos “vermelhos”, desde a promoção de palestras educativas com o intuito de desmerecer as teorias moscovitas, até a organização de comissões incumbidas de rever livros escolares com o propósito de promover um saneamento cívico de seus conteúdos. A criação, em 1938, da Comissão Nacional do Livro Didático corroborou, de certa maneira, as ações do Ministério da Educação e Saúde: ainda que possuísse a função de cotejar os valores pedagógicos das obras destinadas à instrução, a CNLD agiu mais no sentido político, de restrição e censura das obras consideradas inadequadas aos anseios do regime vigente. É necessário lembrar que, como adverte Bárbara Freitag, *durante o Estado Novo somente podiam entrar nas escolas públicas e privadas que quisessem o reconhecimento oficial, livros aprovados e recomendados pela CNLD* (FREITAG 1993, 28). Livros, enfim, que dialogassem com as noções simpáticas ao regime autoritário varguista.

Em estudo que pretendia vislumbrar a censura e as perseguições aos comunistas nos anos 30, Rodrigo Patto de Sá Motta<sup>56</sup> mostrou como, em Minas Gerais, através de seu governador Benedito Valadares, foram seguidas orientações federais no intuito de conter o avanço vermelho. Segundo o autor, duas comissões relacionadas à educação foram criadas com tarefas de estabelecerem políticas anticomunistas em Minas Gerais, sendo que

a primeira tinha a missão de orientar a propaganda anticomunista e censurar livros (didáticos, científicos, romances) suspeitos de fazer propaganda direta ou indireta das idéias do “inimigo”. E a outra deveria formular sugestões no sentido de maior eficiência do ensino

---

<sup>56</sup> MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O diabo nas bibliotecas comunistas: repressão e censura no Brasil dos Anos 1930. In: DUTRA, Eliana Regina de Freitas; MOLLIER, Jean-Yves. *Política, nação e edição: o lugar dos impressos na construção da vida política* : Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX. São Paulo: Annablume, 2006.

cívico e do combate ao comunismo em todas as escolas do Estado de Minas Gerais (MOTTA 2006, 144).

Nesse ponto, qual seja, da tentativa de se ter feito do ensino (e da educação, de maneira geral) um meio de combate ao comunismo, mostrando-se a esse intolerante, é que se situa o presente capítulo: na possibilidade de, através dos materiais didáticos e das práticas educativas, verificar como as crianças estavam sendo expostas à problemática comunista, aos elementos comunistas, aquilo que imaginavam ser um comunista ou o que era Moscou e etc. Já de imediato é preciso constatar que, dos materiais didáticos pesquisados, poucos foram aqueles que fizeram referência explícita aos comunistas, citando-os textualmente. O que foi mais perceptível no diálogo com as fontes, entretanto, é a alusão indireta a esse grupo através de, por um lado, todo um imaginário e simbologia anticomunista criada para defini-los e, por outro, através da valorização exacerbada de determinados elementos da identidade nacional que se mostravam contrários ao ideário comunista, como a valorização da família, da religião, da nação e do trabalho.

## 2.1 – O COMUNISMO NAS OBRAS DIDÁTICAS

Em busca da urdidura de um sentimento de nação, de uma identidade nacional, elegendo suas matrizes constituintes bem como indicando o não-nacional, o regime instituído por Vargas ao final de 1937 investiu com grande afinco em diversos setores, notadamente na educação. Materiais didáticos, palestras educacionais, festividades cívicas e todo um amplo repertório foi mobilizado pelo Estado Novo no afã de conquistar as mentes, estimulando o sentimento nacional e tentando promover a homogeneização da identidade nacional. Nesse processo, não se hesitou em manipular símbolos, amplamente difundidos e cultuados, criar leis e investir em programas de educação em nível nacional. Estava em jogo a construção do projeto cívico do Estado Novo para o Brasil. Projeto que revelou, por um lado, as noções simpáticas ao governo Vargas, como a instituição da família, a religião e o trabalho, mas que, por outro lado, mostrou-se intolerante a determinados grupos e ideias. Os materiais didáticos, instrumentos ativos nessa empreitada da educação durante o Estado Novo, podem ser tomados como testemunhos deste processo.

Em algumas destas obras didáticas destinadas às crianças é possível identificar a questão dos comunistas sendo trabalhada de forma direta, ou seja, citando a palavra “comunista”, sem metáforas ou utilização de termos emprestados dos anti-comunistas.

Na *História de um menino de São Borja*<sup>57</sup>, através de uma narrativa bem simples e com linguagem adequada ao público infantil, uma suposta tia Olga conta aos seus sobrinhos a vida do presidente Getúlio Vargas, desde os tempos de São Borja até o advento do Estado Novo. Em uma dessas passagens, a narradora da história debruça-se sobre os primórdios da república no Brasil, caracterizando esse período como a época da “Senhora Política”, ou seja, a personificação da primeira república como uma senhora gananciosa, ambiciosa, senhora das intrigas e da politicagem vil, pouco preocupada com o rumo do Brasil. Após essa desqualificação do período anterior à Revolução de 1930, assim continua a narrativa:

[...] O menino de São Borja, desde os tempos da infância, começou a estudar de longe essa Senhora Dona emproada e todo-poderosa. [...] Presidente do Rio Grande do Sul, ele botou de lado tal:

---

<sup>57</sup> OLGA. *História de um menino de São Borja: a vida do presidente Getulio Vargas contada por tia Olga aos seus sobrinhos Rosa Maria e Chico-Chicote*. [S.l.]: D.N.P., 1939. (Acervo Memória Infantil da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa).

Não foi possível identificar a autoria da obra. Optou-se, assim, em utilizar a classificação criada pela Biblioteca Estadual Luiz de Bessa, setor de Memória Infantil, local onde a obra foi encontrada.

-Tem paciência, Fulustrequíssima, você aqui não me põe as mãos.  
E a Fulustréca não pôs as mãos, mas ficou louca da vida com a ousadia do Presidente.  
E o Presidente do Rio Grande do Sul passou a ser Presidente da República: e a Fulustréca, louquinha da vida, começou a armar novos planos para se vingar do atrevido.  
“Você me paga!”  
E foi assim que, por diversas vezes, a Senhora Dona Política tentou passar rasteiras no Presidente, sem resultado.  
Deu ela o braço até a amigos perigosos como o Comunismo – mas o Presidente aparou o golpe e jogou os dois por terra.  
Que tombo monumental!  
Os vermelhinhos foram obrigados a entregar os pontos e a deixar o campo livre.<sup>58</sup>

Em seguida, após discorrer sobre as manobras em torno da eleição que se aproximava, em 1937 a “Senhora Política” agiu de novo e, segundo a narrativa,

[...] os vermelhinhos aproveitaram-se da confusão e começaram de novo a se manifestar. Esses zumbidos chegaram aos ouvidos do Presidente. [...]  
A 10 de Novembro de 1937, os deputados que chegaram à Câmara encontraram a casa de portas fechadas; ali não se ouviriam mais bobagens e bate-papos inúteis a 200 mil réis diários por cabeça.  
O povo saiu em festa para as ruas.  
O céu se encheu de estrelas.  
E, nessa noite, noite de luz e de contentamento, o Presidente chegou ao microfone do rádio e anunciou o nascimento do Estado Novo e a morte da Excelentíssima e Fulustrequíssima Senhora Dona Política.<sup>59</sup>

É possível depreender das passagens acima que a narrativa em torno da vida e das ações de Getúlio Vargas tinha o claro objetivo de alçar o presidente como o grande estadista, o salvador da nação, aquele que teve coragem de acabar com os desmandos, a corrupção e as politicagens que caracterizam a Primeira República, inaugurando uma nova fase no cenário político brasileiro, bem como aquele que conseguiu barrar as tentativas de avanço comunista no Brasil. Utiliza-se a palavra “tentativa” no plural à medida que, pela disposição do texto e pela sequência narrada, possivelmente trata-se de uma alusão aos movimentos comunistas de 1935, a chamada “Intentona Comunista”, e também os movimentos políticos que possibilitaram a implantação do Estado Novo, motivado por um suposto plano comunista de tomada do poder, o chamado “Plano Cohen”.

---

<sup>58</sup> Idem. p. 69 e 70.

<sup>59</sup> Idem. p. 70 e 71.

Ao que parece, a escolha desses dois momentos de efervescência política não se deu por acaso. Com relação à primeira tentativa, sendo possível considerá-la como os acontecimentos de 1935, a referência na narrativa aos comunistas é explícita. Ainda, é relevante observar a construção da narrativa em torno da aproximação da “Senhora Política” com os comunistas (...*Deu ela o braço até a amigos perigosos como o Comunismo...*), possivelmente uma tentativa de relacionar os desmandos, os contratempos e a corrupção que imperavam na Primeira República, aos olhos do Estado Novo, como elementos que possibilitaram o crescimento do movimento comunista no Brasil e que culminaram no levante de 1935. Não por acaso, como atesta MOTTA

Os acontecimentos de novembro de 1935 têm uma importância marcante na história do imaginário anticomunista brasileiro, na medida em que forneceram argumentos para solidificar as representações do comunismo como fenômeno essencialmente negativo. [...]

Intentona significa intento louco, motim insensato e é exatamente esta a ideia que se pretende associar ao evento, representado desde então como um “capítulo negro” da história brasileira (MOTTA 2002, 76).

Partindo da possibilidade de se considerar essa primeira tentativa como uma referência ao levante de 1935, a segunda tende a ser, necessariamente, o suposto plano comunista de tomada do poder apresentado ao final de 1937 e que justificaria a criação do Estado Novo. Os “zumbidos” da movimentação comunista que chegaram “aos ouvidos do Presidente” ganharam materialidade através deste plano e justificariam a suspensão da ordem vigente em prol, paradoxalmente, desta mesma ordem. Ainda segunda a narrativa, somente com o nascimento do Estado Novo, o perigo comunista estava minado e a “Senhora Dona Política” estava morta. Agindo dessa maneira, tentava passar às crianças que o advento do Estado Novo representava a conclusão da obra de expurgo da má política, obra iniciada desde a Revolução de 1930, mas que encontra em 1937 o seu epílogo.

Outro material destinado à educação em que a referência direta aos comunistas se faz presente é a obra *Crestomatia Cívica*<sup>60</sup>. Como sugere o extenso subtítulo *O Brasil novo e seus problemas através de excertos de escritores da atualidade, apresentado à consideração e carinho da juventude das escolas*, esse material pretendia expor às

---

<sup>60</sup> TABORDA, Radagasio. *Crestomatia cívica: uma só pátria, uma só bandeira!*. 1. ed. Porto Alegre: Globo, 1938. (Acervo Memória Infantil da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa).

crianças os problemas da nação brasileira à época do Estado Novo. Sendo assim, além de textos consagrados à apologia da unidade nacional, da simbologia da bandeira nacional como referência à nossa unidade, muitas páginas dessa obra foram dedicadas à questão comunista.

Logo em um dos seus primeiros textos havia uma advertência em relação aos cuidados que os leitores deveriam tomar no que tange ao avanço comunista no Brasil. Com o título “Cuida-te contra o comunismo”, definia-se esse regime como *criação de ódio e negação dos que nada possuem, nem Deus no espírito, nem família, nem propriedade, nem a imagem da pátria*<sup>61</sup>. Pretendia-se passar para o público leitor que o comunismo ameaçava a integridade da pátria, mas também representava perigo à religião, a manutenção da família, a propriedade. Defender a pátria era, por isso, a defesa de valores enraizados na constituição do povo brasileiro.

Poucas páginas depois, em um segundo texto que aborda a questão comunista, o tom do necessário combate aos comunistas, diria até sua eliminação física, é mais intenso.

No Brasil, em qualquer recanto desta grande e hospitaleira terra, terá de predominar o nosso sangue; terá de imperar a nossa língua portuguesa-brasileira, ainda que, para isso, tenhamos que amordaçar algumas bocas; terá de prevalecer a nossa história, nem que tenhamos de fuzilar todos os bolchevistas do mundo [...]<sup>62</sup>

Ainda neste mesmo texto, após vociferar a favor da “coesão nacional” (título, inclusive, do texto), abordando o problema dos quistos raciais que tiveram origem no sul do Brasil, a necessária adaptação das escolas étnicas (conceito já trabalhado em capítulo anterior) e o futuro promissor que o Brasil teria pela frente caso reafirmasse sua unidade harmônica e soberana, tocou-se novamente no problema comunista, com igual tom de ameaça e intolerância.

Para isso, temos de começar pelo saneamento nacional. Saneamento moral e político. Do cérebro doentio de nossos patrícios, contaminados pelo comunismo, teremos de extirpar o mal. Para

---

<sup>61</sup> Idem. p. 32.

<sup>62</sup> Idem. p. 38.

alguns a operação será, talvez, fatal. Outros, entretanto, ficarão radicalmente curados.<sup>63</sup>

Ao postulado que a nação não só deveria manter-se íntegra, una e indivisa, ao público leitor desse material (notadamente os escolares) a imagem do comunismo também é retratada como agente pernicioso à saúde, individual e coletiva. *A ação dos comunistas era apresentada como similar ao trabalho dos agentes infecciosos nos organismos vivos (MOTTA 2002, 53)*. O remédio, ou melhor, a prevenção contra esses elementos deletérios seria o saneamento moral e político da nação, no intuito de, por um lado, eliminar o vírus comunista que contaminava os “patrícios” e, por outro lado, erradicar, para continuar usando a metáfora biológica, o risco de uma epidemia comunista. Uma vez “curados”, poderiam integrar o coletivo nacional.

Ainda dentro da metáfora biológica, em outro texto desta obra é possível perceber a preocupação de se criar um remédio para a “doença comunista”. Aliás, já havia o remédio, era preciso aprimorá-lo.

Mas o remédio é muito outro. Assim como na Rússia, os futuros petroleiros e dinamiteiros são educados na escola do ateísmo e da imoralidade, eduquemos os futuros soldados da ordem e da fraternidade, na escola da crença em Deus, da obediência aos superiores e da pureza dos costumes: então faremos dos nossos vindouros gerações sadias, desambiciosas, fortes e virtuosas.<sup>64</sup>

Já em outras obras didáticas, em maior número se comparada às anteriores, a alusão aos comunistas se faz de maneira mais indireta, travestida de significados e elementos emprestados do discurso anticomunista. Essa percepção é possível à medida que o conjunto de obras didáticas listadas anteriormente e que se referem diretamente aos comunistas também trazem elementos que podem ser tomados como sinônimos deste grupo, seja para denominá-los, seja para descrever suas ações, sua ideologia, etc.

Na passagem de *História de um menino de São Borja* listada anteriormente, não obstante a referência direta aos comunistas esteja presente, também é possível encontrar a referência a este grupo como os “vermelhos” ou os “vermelinhos”. Ainda, na outra obra citada, *Crestomatia Cívica*, a intolerância à presença dos comunistas no Brasil e

---

<sup>63</sup> Idem. p. 39.

<sup>64</sup> Idem. p. 121

seus ideais é direta e com grande frequência este grupo é citado textualmente, tanto nos títulos das lições quanto no interior das mesmas. Porém, ao longo dos textos que pretendiam expor as mazelas e perigos das ações comunistas, é recorrente também a substituição da palavra comunismo e seus derivados por expressões e referências negativas a este grupo. Num processo metafórico, os comunistas eram tomados e apresentados nos livros didáticos destinados às crianças como criadores de ódio, ateus, inimigos da família e da pátria, doentes e febris, maléficis e etc.

Além disso, é necessário lembrar o papel do professor nas práticas educativas. Ou seja, muito embora os materiais didáticos (cartilhas, livros e etc.) tenham tido seu consumo ampliado ao longo dos dois últimos séculos, tornando-se elemento inalienável do processo educacional, inclusive sendo, muitas vezes, o único material de pesquisa e estudo de um estudante, cabe lembrar o papel mediador do professor nessa construção de sentido. Assim, à criança que não entendesse o significado de um texto que trouxesse somente a alusão aos comunistas (com o uso de metáforas ou toda uma simbologia construída em torno deles), é possível acreditar que se sobrepunha a ação do professor em torno desse processo de mediação e construção de sentido, no intuito de tornar esta identificação efetiva.

Na cartilha chamada *Getúlio Vargas para Crianças*, por exemplo, é possível perceber que, além da sujeição ao sistema político implantado por Vargas, da manutenção da ordem interna como condição *sine qua non* ao futuro e progresso do país, a cartilha procurou reforçar vigorosamente o sentimento de temor aos desregrados, manipulando vários aspectos do imaginário anticomunista. Ainda que não explicitamente, a referência aos comunistas é verossímil.

Os agitadores, os mercenários, a soldo de ideais estranhos, os sem pátria e os aproveitadores de todas as situações começaram a perturbar o ambiente da pátria com seus movimentos desagregadores e dissolventes. Inimigos de Deus, inimigos do Brasil e inimigos da Família Brasileira, começaram a pregar em associações, supostamente nacionais idéias que punham em perigo a garantia da ordem e a estabilidade de nossas instituições. Essa agitação visava a obtenção do poder com o fim de transformar o Brasil em um país de opressão e miséria, em que as liberdades pudessem e o trabalho passasse a escravidão.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> BARROSO, Alfredo. *Getúlio Vargas para Crianças*. Rio de Janeiro: Empresa de Publicações Infantis Ltda, 1945. p. 78. (Coleção particular).

A identificação dessa passagem da cartilha com diversos elementos do imaginário anticomunista (como “inimigos de Deus”, “inimigos da família”, os “sem pátria”, inimigos da liberdade) é plausível, o que permite considerá-la como uma alusão aos comunistas. A ideia de uma ameaça estrangeira e seus ideais estranhos à nação pode ser tomada como uma primeira correspondência entre esse trecho e o imaginário anticomunista. Como nos adverte MOTTA,

o imaginário anticomunista representava as propostas de seus adversários como doutrinas exóticas, que teriam vindo de outros países: ideias estranhas, elaboradas em terras alienígenas (MOTTA 2002, 55).

Além disso, aludindo ao desejo de tomar o poder e assim transformar o país em um local de miséria, a passagem também dialoga com certa percepção que o imaginário anticomunista tinha das condições sociais da União Soviética, um verdadeiro inferno ao olhar deste grupo. Novamente, à esteira de MOTTA, aludindo sobre o olhar que os anticomunistas tinham dos países que implantaram o comunismo, *longe das utopias generosas com que se apresentaria para enganar os ingênuos, a realidade nos países comunistas estaria mais para inferno que paraíso* (MOTTA 2002, 75).

Por fim, a passagem também faz alusão a esses “agitadores” como inimigos de Deus, da pátria e da família, temas amplamente trabalhados pelos anticomunistas que viam no movimento comunista uma ameaça à religião, um perigo à ordem e estabilidade de qualquer país e um desarticulador da “célula” elementar de uma nação, qual seja, a família. Nesse sentido, manipulando todo um complexo imagético anticomunista, é lícito creditar à passagem uma manifestação de intolerância aos comunistas que se faz presente na educação.

Em outro material destinado à instrução das crianças, mas não só delas, o álbum *A Juventude do Estado Novo*, também é possível perceber a alusão indireta aos comunistas, a prontidão e atenção que o momento reservava.

Precisamos reagir em tempo contra a indiferença pelos princípios morais, contra os hábitos do intelectualismo ocioso e parasitário, contra as tendências desagregadoras, infiltradas pelas mais variadas formas nas inteligências moças, responsáveis pelo futuro da Nação.<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> Página de *A Juventude no Estado Novo*. Publicação do DIP. (Acervo Museu da Escola de Minas Gerais).

Nota-se que este texto, sobreposto à imagem de Getúlio Vargas, pretende dar à mensagem uma carga mais emotiva. É como se a criança pudesse, ao ler esse trecho, sentir-se presente junto às demais, em trajes escolares, segurando também uma pequena bandeira nacional e com a devida atenção e que o enunciado exigia.



Figura 7 – Página de *A Juventude no Estado Novo*. Publicação do DIP s/d. Museu da Escola de Minas Gerais.

À educação, portanto, foi dada a incumbência de inculcar nas mentes das crianças a necessária prontidão que a época clamava. Ser patriota, ser brasileiro, era estar atento às investidas dos não-nacionais, era assegurar a liberdade individual e da pátria contra os estrangeiros de duvidosas intenções.

Em outra obra, de autoria de Djalma Andrade, é possível perceber esse estado de prontidão que se queria incutir nas crianças.

Repara bem se o estrangeiro  
Que vem pisar nosso chão,  
Traz a perfidia nos lábios  
Veneno no coração.

Quem vem de fora, de longe,  
Não deixa seu lar atôa:  
Quem sabe se a má semente  
Quer plantar na terra boa?

Quem bate na nossa porta  
Não se inquiete com a demora  
Si é de casa, vai entrando,  
Se não é, fique lá fora.

Por ser grande a nossa casa  
Não deve entrar quem vier:  
O céu é maior que ella  
E lá não entra quem quer.

Só entra na nossa casa,  
Quem no escuro póde entrar,  
Quem conhecendo ella toda  
Não tem medo de esbarrar.

Quem vem de fora, que encontre  
A nossa porta trancada:  
Primeiro ver em que língua  
Nos foi pedida a pousada.[...]

A nossa casa vasia  
Com estranhos ficará cheia:  
Pobre de quem se enriquece  
Com sobras da casa alheia.

Na nossa casa de pobre  
Não vae entrando quem vem:  
- Entra o sol porque é de todos  
Entra Deus e mais ninguém.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> ANDRADE, Djalma. *Patria: poemas para as escolas primarias*. Belo Horizonte: Queiroz Breyner, s/d. p.28 (grifos nossos). (Acervo Memória Infantil da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa).

A qual estrangeiro estaria se referindo o poema senão aquele amplamente relacionado dentro do imaginário anticomunista como o traidor, o falso, aquele que carrega o veneno e que, por definição, se assemelha às serpentes, sornateiras e mortais. Dentro do processo de zoomorfização ao qual os comunistas foram submetidos pela escrita de seus adversários, a presença das serpentes remete, de imediato, à ideia de agente mortal, pois venenoso. A função da educação e das práticas intolerantes aos comunistas foi, justamente, a de alertar as crianças sobre os males que os não-nacionais representavam para a nação, principalmente aqueles que traziam em sua bagagem esses agentes perniciosos à saúde da pátria.

No prefácio desta mesma obra de Djalma Andrade, Olavo Bilac dirige-se às crianças com as seguintes palavras:

Falando-vos, meu amigo, não falo já a crianças, mas aos homens que já deveis ser. Nessa crise perigosa da formação do Brasil, é preciso que a vontade, a seriedade e a atenção já estejam dominando os espíritos das crianças. [...]  
É necessário que nos corpos de dez anos já se tempere almas de vinte, e que na inocência do menino já se afirme a energia do cidadão.<sup>68</sup>

Foi preciso, pois, alertar as crianças sobre os perigos que rondavam o Brasil, pedindo-lhes empenho, vontade e atenção com as questões nacionais. Mas, antes de tudo, muito melhor que remediar contra uma possível inoculação do veneno estrangeiro/comunista, era preciso prevenir contra esses possíveis males, substituindo a inocência do menino por uma atitude cidadã. Como fazê-lo? Preparando a criança de agora para ser o futuro cidadão da nação, educando-a, valorizando em sua instrução as noções simpáticas ao Estado Novo, bem como indicando-lhe aqueles potenciais inimigos da pátria brasileira.

Inimigos, pois representavam perigo à estabilidade da pátria e à manutenção da ordem. Ainda percorrendo os escritos de Djalma Andrade, porém agora na obra *Brazil, ditosa Pátria*, é possível perceber o tom de indisposição em relação aos estrangeiros que cogitassem vir para o Brasil com outro propósito senão o de trabalhar.

Traz o estrangeiro um enxada?  
Cavemos, somos irmãos,

---

<sup>68</sup> Prefácio de Olavo Bilac In: ANDRADE, Djalma. *Patria: poemas para as escolas primarias*. Belo Horizonte: Queroz Breyner, s/d. (Acervo Memória Infantil da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa).

Mas voltaria por certo  
So trouxesse armas na mão.<sup>69</sup>

A condição de trabalhador é apresentada às crianças como elemento essencial para se permitir a presença de estrangeiros em terra brasileira. O seu contrário, aquele que trouxesse “armas na mão”, não seria bem aceito à medida que, como presente em outra obra destinada às crianças, temia-se a presença de estrangeiros desordeiros, que atentassem contra a ordem vigente:

A guerra civil é a desgraça de um paiz.<sup>70</sup>

Como proceder em tempo instável, como se preparar no intuito de evitar a invasão estrangeira, leia-se comunista? Foi preciso preparar as crianças para o tempo de atenção e prontidão que a época necessitava. À criança era passada a imagem da iminente derrocada da pátria brasileira sob as mãos dos comunistas. Nas palavras de Alcir Lenharo,

do ponto de vista do regime e de sua propaganda, a criação de um inimigo externo poderoso e ameaçador facultava-lhes ganhar a adesão e coesão internas, assim como a justificação para um movimento interno de militarização do país e de sua gente, visto como inevitável e necessário à defesa nacional (LENHARO 1986, 135).

Assim, a educação trabalhou de forma exaustiva essa preparação/doutrinação da infância, exaltando-lhe principalmente os elementos, os símbolos, as noções que compõe o nacional, bem como indicando-lhe as ameaças. Um artigo da *Revista do Ensino* exemplifica bem esse temor aos comunistas, por um lado, e o lugar da escola como agente mobilizador da infância em prol da defesa da pátria em perigo, por outro.

[...]Bafejado pelo sopro alentador e fecundante, o internacionalismo dissolvente, como numa rajada, varreu todos os recantos longínquos

---

<sup>69</sup> ANDRADE, Djalma. *Brazil, ditosa patria: collectanea de versos patrioticos para as escolas primarias do Estado de Minas Geraes*. Rio de Janeiro: Edição Leite Ribeiro, 1926. p. 44. (Acervo Memória Infantil da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa).

<sup>70</sup> CINTRA, Anna. *Lições para o ensino completo de leitura*. 15ª edição. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1936. p. 35. (Centro de Documentação e Memória do CEALE/FAE/UFMG)

da terra brasileira secando a fonte do amor à pátria, à sua tradição de glória.

Vê-se ameaçada a unidade nacional pelo embate violento e agressivos de forças subversivas e toma tintas carregadas o cenário da vida brasileira, onde se movem sombras espectrais, ao ritmo descompassado dos movimentos conspiradores. [...]

Ao mestre incumbe o trabalho que é difícil mas relevante, fazendo para marcar expressivamente, instilando desde cedo, na alma da criança, alacre e despreocupada, as notas de seriedade e reflexão, ante a realidade da pátria.<sup>71</sup>

“Instilar nas almas das crianças as notas de seriedade e reflexão, ante a realidade da pátria” era, antes de tudo, dotar-lhes de uma alma cívica e patriótica, fazer crer que os interesses da nação e, conseqüentemente, do coletivo, se sobrepujam aos interesses e anseios particulares, preparando-lhes, inclusive, para o dever de imolarem-se a favor da nação.

Morre a fogueira, ao morrer  
Velha fê que a fez estrella...  
Ai do povo que tem pátria,  
E sente que via perdel-a.<sup>72</sup>

Derramas pela pátria  
Nas luctas, o sangue teu,  
E bem lhe restituíres  
Aquilo que Ella te deu.<sup>73</sup>

Ante o sentimento de derrota da pátria, de rompimento da unidade nacional e dos valores a ela subjacentes, é dever da criança, tal como na passagem acima, lutar pela sua terra, derramar sangue por ela, honrando assim seu compromisso moral e cívico, elevando os valores coletivos acima dos individuais, como a própria vida.

A identificação emocional, primária, com a pátria é responsável pela idéia de que a causa do Brasil é a causa dos seus filhos, que a destruição do Brasil é a destruição da família e dos lares, que os inimigos do Brasil são nossos inimigos; enfim, que a defesa da pátria é a defesa do povo, dos lares e de nós mesmos (DUTRA 1997, 170).

---

<sup>71</sup> LIMA, Maria Leticia Ferreira. O Nacionalismo na escola primária. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 137, p.83, abr-jun.1927.

<sup>72</sup> ANDRADE, Djalma. *Brazil, ditosa patria*: collectanea de versos patrioticos para as escolas primárias do Estado de Minas Geraes. Rio de Janeiro: Edição Leite Ribeiro, 1926. p. 19 (Acervo Memória Infantil da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa).

<sup>73</sup> Idem. p. 83

É possível depreender dos materiais destinados à educação das crianças aqui arrolados, das passagens selecionadas dos mesmos, onde direta ou indiretamente a questão do comunismo estava sendo trabalhada, que o lugar da infância estava sendo definido pelo Estado Novo, qual seja, dar prosseguimento à obra de consolidação da nação, aos moldes do regime varguista. Na posição de herdeiro do novo Brasil engendrado a partir da revolução de 1930 e consagrado com a decretação do Estado Novo em 1937, cabia-lhes a função de manter a unidade da pátria e sua integridade, afastando-se, principalmente, das tendências dissolventes do internacionalismo revolucionário comunista, função tanto moral quanto cidadã e patriótica. Segundo DUTRA,

Nada melhor para exorcizar o fantasma arcaico da dilaceração que ameaça a integridade do corpo social do que colocá-lo fora de si e projetá-lo no inimigo externo, num agente maléfico (DUTRA 1997, 41).

## 2.2 – O COMUNISMO PARA AS CRIANÇAS

Assim como *nenhum texto – mesmo aparentemente mais documental, mesmo o mais objetivo (por exemplo, um quadro estatístico traçado por uma administração) – mantém uma relação transparente com a realidade que apreende* (CHARTIER 1990, 63), também é necessário reconhecer que nenhum sentido de leitura apreendido pelas crianças converge, indelevelmente, à ortodoxia do texto e/ou das práticas educativas às quais estavam expostos. Em outras palavras, buscar nas cartilhas, nas obras didáticas e em outros suportes educacionais elementos que atestem certa intolerância aos comunistas não permite considerar que as crianças que estavam expostas a esse discurso estivessem apropriando do mesmo de forma literal, sem desvios, passivamente. Contudo, negar que as crianças estivessem apropriando-se de maneira direta e sem desvios do discurso intolerante e autoritário do Estado Novo com relação aos comunistas não é apontar a inoperância do discurso e sua falta de resultados.

Como situar as crianças dentro dessa atmosfera educacional de intolerância? Em que medida todo este discurso autoritário e excludente repercutia em suas mentes, como apreendê-las em suas ideias, desejos, aspirações, pensamentos, enfim, como enxergá-las? Como esperar a apropriação, as práticas de leitura deste discurso intolerante aos comunistas, como estão respondendo a esse intento de construção de identidade e, por fim, como perceber a apropriação do discurso homogeneizador por parte delas? Simplificando um pouco o percurso, essa educação e suas práticas intolerantes aos comunistas estavam tendo os resultados esperados pelo Estado Novo?

Uma das possibilidades existentes no sentido de buscar a recepção que as crianças podiam estar fazendo do discurso autoritário, suas produções de sentido e vestígios de leitura, seria tomar os jornais da época, privilegiando os suplementos infantis, como um espaço no qual elas irão externalizar a apropriação desse discurso, seja através de desenhos, historinhas, descrições de paisagens e símbolos nacionais e etc.

Com relação aos comunistas, se os discursos e as práticas educativas voltadas às crianças raramente faziam referência direta a esse grupo, era de se esperar que suas produções de sentidos no tocante à intolerância aos comunistas também se desse de maneira travestida, seja lançando mão dos argumentos imagéticos dos anticomunistas,

seja apropriando-se de referências e personagens diametralmente opostos aos comunistas.

Dentro de uma possível apropriação do imaginário anticomunista por parte das crianças, tem-se uma passagem muito reveladora publicada em um desses suplementos infantis, já referenciada no primeiro capítulo desta dissertação, mas não explorada, naquele momento, nesses moldes.

A bandeira nacional é o symbolo da nossa Pátria. Alguns patriotas queriam que nossa bandeira houvesse a cor vermelha, outros não queriam, porque vermelho significa derramamento de sangue, combates, etc. E aqui não houve quase nenhum combate, para ter a cor vermelha. [...] <sup>74</sup>

A proposta da criança fora a de enviar ao jornal uma breve descrição da bandeira nacional, procurando correspondências entre suas cores e os significados das mesmas, além de aludir sobre o lema “Ordem e Progresso”. Muitas das descrições da bandeira nacional que eram enviadas aos suplementos infantis dos jornais realizavam, de certa maneira, esse caminho. No entanto, essa passagem é insinuante aos propósitos deste capítulo justamente por sair deste modelo ao fazer menção à possibilidade de introduzir na bandeira a cor vermelha. É possível perceber claramente a inadequação dessa cor, aos olhos da criança que escreve a passagem, ao semióforo maior da nacionalidade, justamente por aquilo que representa: derramamento de sangue, combate, enfim, uma sorte de identificações que não coadunavam com a imagem da nação harmônica, edênica e amante da paz presente em suas obras didáticas e outros suportes. Além disso, como adverte MOTTA, *a cor vermelha, evidentemente, também se prestou a simbolizar o comunismo. Cor da revolução, o vermelho permitia aos anticomunistas associar seus inimigos à imagem da violência e do sangue* (MOTTA 2002, 91).

Além das práticas educativas perpetradas pelo Estado Novo, o imaginário anticomunista também trabalhou de forma intensiva a temática da nacionalização e os perigos que a nação corria caso o avanço dos vermelhos não fosse contido. *Não faltou quem se referisse aos riscos de profanação dos símbolos nacionais, como a bandeira, que poderia ser substituída caso vencessem os comunistas [...]* (MOTTA 2002, 31). E qual seria a cor predominante da bandeira nacional profanada pelo comunismo senão

---

<sup>74</sup> Composição da Bandeira. *Folha de Minas*. ano V, num. 1123. Belo Horizonte, 12 de junho de 1938. Suplemento Infantil Folha de Minas. p.03

aquela que liga-nos diretamente à simbologia anticomunista, ou seja, a cor vermelha, cor predominante na própria bandeira da nação comunista por definição, a URSS.

Nessa medida, é possível caminhar por duas possibilidades de leitura com relação à passagem *Composição da Bandeira* destacada anteriormente. Por um lado, mais complacente à possível apropriação sem desvios, é factível crer que as práticas educativas intolerantes aos comunistas obtiveram resultado favorável com relação a essa criança. Sendo que a cor vermelha “significa derramamento de sangue, combates”, o seu sinônimo, os comunistas, também poderiam representar, para essa criança (e quantas outras?) a violência, a carnificina, a desordem etc. Por outro lado, mais cuidadoso e menos confiante na relação direta entre ortodoxia do texto e produção de significados condicionados por essa leitura, é possível depreender desta passagem que a criança internalizou os elementos da bandeira nacional e que a presença de algum outro (como a cor vermelha) seria inadmissível. Ainda assim, ela produziu um significado da cor vermelha condizente aos propósitos dos anticomunistas e do Estado Novo. Em seu processo de ressignificação do mundo, a cor vermelha, metáfora de comunista, estava diretamente relacionada à destruição, violência, guerras, etc. O caminho para construir a relação vermelho = comunista estava preparada.

A referência a determinados símbolos, costumes e até mesmo líderes que se posicionam em lugares opostos ao comunismo também tiveram presença marcante nas páginas dos suplementos infantis e podem, por isso, serem indícios dessa apropriação do discurso intolerante aos comunistas difundido pela educação junto às crianças.

De imediato, a presença da figura de Getúlio Vargas foi massiva. Muitas foram as historinhas e os desenhos que pretenderam retratar a figura do líder nação, seus atos políticos, enfim, elementos que permitem aludir que houve uma grande apropriação, por parte das crianças, da imagem de Vargas. E, por definição, certa identificação com as noções autoritárias e intolerantes difundidas pelo regime por ele instaurado em 1937.

Entre os vários desenhos da figura de Getúlio Vargas, ressalta-se aquele enviado pela criança de nome Antônio da Silva Nery, da cidade de Caeté, Minas Gerais. Publicada pelo *Suplemento Infantil Malazarte*, do jornal *Estado de Minas*, o desenho segue, em muito, certa padronização, com Getúlio Vargas sempre esboçando um sorriso breve, de perfil, com certa calvície, etc.



Figura 8 – Getúlio Vargas. Desenho de Antônio da Silva Nery, Caethé, Minas Gerais. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 2 de abril de 1939. Suplemento Infantil Malazarte. p.01. (microfilme)

Entretanto, é destacável, por assim dizer, o “conjunto da obra” criada por essa criança. Além do desenho de Getúlio Vargas, essa mesma criança enviou também dois outros desenhos de líderes proeminentes no cenário mundial à época.

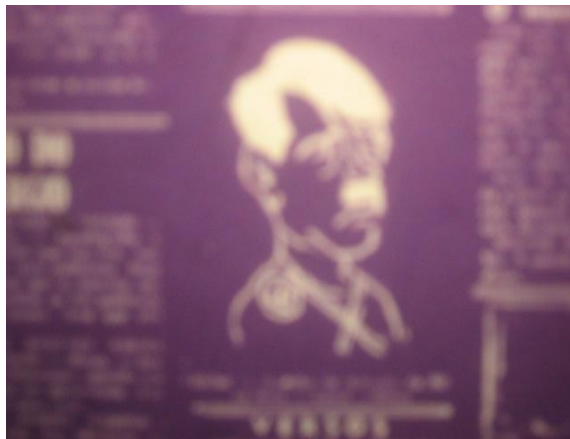


Figura 9 – Hitler. Desenho de Antônio da Silva Nery, Caethé, Minas Gerais. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 26 de março de 1939. Suplemento Infantil Malazarte. p.01. (microfilme)

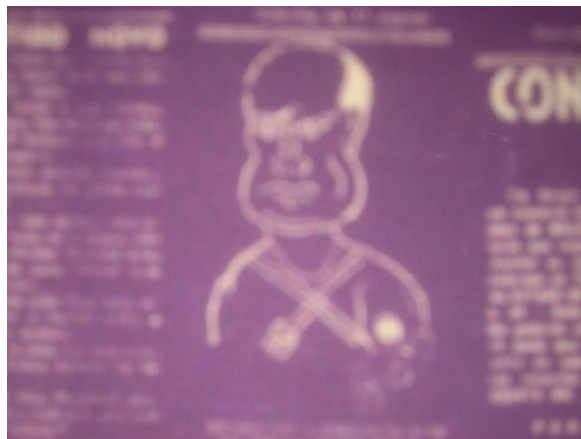


Figura 10 – Mussolini. Desenho de Antônio da Silva Nery, Caethé, Minas Gerais. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 2 de abril de 1939. Suplemento Infantil Malazarte. p.01. (microfilme).

Publicadas, em relação ao desenho de Getúlio Vargas, na mesma edição (no caso da ilustração alusiva à Mussolini), ou em semana anterior (no caso da figura de Hitler), são desenhos enviados por uma mesma criança e que, pela própria natureza da publicação, permite pensar que foram feitos na mesma época, ainda que publicados em duas semanas distintas.

Poucos meses depois, porém já em outro suplemento infantil, o do jornal *Folha de Minas*, foi publicado o desenho de outra criança, com o curioso título de “Líderes da Europa”. Quais seriam esses líderes?



Figura 11 – Leaders da Europa. *Folha de Minas*, ano VI, num. 1806. Belo Horizonte, 2 de julho de 1939. Suplemento Infantil *Folha de Minas*. p.04.

O desenho, embora não atribua nomes a esses líderes, permite claramente que se reconheça a imagem de Hitler e de Mussolini, sob a intrigante “legenda” de Líderes da Europa.

As contribuições dessas e outras crianças, ao desenharem as figuras de líderes como Getúlio Vargas, Hitler e Mussolini, permitem, entre outras considerações, tomá-las como personagens referenciais para essas crianças. Assim, da mesma forma que não há maneira mais eficaz e proveitosa do que unir diversas identidades e povos inquietos do que canalizá-los em torno de um inimigo, do “OUTRO”, também não é menos eficaz procurar uma essência, uma identificação com um segundo “OUTRO”, que dialoga com as minhas inquietações, que propõem ações e iniciativas que me são simpáticas e que, portanto, produz certa comunhão, deixando, por isso, de ser um “OUTRO” e passando a ser um “EU”. Em outras palavras, na busca da urdidura da identidade nacional, não é suficiente somente construir e elencar os elementos que deveriam compor tal identidade, mas também construir a imagem do “outro”, seja do “outro” com o qual compartilho

alguns significados e que, portanto, é verossimilhante à identidade que procuro, seja do “outro” que rejeito, do inimigo, o rival, o intolerável.

Produzindo a imagem de si mesmo, do seu rival (como os comunistas) e daquele que, em certas medidas, comporta alguns elementos identificáveis e compartilhados pelo Estado Novo, mantinha-se o processo de construção da identidade coletiva, inculcando na mente das crianças não só os discursos legitimados pelo regime bem como aqueles que poderiam torna-se públicos, ou no caso das crianças, desenhados e enviados aos jornais.

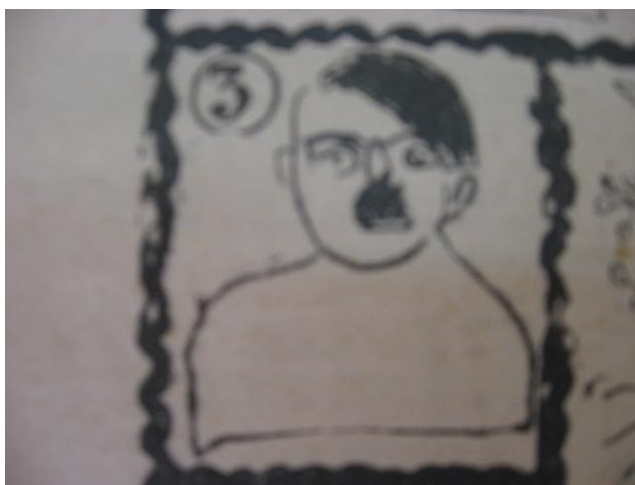


Figura 12 – O Chancellor. *Folha de Minas*, ano V, num. 1233. Belo Horizonte, 23 de outubro de 1938. Suplemento Infantil *Folha de Minas*. p. 04.

Portanto, ao promover essa educação autoritária, intolerante aos comunistas, o Estado Novo acaba por, não só possibilitar uma aproximação aos outros regimes com os quais compartilha algumas noções e matrizes, como o nazismo e o fascismo italiano, mas também traz para mais próximo de si e de sua sociedade os elementos inerentes a esses regimes, como a figura de seus líderes, seus programas de governo, seus ideais de nação, seus inimigos e toda uma sorte de elementos ao qual a educação da infância brasileira não ficou incólume. Como atesta Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida<sup>75</sup>, face ao medo e à desordem relacionada às agitações comunistas, *faz-se a apologia do ideário nazi-fasci europeu, eleito como construtor de uma pedagogia que possibilitava a "construção" do novo homem, moldado nos valores da ordem, antítese da pedagogia soviética.*

---

<sup>75</sup> ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. Estado Novo: Projeto Político Pedagógico e a Construção do Saber. *Revista Brasileira de História*. v18 n. 36 São Paulo, 1998. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em 10/07/2009

Nesse sentido, é possível projetar na escola (e, de maneira geral, na educação) os espaços, por excelência, nos quais o discurso da nação harmônica e as ações desta intolerância aos comunistas estavam presentes. Ainda, que a ortodoxia dos textos veiculados pela educação e que foram produzidos pelo regime (ou por ele aprovados) conseguiram inculcar nas mentes das crianças, não em sua totalidade, as noções perpetradas, entre elas, a intolerância aos comunistas. Ou seja, ao caminhar por entre os vestígios de leitura que as crianças fizeram dessa educação autoritária e intolerante aos comunistas é possível perceber que, não obstante as práticas de leitura e as apropriações de um texto não excluam possíveis desvios, que os efeitos de um texto não são unívocos, como adverte CHARTIER, muitas foram aquelas que provavelmente responderam positivamente aos intentos do Estado Novo em seu processo de instrução e insuflação da intolerância aos comunistas.

A partir da análise em torno dos materiais didáticos que compõem o quadro de fontes desta dissertação, foi possível perceber um outro alvo daquilo que se vem considerando como discurso intolerante, quais sejam, os negros. Porém, ao contrário das estratégias e práticas intolerantes aos comunistas verificadas nos materiais didáticos, em que esse grupo é identificado, possui uma ideologia, possui uma origem, uma história e que, por isso, é indicado como o inimigo a ser combatido, a intolerância aos negros deu-se de outra maneira. Privilegiou-se a construção de um processo de desqualificação dos negros nos materiais didáticos ou, quando muito, sua invisibilização. Assim, se a intolerância aos comunistas passa pela identificação do inimigo, a do negro sintetiza-se na indicação deste grupo como indesejável na composição da identidade nacional.

## CAPÍTULO 3

### INTOLERÂNCIA AOS NEGROS – O INDESEJÁVEL

Em meados de 1937, mais precisamente em 14 de junho daquele ano, Gustavo Capanema enviou ao Presidente Getúlio Vargas exposição de motivos acerca da construção da nova sede do Ministério da Educação e Saúde Pública e da necessidade de dotar este novo prédio, que esperaria até o ano de 1945 para ser inaugurado, de uma obra de arte em frente à sua suntuosa entrada. Mas de que obra de arte falava Capanema?

[...] A principal delas será a estátua do homem, do homem brasileiro. Por que este símbolo? Justamente porque o Ministério da Educação e Saúde se destina a preparar, a compor, a afeiçoar o homem do Brasil. Ele é verdadeiramente o ministério do homem.[...] <sup>76</sup>

A construção da estátua que representaria o homem brasileiro, mais do que um ornamento, seria, para Capanema, uma extensão da nova sede do MES. Segundo o ministro, *o edifício e a estátua se completarão, de maneira exata e necessária*<sup>77</sup>. Assim, para completar a magna obra que fora o prédio do Ministério da Educação e Saúde, reconhecida posteriormente pela sua engenhosidade, inclusive internacionalmente, era preciso construir também uma estátua do homem brasileiro com igual magnificência. Mas como deveria ser esse homem a ser esculpido? Quais suas características, sua forma, seu tamanho,

[...] Como será o corpo do homem brasileiro, do futuro homem brasileiro, não do homem vulgar ou inferior, mas do melhor exemplar da raça? Qual a sua altura? O seu volume? A sua cor? Como será sua cabeça? A forma do seu rosto? A sua fisionomia? [...] <sup>78</sup>

---

<sup>76</sup> Exposição de motivos de Gustavo Capanema a Getúlio Vargas, 14 de junho de 1937. In: LISSOVSKY, Mauricio; MORAES DE SÁ, Paulo Sergio (Eds.) *Colunas de educação: a construção do Ministério da Educação e Saúde (1935-1945)*. Rio de Janeiro: IPHAN: CPDOC, 1996. p. 225 (doc. 148)

<sup>77</sup> Idem.

<sup>78</sup> Carta de Gustavo Capanema a Oliveira Viana, 30 de agosto de 1937. In: LISSOVSKY, Mauricio; MORAES DE SÁ, Paulo Sergio (Eds.) *Colunas de educação: a construção do Ministério da Educação e Saúde (1935-1945)*. Rio de Janeiro: IPHAN: CPDOC, 1996. p. 225 (doc. 149)

Essas dúvidas fizeram Gustavo Capanema pedir auxílio a diversos estudiosos do assunto, antropólogos e intelectuais, dentre eles Oliveira Viana, Juvenil Rocha Váz e Roquette Pinto. Suas dúvidas giravam em torno da estátua enquanto projeção reflexiva do Ministério, ou seja, uma estátua que refletisse a imagem do novo homem brasileiro que iria se moldar principalmente através da educação, civilizado, higienizado, preparado para o futuro, atribuições indissociáveis do MES.

As respostas enviadas ao ministro Capanema, ainda que divergentes na metodologia aplicada e nas justificativas, foram unânimes e expunham, com predileção, a escolha do homem branco como aquele que deveria ser o representante do “homem brasileiro” a ser esculpido. Edgar Roquette Pinto, por exemplo, muito embora tenha feito ressalvas à unidade de raça em uma nação, dizendo que nenhum povo civilizado a possuía de maneira homogênea, listando em seguida os tipos predominantes no Brasil, acabou por enviar ao Ministro sua opção pelo tipo Branco. Em suas palavras

[...] 2. Tratando-se da representação ideal, estética, do homem brasileiro, qual desses tipos escolher? Um dos *leucodermos*; de preferência o moreno, que parece bem próximo do mediterrâneo, o branco mais facilmente aclimatado no país. Por que razão prefiro?

3. Primeiro porque é aquele ao redor do qual se vai orientando a evolução morfológica dos elementos raciais do Brasil. Os meus estudos provaram que é para ele que tendem os outros tipos, mesmo mulatos e caboclos.

Segundo por que é predominante na massa geral da população: brancos 51%, mulatos 22%, caboclos 11%, negros 14%.

[...]

5. Penso que não seria aconselhável tomar para modelo qualquer dos tipos em franca evolução, muitos destinados a desaparecer em prazo mais ou menos longo; [...]<sup>79</sup>

Por sua vez, o professor da escola de Medicina do Rio de Janeiro, Juvenil da Rocha Vaz, ao responder a Capanema através de uma longa carta, aproveita a situação para demonstrar, em primeiro lugar, como tal questão evidenciava a necessidade de maiores verbas para esse tipo de pesquisa no Brasil. Segundo ele

[...] Estas perguntas são a prova exuberante da necessidade do funcionamento do Instituto de Ciências da Individualidade e da melhor organização das nossas estatísticas demográficas. [...]

---

<sup>79</sup> Carta de Roquette Pinto a Gustavo Capanema, 30 de agosto de 1937. In: LISSOVSKY, Mauricio; MORAES DE SÁ, Paulo Sergio (Eds.) *Colunas de educação: a construção do Ministério da Educação e Saúde (1935-1945)*. Rio de Janeiro: IPHAN: CPDOC, 1996. p. 226 (doc. 150)

O que há de começo de estudos sobre este assunto foi feito sob nossa orientação, no nosso serviço de biotipologia, pelos drs. Waldemar Berardinelli e Izaac Brown, e em Pernambuco pelo dr. Álvaro Ferraz.

Quem diz “começo de estudos”, diz “estudos incompletos”, pois não estamos aparelhados para tão grande obra. [...] <sup>80</sup>

Ao final da carta, Rocha Vaz acaba por optar também pelo tipo branco como o mais freqüente no Brasil e, conseqüentemente, como aquele que deveria servir de “modelo” para a estátua do homem brasileiro.

A criação da estátua, baseada na imagem do homem branco como o exemplar do “Homem Brasileiro”, ficou a cargo do escultor Celso Antônio. No entanto, a deliberação emitida por Gustavo Capanema com relação ao trabalho encomendado evidenciava certa discordância entre as partes. Segundo o Ministro

O reconhecimento de que ao ministério incumbiria a fiscalização da construção da estátua significa que o escultor não teria liberdade de fazer o que entendesse.

O ministério não pode abrir mão da faculdade de exercer essa fiscalização de maneira completa, para o fim de verificar se a obra, que se realiza, satisfaz plenamente o objetivo visado, que é a ereção de uma estátua do homem brasileiro. [...]

Se, portanto, o escultor Celso Antônio se recusa a submeter o seu trabalho ao exame da comissão instituída no despacho da fls. 20, o Ministério da Educação se vê obrigado a declarar sem mais efeito o entendimento celebrado com o mesmo escultor [...]. <sup>81</sup>

Ao que tudo indica, pelo teor da deliberação de Gustavo Capanema, o escultor não estava produzindo a estátua do Homem Brasileiro como queria o ministro e como diversos intelectuais teriam recomendado, principalmente por ter recusado o exame do trabalho em andamento pela referida comissão. No entanto, somente através dessa deliberação não é possível dizer em quais pontos discordavam Capanema e o artista, nem ao menos que o ministro tenha visto a obra. A querela acabou ganhando as páginas dos jornais e notas publicadas pelo *Correio da Manhã* e *A Nota*, todos da cidade do Rio de Janeiro, revelaram alguns pontos mais específicos daquela discordância.

---

<sup>80</sup> Carta de Rocha Vaz a Gustavo Capanema, 14 de setembro de 1937. In: LISSOVSKY, Mauricio; MORAES DE SÁ, Paulo Sergio (Eds.) *Colunas de educação: a construção do Ministério da Educação e Saúde (1935-1945)*. Rio de Janeiro: IPHAN: CPDOC, 1996. p. 226 e 229 (doc. 151).

<sup>81</sup> Deliberação de Gustavo Capanema, 14 de dezembro de 1937. In: LISSOVSKY, Mauricio; MORAES DE SÁ, Paulo Sergio (Eds.) *Colunas de educação: a construção do Ministério da Educação e Saúde (1935-1945)*. Rio de Janeiro: IPHAN: CPDOC, 1996. p. 230 (doc. 152).

Segundo o *Correio da Manhã*, baseando-se nos depoimentos do escultor Celso Antônio, a dissidência se deu por que

[...] O sr. Capanema sugeria um tipo ariano. Tão exato e rigoroso nas linhas que uma comissão, posteriormente designada por ele, de estetas e biólogos diria se merecia ou não ser aprovado. O escultor não concordou. Alegou que não havia ariano puro no Brasil. Sujeito, apenas, aos princípios de arte plástica, modelaria o “homem” como ele o via do Amazonas ao Rio Grande do Sul. E não se submeteria ao julgamento dos médicos e antropólogos com que o ministro queria contar. Esse “homem”, acentuava Celso Antônio, não é o imigrante. É o que é daqui. O sr. Capanema replicava que não reconhecia obra de arte sem beleza e verdade, repugnando-lhe o mestiço de traços duros e beijação pendente a que se ia dando vida no *atelier*. [...]<sup>82</sup>

Já o jornal *A nota*, em explícito apoio a decisão de Gustavo Capanema de ter contestado a obra do escultor, apontou o equívoco de Celso Antônio ao dizer que o artista

[...] incorre num crasso erro histórico e etnográfico, querendo impingir um caboclo como idôneo representante do nosso homem atual. É bem verdade não ser o imigrante o homem brasileiro como também não o é, para um fim estético, nem Camarão, nem Henrique Dias, nem Araribóia, que são, entretanto, heróis e personagens da nossa história.

Um é muito preto e os outros muito autóctones para sintetizarem o tipo eclético cabível e a desejar para decoração do palácio ministerial. Não faltam vultos brasileiros em nossa gente que traduzam, até historicamente, o homem eclético dos nossos dias: Vidal de Negreiros, José Francisco Lisboa, os Andradas, vários bandeirantes do Sul e Norte, todos tão próximos do ariano como equidistantes do índio e do negro, já quase inteiramente assimilados pelo elemento predominante.

A impugnação do sr. Gustavo Capanema é um dos maiores testemunhos do seu senso artístico e subida compreensão dos seus encargos de governo.<sup>83</sup>

O caminho percorrido aqui, através de cartas, deliberações e notícias de jornais acerca da construção da estátua do “Homem Brasileiro” que deveria ornamentar a entrada do prédio do Ministério da Educação e Saúde, servem de testemunhos dos

<sup>82</sup> *Correio da Manhã* (Rio de Janeiro), 23 de setembro de 1938. In: LISSOVSKY, Mauricio; MORAES DE SÁ, Paulo Sergio (Eds.) *Colunas de educação: a construção do Ministério da Educação e Saúde (1935-1945)*. Rio de Janeiro: IPHAN: CPDOC, 1996. p. 235 (doc. 162).

<sup>83</sup> *A Nota* (Rio de Janeiro), 29 de setembro de 1938. In: LISSOVSKY, Mauricio; MORAES DE SÁ, Paulo Sergio (Eds.) *Colunas de educação: a construção do Ministério da Educação e Saúde (1935-1945)*. Rio de Janeiro: IPHAN: CPDOC, 1996. p. 238 (doc. 163).

debates existentes à época sobre o destino das “raças” no Brasil e de como competia à educação a tarefa de moldar o futuro brasileiro, em processo de branqueamento. A estátua, entretanto, nunca foi completada.

Por conseguinte, é plausível olhar o Ministério da Educação e Saúde durante o Estado Novo procurando, não somente dotar-lhe da incumbência de educar, mas de propriamente “formar o homem brasileiro”, o que, eugenicamente, privilegiou o homem branco, modelo daquele homem a ser formado.

Uma série de medidas foi tomada no intuito de tornar o país mais homogêneo e atenuar as diferenças regionais e raciais que o distinguiam negativamente, de acordo com as ideias vigentes na época, que associavam raças a temperamentos, atribuindo à miscigenação o atraso brasileiro. Dentro desta série de medidas, pretende-se verificar como as cartilhas infantis trabalhavam a questão do negro, como posicionavam (e faziam as crianças se posicionarem) em relação ao ideal de Brasil homogêneo, Brasil Uno, Brasil eugenizado.

De imediato, uma abordagem das possíveis práticas educativas intolerantes aos negros implica, por um lado, a constatação de que o ideal de branqueamento do povo brasileiro como forma de atingir o progresso da nação e, por consequência, a presença do negro em meio à sociedade como um motivo de atraso do Brasil perante as outras nações não eram formulações contemporâneas ao Estado Novo, senão apenas renovação e revitalização deste postulados. O que pode ser tomado como uma iniciativa ímpar do Estado Novo seria a promoção/insuflação dessas ideias através da educação, objetivando inculcar nas mentes das crianças o lugar (ou o não lugar) do negro na sociedade.

Por outro lado, é reconhecível a existência na sociedade à época do Estado Novo de um discurso concorrente àquele intolerante ao negro. Este discurso, de certa maneira materializado e imortalizado na escrita de Gilberto Freyre, preconizava a virtude da miscigenação brasileira, por consequência, o caráter benéfico da presença do negro na sociedade.

Obra da genialidade portuguesa, o Brasil seria uma sociedade original e multirracial na escrita Freyriana de *Casa Grande e Senzala*, um novo elogio da colonização portuguesa nos trópicos, que, se não deve ser tomada como exaltação da escravidão, pode ser pensada como um elogio da opção pelo negro e sua herança para o Brasil.

O Brasil teve a influência do negro escravo e não a influência do negro puro. O negro escravo não pode exercer toda a influência que o negro puro exerceria, pois sua posição estava moralmente rebaixada. Ele nos aparece deformado pela escravidão. [...] A sua influência não pode ser considerada deletéria enquanto negro, mas enquanto escravo (REIS 2005, 77).

Ressalvando, pois, a posição do negro enquanto escravo na sociedade brasileira do período colonial, àquela pergunta de Von Martius, qual seja, se a história do Brasil teria sido pior ou melhor com a vinda do elemento negro, Freyre responde sem hesitação nesta sua obra: fora de grande contribuição à colonização e à formação do caráter nacional.

Para Freyre, os males profundos que têm comprometido a robustez e a eficiência da população brasileira, que são atribuídos à miscigenação, na verdade devem-se à monocultura latifundiária (REIS 2005, 72).

Em uma relação afetuosa, amorosa, diria sexual, o branco enamorou-se pelos negros. Delas, o sexo, a preferência pelas “de cor”; deles, o primeiro amigo das brincadeiras infantis. Nessa Síndrome de Estocolmo “às avessas”, a civilização européia (notadamente portuguesa) se pôs em contato com a indígena do Novo Mundo, lubrificada pelo óleo da mediação africana. Em *Casa Grande e Senzala*, é possível perceber que Gilberto Freyre.

organiza una ficción nacional centrada en el contato coercitivo y cohesionante com el negro. En esse sentido, también Freyre crea um discurso unificador que se presenta como capaz de contener la heterogeneidad de lo nacional, planteando cierta convergência entre el cuerpo negro y el espíritu blanco (MAILHE 2007, 276).

Nesse sentido, os paladinos do ideal freyriano de harmonia das raças existentes no Brasil poderiam se levantar e inquirir sobre a valorização (e não intolerância) dos negros em nossa sociedade, concluindo, assim, que na educação e nos materiais didáticos do período o discurso de valorização dos negros não seria diferente. Por isso, antecipando a esse possível levante, pergunta-se qual seria o papel da escola, ou de maneira mais ampla, da educação, na disseminação desse ideal freyriano e,

evidentemente, do seu contrário, ou seja, na disseminação da intolerância com relação aos negros? Seria possível perceber nos materiais didáticos e nas práticas educativas contemporâneos à publicação de *Casa Grande e Senzala* essa valorização da miscigenação? Brancos, índios e negros, juntos harmonicamente nas páginas de Gilberto Freyre também estariam harmoniosamente nas páginas dos livros didáticos e nas salas de aula?

### 3.1 – O NEGRO NAS OBRAS DIDÁTICAS

Em estudo que vislumbrava reconhecer as práticas de racismo em livros didáticos, Paulo Vinícius Batista da Silva<sup>84</sup> efetuou análises sobre os segmentos raciais negros e brancos nestes materiais, dando preferência aos livros de Língua Portuguesa destinados à quarta série do ensino fundamental produzidos entre os anos de 1975 e 2003. Não se trata, evidentemente, de um estudo que cotejou os materiais didáticos à época do Estado Novo, mas, ainda sim, muitas de suas conclusões dialogam com as fontes pesquisadas para esta dissertação e indicam alguns traços semelhantes no que tange à intolerância com relação aos negros. A principal delas indica que *uma das possíveis formas de discriminação no interior da escola (entre outras) é o uso de livros didáticos que naturalizam a branquidade de seu público* (SILVA 2008, 18).

Assim, tal como indicou a pesquisa aventada para a produção dessa dissertação, nas cartilhas, nos materiais didáticos e em outros suportes que tinham a função instrucional à época do Estado Novo, é possível perceber o processo de invisibilidade ou, quando muito, de desqualificação aos quais os negros são submetidos. A começar pelas capas desses materiais, produzidos à época ou reeditados.



Figura 13 – RICCHETTI, Henrique. Infância –Primeiro livro- 25 edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. (Série Olavo Bilac). Centro de Documentação e Memória do CEALE/FAE/UFMG.

<sup>84</sup> SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

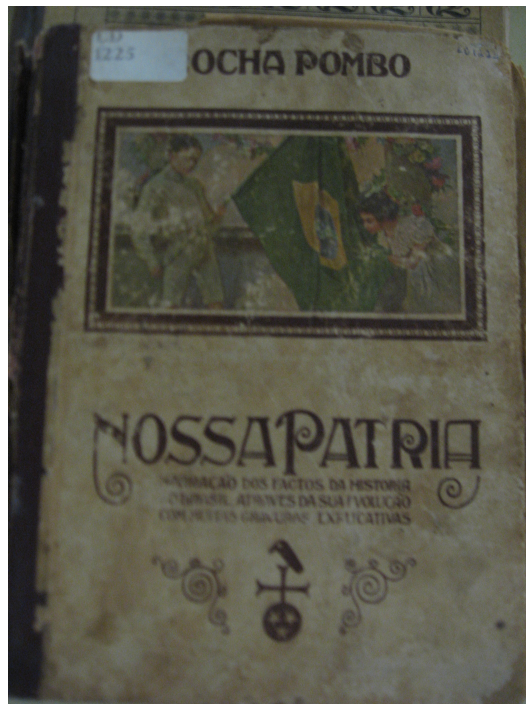


Figura 14 – POMBO, Rocha. *Nossa Patria*. Narração dos factos da História do Brasil, através da sua evolução com muitas gravuras explicativas. 67ª edição. São Paulo: Comp. Melhoramentos, 1926. (Centro de Documentação e Memória do CEALE/FAE/UFMG)



Figura 15 – OLGA. *História de um menino de São Borja*: a vida do presidente Getulio Vargas contada por tia Olga aos seus sobrinhos Rosa Maria e Chico-Chicote. [S.l.]: D.N.P., 1939. (Acervo Memória Infantil da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa).



Figura 16 – Capa do álbum *A Juventude no Estado Novo*. Publicação do DIP. s/d. Museu da Escola de Minas Gerais.

Através de algumas destas capas, como as destacadas acima, é possível perceber a ausência do elemento negro como constituinte do ideal de infância ao qual o Estado Novo projeta suas matrizes constituintes. Não só a sua invisibilidade, ou a difusão de uma representação negativa em relação ao negro, mas principalmente a naturalização do público leitor (as crianças) como elementos essencialmente brancos apresentava-se como estratégia de um discurso intolerante aos negros que, senão oficializado, pode ser observado através das práticas educativas e no seu instrumento principal de instrução/doutrinação, qual seja, o livro didático. A infância projetada, aquela presente em uniformes escolares, aquela segurando a bandeira nacional ou que se presta à educação, retirada, portanto, à leitura silenciosa e atenta, não é a da criança negra e sim do elemento branco.

Além das capas, também foi mantido no interior dessas obras o processo de invisibilidade do negro ou, quando muito, de sua desqualificação. Traçando um paralelo entre o conselho enviado por Roquette Pinto ao ministro Capanema com relação à estátua do “Homem Brasileiro”, se havia predominância do elemento branco na sociedade brasileira e que, portanto, este deveria ser o tipo a ser esculpido e posto à

frente do Ministério da Educação e Saúde, cabia aos materiais didáticos de maneira geral reproduzir também essa “predominância” e naturalizar a branquidão da sociedade.

No álbum *A Juventude do Estado Novo*, por exemplo, em suas vinte e uma páginas, não é possível identificar nenhum personagem ou desenho alusivo ao componente negro.



Figura 17 – Página de *A Juventude no Estado Novo*. Publicação do DIP. s/d. Museu da Escola de Minas Gerais



Figura 18 – Página de *A Juventude no Estado Novo*. Publicação do DIP. s/d. Museu da Escola de Minas Gerais

Mesmo em imagens que remetem à elementos consagrados da retórica do Estado Novo, como a questão do trabalho e a instituição familiar, permanecia a invisibilidade do elemento negro. Tal como atesta Ana Célia da Silva<sup>85</sup>,

além de internalizar e reproduzir o tratamento pejorativo em relação ao negro, o livro didático expande a invisibilidade do povo negro,

<sup>85</sup> SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAO, CED, 1995.

uma vez que este é quase ausente nele. Os personagens ilustrados no livro didático são brancos em sua maioria. Observamos que a figura do negro não aparece constituindo agrupamentos, multidões, famílias e casais. Ele é representado como minoria em grupos, majoritariamente brancos. (SILVA 1995, 67-68)

À repugnância com a qual Capanema via a escultura que “ia se dando vida no atelier” de Celso Antônio, um “mestiço de traços duros e beiçola pendente”, tal como apresenta o jornal *Correio de Manhã* citado anteriormente, contrapunha-se a imagem da criança sadia, bem “esculpida”, numa tradução perfeita da máxima “mente sã, corpo sã”. Tradução essa que, no entanto, não comportava em seu interior a imagem do corpo negro.



Figura 19 – NEVES, Maria do Carmo Vidigal Pereira das. *Entre o Lar e a Escola*. Leituras para o 1º ano. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1941. p. 22. (Centro de Documentação e Memória do CEALE/FAE/UFMG)



Figura 20 – FLEURY, Luiz Gonzaga. *Meninice*. 3 grau. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife: Companhia Editora Nacional, 1937. p. 118. (Centro de Documentação e Memória do CEALE/FAE/UFMG)

Assim, entre as crianças que se prestavam à prática de exercícios como forma de adquirir uma vida sadia, ou o adulto, o homem que cultivou hábitos saudáveis e apresenta-se rígido, esbelto, não havia espaços para o elemento negro.

As duas crianças da imagem anteriormente, segundo o texto que compõem a lição, praticam exercícios físicos por indicação paterna. A criança que narra essa ação revela que, para o seu pai,

[...] a ginástica dá saúde, torna a criança alegre e sadia e que, desse modo, adquirimos espírito forte e corpo são. Além disso, os exercícios físicos tornam o corpo leve, dão elegância, dispõem à carreira, ao salto, ao brinquedo, ao estudo, às leituras sãs.<sup>86</sup>

No entanto, quais são as crianças representadas na imagem que, ao realizarem essa ginástica, estão se preparando para a vida, cuidando da saúde, ficando alegres, esbeltas e predispostas ao estudo? Em outras palavras, enquanto ao representante branco associava-se um ideal de beleza, de pureza, bondade e inteligência, o negro era, quando muito, *associado ao feio, malvado, incapaz, com atributos físicos não-humanos e constituindo-se em minoria social* (SILVA 1995, 32).

<sup>86</sup> NEVES, Maria do Carmo Vidigal Pereira das. *Entre o Lar e a Escola*. Leituras para o 1º ano. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1941. p. 23. (Centro de Documentação e Memória do CEALE/FAE/UFMG).

Quando não afastado dos materiais didáticos, a presença do elemento negro nos materiais destinados à instrução durante o Estado Novo deu-se de forma estereotipada, desqualificada, ora ressaltando sua posição subordinada ao branco, ora tendendo a abrandar sua possível inferioridade graças à obra da miscigenação.

Em sua vertente estereotipada, algumas obras tendiam a inculcar nas mentes das crianças uma natural inferioridade do negro com relação ao branco. O texto que compõem a imagem anterior, da obra *Meninice*, é exemplar nesse sentido. Com o título de “O homem”, a lição pretendia discorrer sobre o que difere a espécie humana das demais, descrevendo os sistemas biológicos do homem e etc. No entanto, após apontar a existência de cinco raças humana, nomeando-as, assim disserta a lição:

[...] O gênero humano compreende cinco raças: a raça branca ou caucasica, a amarella ou mongolica, a negra ou africana, a azeitonada ou malaia e a vermelha ou americana. Dessas raças, é a branca a mais bella e de mais poderosa intelligencia. [...]<sup>87</sup>

Percebe-se, pois, uma intenção mais capciosa da lição, qual seja, ao ser exposta às crianças, pretendia indicar-lhes a existência de uma hierarquia (aparentemente natural e inquestionável) entre os seres humanos baseada em suas raças, sendo a branca aquela que ocuparia o topo da hierarquia. Indo além, é a imagem de um homem branco que ilustra uma lição denominada “O Homem”. Ou seja, o homem, sinônimo de Humanidade, é ilustrado (representado) por um homem branco. Este seria e deveria ser apresentado à criança como o representante principal da espécie humana, aquele “mais belo e mais inteligente”, segundo a lição.

Hierarquia que parece ser reafirmada através de uma ilustração presente em outra obra destinada à instrução das crianças, a cartilha *Pindorama*.

---

<sup>87</sup> FLEURY, Luiz Gonzaga. *Meninice*. 3 grau. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife: Companhia Editora Nacional, 1937. p. 118. -119. (Centro de Documentação e Memória do CEALE/FAE/UFMG)

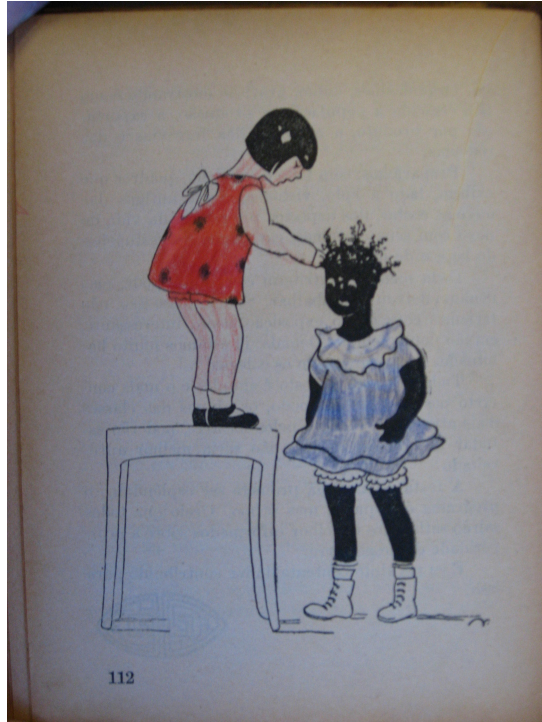


Figura 21 – FONTES, Ofélia; FONTES, Narbal. *Pindorama: terra das palmeiras*. 9. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1942. p. 112. (Acervo Memória Infantil da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa)

Ainda que a menina branca do desenho tenha sido posta em contato com outra menina, de cor negra, é questionável a situação de superioridade que aquela se apresenta com relação a esta. Qual teria sido o motivo de se desenhar a criança branca acima da negra? Além disso, há certo contraste entre os traços que compõem a menina branca em relação à negra, notadamente a delimitação da face bem como a disposição dos cabelos.

Essa imagem serviu, na obra, como uma introdução/ilustração de uma poesia acerca da comemoração do dia 13 de maio, sabidamente a data em que se comemora a abolição da escravidão. Após algumas páginas, discorrendo sobre a abolição, sobre os escravos e a princesa Isabel, a suposta criança que declamava a poesia, segundo o texto, dirige-se à outra criança e lhe diz:

[...] Você é pretinha, mas é tão querida como se fosse branca, pois o que vale é ser boa.<sup>88</sup>

Nestes termos, à criança negra (“pretinha”) reputa-lhe a estima, o querer bem, sendo, pois, “tão querida” pela outra criança. Não é, entretanto, uma estima fortuita,

---

<sup>88</sup> FONTES, Ofélia; FONTES, Narbal. *Pindorama: terra das palmeiras*. 9. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1942. p. 116. (Acervo Memória Infantil da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa).

mas sim por ela ser uma criança boa, como se fosse uma criança branca. Ou seja, pretendia-se passar a noção que a estima com relação ao outro é comum às crianças, mesmo que esse outro seja um negro. Aliás, não um negro qualquer, mas aquele cujas características que, a princípio não lhes são naturais (como parece sugerir o texto), dotam-lhe de certa brancura, o promovem a condição de “como se fosse branca”. É somente, portanto, na condição de negro que se assemelha a um branco que as crianças (brancas) deveriam, tal como parece sugerir a lição, nutrir algum tipo de sentimento por outras que fossem negras.

A imagem anterior, portanto, parece querer indicar que a menina negra, ainda que trajando um vestido asseado, com calças, sapatos, enfim, vestida como sua amiga (branca), não deixa de ser negra. Ou seja, não adiantava à menina negra vestir-se como sua amiga branca: sua condição social (e as conseqüências inerentes a esta condição) é a de ser negra. Ainda que estimada pela amiga, ainda que seja uma criança “boa”, ela é negra. Portanto, existe aqui uma incorporação do negro, mas como aquele que precisa ser legitimado pelo branco quando este o reconhece como “quase branco”. Esta incorporação se dá pelo respaldo da criança que diz à outra que ela é querida (como se fosse branca) e o valor dado a relação é a bondade que só pode ser reconhecida por quem a aceita, apesar de ressaltar, de início, que é “pretinha”. Um movimento dúbio de afirmação da diferença, mas mostrando que o negro é inferior e só alcança o amor do branco se possuir as características que este valora.

Ainda dentro da vertente que pretendia estereotipar o elemento negro, sobrevalorizando suas características físicas, num quase processo caricatural, apontando-lhes defeitos, outro elemento que, possivelmente, auxiliou neste processo de educação/doutrinação das crianças aos moldes do Estado Novo foram os suplementos infantis. Além das contribuições que as crianças enviavam a estes, muitos colaboradores, jornalistas, escritores e intelectuais, escreviam nesses suplementos ou reeditavam trechos de obras já consagradas no intuito de promover certa instrução além dos muros da escola. Valorizava-se a pátria, a família, os bons modos, enfim, elementos que deveriam compor a boa educação da infância em consonância com as noções simpáticas ao Estado Novo. No entanto, tal como nas passagens citadas acima, também foi possível perceber a depreciação, a desqualificação e a intolerância ao negro como componente da sociedade brasileira. Uma série, pequena, de historinhas em formato de quadrinhos onde a figura de um menino chamado Tião era apresentada ilustra bem esse processo ao qual o negro era exposto aos olhos das crianças.

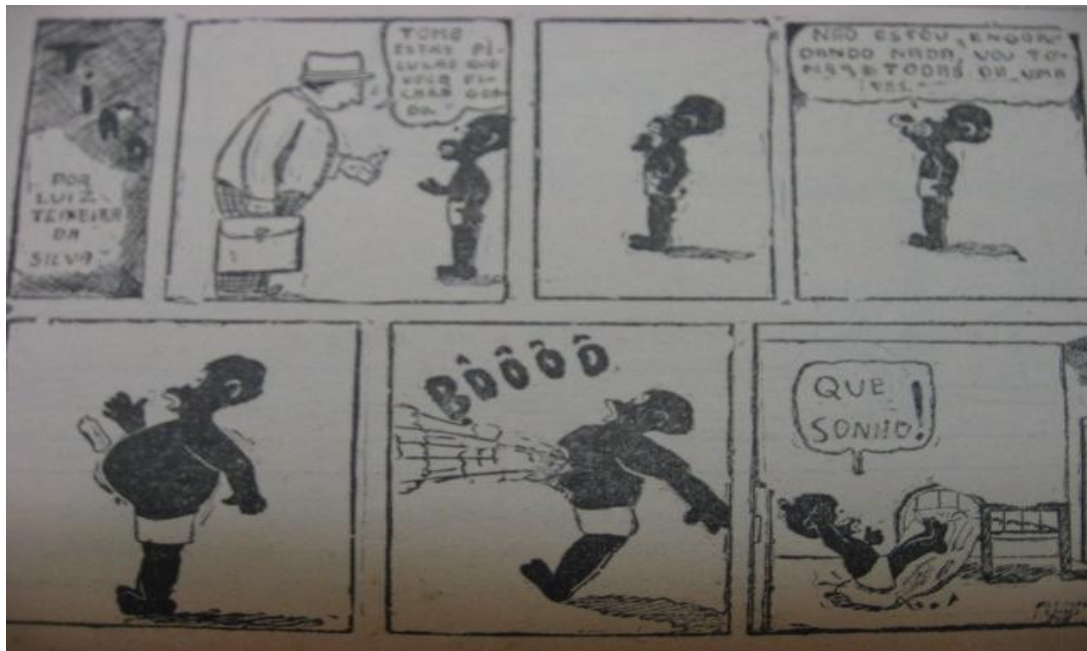


Figura 22 – SILVA, Luiz Teixeira da. TIÃO. *Folha de Minas*, ano IV, num. 1205. Belo Horizonte, 18 de setembro de 1938. Suplemento Infantil *Folha de Minas*. p. 01.



Figura 23 – SILVA, Luiz Teixeira da. TIÃO. *Folha de Minas*, ano V, num. 1246. Belo Horizonte, 6 de novembro de 1938. Suplemento Infantil *Folha de Minas*. p.02.

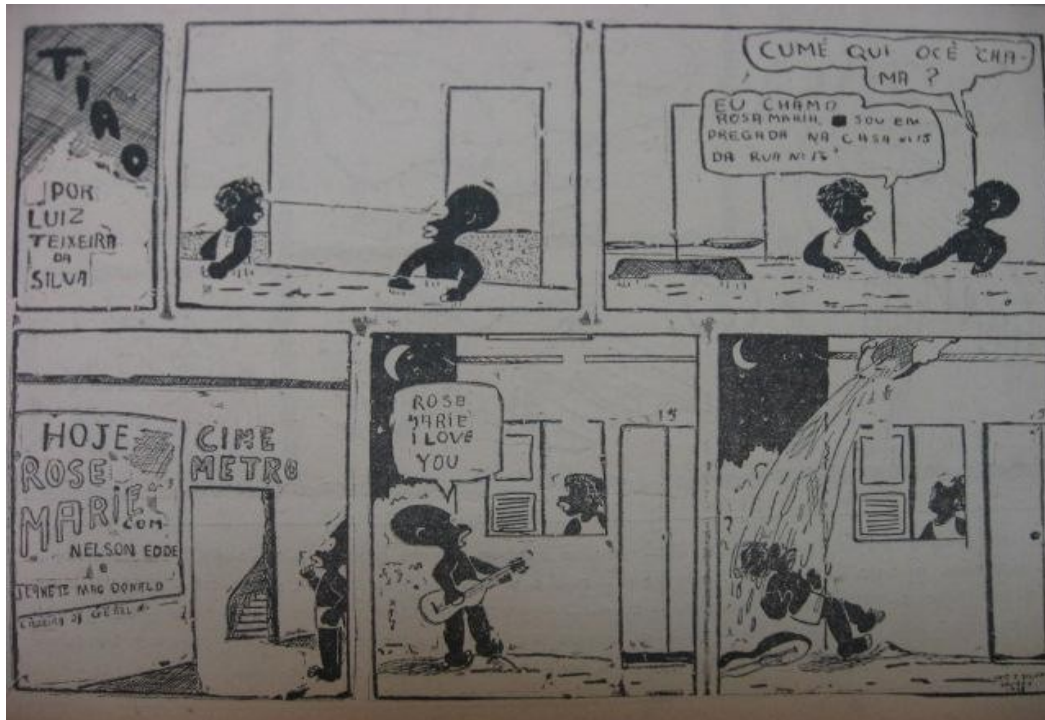


Figura 24 – SILVA, Luiz Teixeira da. TIÃO. *Folha de Minas*, ano V, num. 1274. Belo Horizonte, 11 de dezembro de 1938. Suplemento Infantil *Folha de Minas*. p.03.

Por meio destes quadrinhos é possível perceber o tom pejorativo e pretensamente cômico com o qual se dirigia à presença do negro na sociedade. Ou seja, além de estarem presentes nas cartilhas, nas obras didáticas, tanto nos textos quanto na iconografia desta obras, a figura do negro, quando aparece, é retratada em situação depreciadora de sua imagem, vinculando-o a trabalhos domésticos, a estupidez, a ignorância de padrões básicos de civilidade, como o domínio da língua e etc. Além disso, vincula sua imagem à pobreza, uma vez que a personagem negra dos quadrinhos acima está sempre descalço, sem camisa e em sua maioria vaguei pelas ruas.

No entanto, além da invisibilidade e das formas estereotipadas, outra maneira de indicar o elemento negro nos materiais instrucionais e assim, inculcar na mente das crianças a intolerância em relação a esse grupo foi a manipulação da ideia de miscigenação como forma de abrandamento e branquiamento.

Em uma obra didática reeditada em 1941 pela Livraria Francisco Alves, uma das principais editoras de “material didático” e de outros títulos do período, é possível reconhecer a presença do negro, porém matizada através do processo de miscigenação.

Três garotos se reuniram em baixo duma árvore. Um era avermelhado, outro branco, outro preto. O primeiro achava que era dono da planta porque chegara na frente dos outros. Não comera

ainda nenhum fruto da árvore porque não tivera disposição de subir. O branco não se importava que o avermelhado fosse dono da planta: o que ele queria eram os frutos, mas sem esforço. O pretinho não se importava de subir e tirar os frutos, mas ignorava a sua utilidade. De fato nenhum se aproveitava dos frutos. Foi então que apareceu um mestiço, de olhos vivos, muito ágil, e perguntou aos três o que faziam ali. Quando soube, ele propôs: - Você, “seu” bronzeado, toma conta da estrada. O preto ajuda o branco a subir. Eu recolho as frutas neste cesto e iremos lavá-las no rio. Depois vamos levar para mamãe, que sabe fazer um doce muito gostoso. Vocês não gostam de doce? Ora se não gostavam... Colheram os frutos, fizeram o doce e os quatro comeram na melhor harmonia.<sup>89</sup>

Nesta obra de Nelson Costa é possível aludir, em um primeiro momento, sobre aquela miscigenação harmoniosa das três raças. Juntos, negros, índios e brancos, e a síntese dos três, qual seja, o mestiço, comeram os frutos da terra brasileira em grande harmonia. É possível perceber a ideia de síntese das capacidades produtivas das três raças em um único elemento, o mestiço. É ele quem toma a iniciativa de como colher os frutos, dirigindo as ações dos representantes das três raças que o compõe. Outra passagem desta mesma obra remete novamente à presença e herança do elemento negro na composição do brasileiro, porém, mitigada pela miscigenação:

Hugo tem um novo colega, chamado Ubirajara, de pele avermelhada, cabelos pretos e olhos parecidos com os dos japoneses. É filho duns índios de Mato Grosso e veio agora para a cidade, na companhia de uma família conhecida. Hugo apostou com sua irmãzinha que aquele indígena não era brasileiro. Foram perguntar ao papai se aquele índio era patricio deles. Papai então explicou ao Hugo que quando o Brasil foi avistado, em 1500, pelos portugueses, era habitado por povos selvagens. Esses selvagens foram cedendo suas terras aos conquistadores e recuando para o interior, onde ainda existem em pequeno número. Depois os brancos trouxeram os pretos como escravos, para cultivar a terra. O brasileiro é um resultado dessa mistura de brancos, índios e negros. Herdou as qualidades e defeitos desses povos, formando hoje um povo forte, inteligente, progressista, amigo da justiça e da liberdade.<sup>90</sup>

Ao herdar as qualidades e os defeitos (mas principalmente as qualidades) o brasileiro formou-se enquanto povo forte, inteligente e harmonioso. Porém, nessa união harmônica das três raças, depreende-se a síntese das qualidades e não das raças em si.

---

<sup>89</sup> COSTA, Nelson. *Primeiro livro de leituras brasileiras para uso das crianças*. 22ªed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1941. p. 90-91.

<sup>90</sup> Idem. p. 101-102.

Em outras palavras, o índio, que na passagem acima é apresentado à criança como aquele elemento preguiçoso, o branco, que não queria esforçar-se para comer o fruto, nem ao menos queria saber quem era o dono dos frutos e sim somente comê-los e o negro (sempre ligado à escravidão), apresentado como ignorante de sua utilidade, mero instrumento de trabalho, formariam a síntese do povo brasileiro, qual seja, o mestiço, principalmente quando o resultado desta síntese fosse a soma das qualidades destas três raças: a força do negro, que auxilia o branco a subir, o índio que, conhecedor da terra, “vigia” a estrada e o branco que sem muito esforço colhe os frutos da árvore. Recolhe-se desses três elementos somente suas “partes” salutares, aquilo que é necessário à formação do povo brasileiro, amigo da liberdade, inteligente e forte, pois possui em seu sangue mestiço parte do índio, do branco e do negro, respectivamente. Embora valorize o mestiço como resultado da união das raças, o que estava sendo apresentado às crianças é, possivelmente, o resultado desse caldeamento racial, seus elementos positivos para a formação da nação brasileira e não a valorização das raças que o compõe.

Assim, é possível pensar que foram as raças como componentes do elemento mestiço, como formadores do tipo brasileiro, que se apresentaram às crianças e não, principalmente, o negro e o índio isoladamente. A ideia de miscigenação assim presente nas obras didáticas desemboca, portanto, num paradoxo.

A miscigenação, a idéia do Brasil como cadinho de raças, é uma narrativa paradoxal. Por um lado, manifesta o desejo de afirmar o Brasil como um país onde não existem desigualdades raciais, onde reinam a cordialidade e a harmonia nas relações inter-raciais. Por outro lado, reafirma os valores brancos europeus como norma e estabelece uma subalternidade para indígenas e negros (SILVA 2008, 70).

Afirmando ser o Brasil um país de origem multirracial, onde não existem desigualdades raciais, os materiais didáticos empenhavam-se em manter a necessária coesão nacional, elemento indelével à conservação da ordem. Contudo, ainda que expressem nas lições destinadas às crianças os benefícios da miscigenação brasileira, as obras didáticas hierarquizavam esse caldeamento sobrepondo e reafirmando os valores brancos sobre as outras raças que compunham a nação. Nesse sentido, a miscigenação, *essa mistura racial simbolizava o processo histórico, visualizando como uma trajetória da negritude à brancura e do passado ao futuro* (DÁVILA 2006, 25).

Na passagem a seguir, da cartilha *Brasileirinho*, a possível resposta que as crianças davam à lição também pode ser interpretada neste paradoxo da miscigenação.

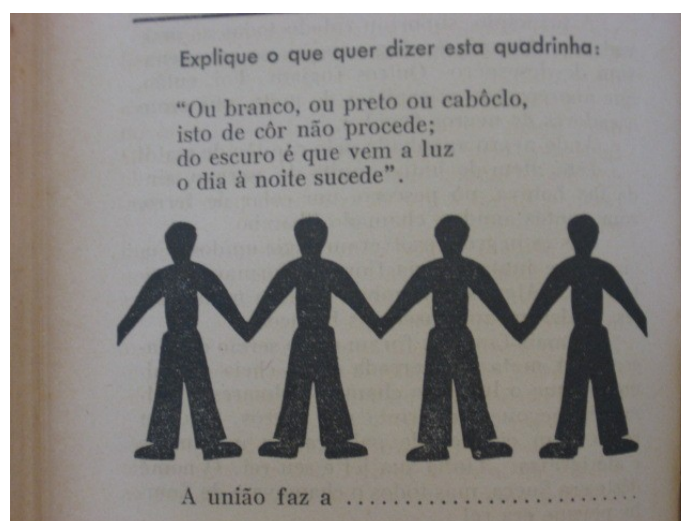


Figura 25 – FONTES, Ofélia e FONTES, Narbal. *Brasileirinho*. Leitura para o 3ºano primário, de acordo com os programas de Ciências, de Linguagem e de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Série Pindorama, 1940. p.78. (Centro de Documentação e Memória do CEALE/FAE/UFMG).

Como preencheram a quadrinha acima? Provavelmente, fruto da intermediação do professor e de práticas já consolidadas em sala de aula e em outras obras destinadas à instrução, completariam o espaço em branco respondendo com a palavra *FORÇA*. Assim, obtinha-se, após um breve texto que pretende expor a irracionalidade de se sustentar possíveis hierarquias sociais baseadas em critérios fenotípicos, que a união (das raças listadas) faz a força. São os elementos componentes do branco, do índio e do negro, unidos na síntese das raças que é o mestiço, que faria a força do povo brasileiro e faria do Brasil um país forte perante as outras nações. Porém, ainda que o texto esforce-se por mostrar que “isto de cor não procede”, a utilização de pares antitéticos como escuro/luz e noite/dia deixa margem à possível distinção entre negros e brancos, ressaltando suas diferenças. Ou seja, a união deles pode até produzir a força do brasileiro, mas, isoladamente, enquanto “dia e noite” ou “luz e escuridão”, são raças que naturalmente se distinguem uma da outra.

Ainda na mesma obra, tem-se outra passagem relevante sobre a ideia de miscigenação. Não por acaso, se a atividade relacionada anteriormente apresentou-se na página 78 do livro, nas páginas 34, 35 e 36 é possível verificar que, isoladamente, as raças possuem traços negativos em sua essência, principalmente a negra e a indígena. Assim, se a união faz a força, essa força é herdeira tão somente das características

positivas das três raças que, por isso mesmo, não são tomadas individualmente, mas como metáforas de suas próprias qualidades.

### AS TRÊS MÃES

Os brasileirinhos de fato  
Tiveram mães excelentes  
De três cores diferentes:  
A mãe branca lusitana,  
A mãe vermelha do mato,  
E a mãe escura africana.

A mãe branca foi, talvez,  
A menos pobre das três,  
Usava luva e chapéu...  
E ensinou a seu filhinho  
A querer bem o papaizinho  
E a crer no pai do céu.

A mãe vermelha, talvez,  
Foi a mais livre das três.  
Não usava saia cara  
E nem casaco de manga:  
Sua roupa era uma tanga  
Feita com penas de arara. [...]

A mãe preta foi, talvez,  
A mais infeliz das três,  
Pois teve, pra começar  
Dois filhos pra criar:  
O filho do seu senhor  
E o filho do seu amor...  
O filho branco era amado  
Tinha berço de veludo  
O filho preto, coitado!  
Sentia falta de tudo...[...]

Seja mãe branca ou de cor,  
Todas merecem amor.  
Os bons filhos verdadeiros,  
Branco, pretos caboclinhos,  
Saibam que são iguaisinhos,  
Pois nasceram brasileiros.<sup>91</sup>

Ainda que, isoladamente, possuam malefícios e uma sorte de elementos corruptores, juntas, ou seja, nascendo brasileiras, as crianças, somente assim, são vistas

---

<sup>91</sup> FONTES, Ofélia e FONTES, Narbal. *Brasileirinho*. Leitura para o 3ºano primário, de acordo com os programas de Ciências, de Linguagem e de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Série Pindorama, 1940. p. 34-35-36. (Centro de Documentação e Memória do CEALE/FAE/UFMG).

como iguais. O filho da mãe negra, da mãe branca e da mãe indígena, dita avermelhada, malgrado suas distinções, suas diferenças de nascimento que reverberam em diferenças sociais, merecem amor, pois, como brasileiros, são iguais. E, mesmo detendo-se à utilização da palavra cor no lugar de raça, e daí possivelmente concluir que nessa passagem não se pretendia discriminar os sujeitos pela sua raça, mas somente apontar os “tipos” presentes na formação do brasileiro, indicando-os pela cor, é necessário lembrar, como adverte Paulo Vinicius Baptista da Silva em sua obra sobre racismos em livros didáticos que

a noção de cor, no Brasil, passou a ser utilizada como tropo para raça. Cor, no contexto brasileiro, informa sobre atributos diversos, cor da pele, outras características fenotípicas e também certas características sociais atribuídas, tal como condição racial. Ou seja, a cor assim entendida passou a ser utilizada no Brasil como uma das formas de classificação das pessoas. Alguns segmentos e autores afirmam que raça não era importante para a realidade brasileira, justamente por causa de tal classificação por cor. Porém, a classificação por cor foi utilizada no lugar da raça, mas orientada por esta (SILVA 2008, 66).

Era preciso, pois, dotar-lhes de uma característica comum, qual seja, a de serem brasileiros, para poderem merecer o amor e serem qualificados como iguais. Isoladamente, enquanto filhos de mães de cores diferentes, só são ressaltadas as suas diferenças, suas distâncias. O que os une? O ser brasileiro e nada mais.

Seja através dos processos de invisibilidade do negro nestes materiais, seja estereotipando-o e desqualificando-o ou, ainda, utilizando da obra da miscigenação como estratégia de branquiamento dos negros, é possível perceber que as práticas educativas e os seus materiais durante o Estado Novo prestavam-se, ainda que veladamente, implicitamente, à manifestações de intolerância com relação aos negros.

Enfim, o negro, quando muito, era apresentado às crianças como aquela que brincava na rua, sem família, sem lar, identificada não pelo seu nome, mas por apelidos que remetem à sua cor. Ou ainda, como regenerado pela obra da miscigenação, que lhe escondia os defeitos e aproxima-lhe dos brancos.

Sendo impossível negar sua existência, tendo em vista a grande parcela de população negra existente na sociedade à época, o Estado Novo, ainda que veladamente e de maneira não-oficial, promoveu e estimulou processos de invisibilização e desqualificação da população negra em sua condição de componente do coletivo. Nestas

práticas intolerantes ao elemento negro, os materiais didáticos, as cartilhas, enfim, as estratégias textuais destinadas à educação ocuparam um lugar de destaque, mas não exclusivo.

Não é apenas o livro o transmissor de estereótipos. Contudo, é lê que, pelo seu caráter de “verdadeiro”, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões distorcidas e cristalizadas da realidade humana e social (SILVA 1995, 48)

### 3.2 – O NEGRO NOS VESTÍGIOS DE LEITURA DAS CRIANÇAS

Lograr introjetar nas mentes das crianças as representações acerca dos negros promovidas pelos materiais didáticos e corroboradas pelo Estado Novo não significa dizer que essas ações foram feitas com total êxito, sem desvios, que a ortodoxia dos textos apresentados às crianças foram apropriados de maneira literal. Porém, os vestígios de leitura que essas crianças fizeram dessas práticas educativas intolerantes aos negros, ainda que indiquem que os textos não foram apropriados de maneira literal, apresentam alguns pontos em que é possível perceber certa apropriação daquele discurso intolerante.

Assim, tal como realizado no primeiro capítulo e no segundo capítulo, onde se buscou vestígios de leitura com relação à representação da bandeira nacional e também com relação às práticas intolerantes aos comunistas, respectivamente, buscar-se-á nos suplementos infantis da época do Estado Novo alguns elementos que possibilitem uma aproximação das possíveis apropriações que as crianças fizeram das práticas e dos materiais educativos em seu discurso intolerante aos negros.

Porém, ao contrário dos demais capítulos, foi possível encontrar em outro suporte, que não os suplementos infantis, vestígios das práticas de leitura realizadas pelas crianças e que, possivelmente, indicam um posicionamento intolerante com relação ao negro. Em duas passagens da *Revista do Ensino* foi possível encontrar esses vestígios.

Publicada pela primeira vez em 1925, a *Revista do Ensino* era editada pela Secretaria de Educação e Saúde Pública de Minas Gerais. Com periodicidade trimestral, a revista cotejava diversos assuntos da área educacional, tendo como proposta auxiliar os professores e os profissionais da educação, de maneira geral, em suas atividades escolares. Para isso, publicava colaborações de professores, de escritores e intelectuais de grande prestígio, divulgava ações de escolas em todo o território mineiro, indicava livros e etc.

Apresentava também alguns estudos das classes escolares dos grupos de Belo Horizonte, uma espécie de questionário que pretendia levantar características das crianças de uma determinada classe de algum grupo escolar, suas aptidões, suas predileções, seus desejos, o que gosta, o que não gosta e etc. Em uma dessas pesquisas

divulgadas através da revista<sup>92</sup>, em caráter anônimo, uma vez que grupo escolar, classe e alunos não tinham seus nomes divulgados, é possível indicar a presença do discurso intolerante ao negro.

Com o título de “Ideas e interesses”, conjunto de perguntas destinadas aos alunos, sendo as respostas separadas por gêneros, a pesquisa buscava conhecer algumas preferências desses alunos. Na pergunta VII, que inquiria as crianças sobre aquilo que não queriam parecer, as respostas divergem, mas um tipo chama a atenção. Num total de 13 meninas, 2 (duas) responderam que não queriam parecer-se com pessoas más, 1 (uma) com o capeta, outra com os seus inimigos e etc. Com relação aos meninos, 8 no total, assim responderam:

Com o capeta \_\_\_\_\_ 3  
Com um negro \_\_\_\_\_ 2<sup>93</sup>

Assim, de oito meninos que tiveram suas respostas divulgadas, três responderam que não queriam parecer-se com o capeta e dois deles com um negro. Após essa questão, seguia-se outra que lhes inquiria o por que daquela resposta, ou seja, porque não queriam parecer com aquilo que disseram.

*Por quê?*  
Meninos:  
Porque não gosto do capeta \_\_\_\_\_ 2  
Porque sou branco \_\_\_\_\_ 2  
Porque ele não é bom \_\_\_\_\_ 1<sup>94</sup>

Acreditando que as respostas à pesquisa publicada na revista estão em conformidade com aquilo que as crianças realmente responderam às questões, é possível depreender que parte significativa delas internalizou certa indisposição ao elemento negro. Não só a invisibilização do negro, mas principalmente

a difusão de um imaginário negativo em relação ao negro e dos significados positivos em relação aos brancos é estratégia de discurso racista observada como forma de discriminação no interior das escolas, via livros didáticos e literatura infanto-juvenil (SILVA 2008, 94).

---

<sup>92</sup> A pesquisa referenciada encontra-se em: *REVISTA DO ENSINO*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1925-1930. n.140-142, jul-set. 1937. p. 148 e seguintes

<sup>93</sup> Idem. p. 185

<sup>94</sup> Idem.

Ainda neste mesmo material, a *Revista do Ensino*, havia uma sessão chamada “Em nossas Escolas”. Eram páginas dedicadas à divulgação das ações das escolas de Minas Gerais, suas competições, seus concursos de literatura, de poesia, suas festividades cívicas e etc.

Em uma delas foi possível identificar outro vestígio de leitura das crianças que, de certa forma, remete à intolerância aos negros. Com o título de “Feriado Nacional”, tratava-se de uma espécie de resumo feito por uma criança do Instituto Pestalozzi, de Belo Horizonte. O objetivo do resumo era celebrar o dia 13 de maio, dia da abolição. Após descrever os eventos que antecederam a abolição, quase ao final do texto, assim escreve a criança:

todos os alunos do Instituto – até os do 1º ano – estavam entusiasmados com esta festa do Brasil com certeza por causa da Princesa D. Isabel.<sup>95</sup>

Em seguida, terminado o seu resumo, a criança exalta o brasileiro. Segundo ela:

...os brasileiro são muito bons. Tão bons, que fizeram a abolição sem guerra e continuaram amigos dos pretos até hoje.<sup>96</sup>

Aos alunos que estavam em festa por causa da Princesa Isabel, ou àqueles brasileiros que, por serem bons, fizeram a abolição e são amigos dos negros, apresentava-se um discurso desqualificar do negro enquanto agente de sua história, bem como submisso em relação ao branco.

Assim como nas passagens anteriores, também nos suplementos infantis, seja através de historinhas ou desenhos enviados pelas crianças, é possível perceber certas noções que indicam uma predisposição intolerante ao elemento negro, seja ridicularizando-os, colocando-os sempre em empregos e trabalhos de menor visibilidade social, ou até marginalizando-os. Em um desses possíveis fragmentos de apropriação do discurso intolerante, enviado por José Carlos de Paula Freitas, de 12 anos, ao suplemento infantil *Malazarte*, é possível perceber o lugar que o negro deveria ocupar na mente dessa criança.

---

<sup>95</sup> *REVISTA DO ENSINO*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1925-1930. n.164-169. jul-set. 1937. p. 142

<sup>96</sup> *Idem*. p. 143.



Figura 26 – Tia Nastácia. Desenho de José Carlos de Paula Freitas, 12 anos. *Estado de Minas*, ano XII, num. 3771. Belo Horizonte, 29 de janeiro de 1939. Suplemento Infantil Malazarte. p.01.

Com o título de “Tia Nastácia”, a criança enviou ao jornal um desenho de uma personagem de Monteiro Lobato, reconhecidamente negra, segurando, possivelmente, uma bandeja e trajando um avental, que remete à posição subalterna dessa personagem, uma empregada doméstica. Além disso, a criança escreveu em seu avental os seguintes dizeres: “Não me beije”. Quais seriam os motivos que levaram essa criança a desenhar tal figura, reconhecidamente uma mulher negra, com os dizeres “Não me Beije” em seu avental? Qual seria o problema de se beijar a Tia Nastácia? Será que por ser uma mulher negra? Por ser uma doméstica? Ou por ser uma empregada doméstica negra? Enfim, em que medida se aprendia que deve beijar (e, por definição, gostar, querer bem, reconhecer o outro, etc.) este e não aquele? E se este outro for um negro, devo tratá-lo como igual, demonstrando afeto tal como demonstraria a um branco?

Em outra participação dessas crianças nos suplementos infantis, é possível corroborar o distanciamento que as mesmas procuram deslindar entre os brancos e os negros.

[...] Todos nós devemos estima-lo, porque tem sido bom presidente e um verdadeiro amigo do povo brasileiro. Todas as crianças também o estimam, desde o pretinho da rua, até a menina branca dos olhos azuis. No dia 19 de abril, festejamos o aniversário do nosso ilustre presidente.<sup>97</sup>

<sup>97</sup> Nosso presidente. Waldetto Porfirio Carvalho – 3º ano- Araxá. *Estado de Minas*, ano XIV, num. 4528. Belo Horizonte, 13 de julho de 1941. Suplemento Infantil Malazarte. P.01

Com o título de “Nosso Presidente”, a breve historinha tinha como objetivo celebrar o aniversário do chefe da Nação, Getúlio Vargas. Após uma rápida biografia deste, a criança escreve que todas elas deveriam estimá-lo. No entanto, promove um distanciamento entre as crianças de cor negra e as crianças brancas. Percebe-se claramente o tom pejorativo e indicativo de inferioridade quando a mesma refere-se ao “pretinho” que, não bastasse a forma com a qual aludiu à criança negra, é aquele que vive na rua, marginalizado, sem família, etc. Já a menina, branca, encontra-se do lado oposto ao pretinho, ou melhor, do ponto de vista da menina branca (e uma vista com olhos azuis!), aquele pretinho da rua é simplesmente seu antípoda, ou seja, aquele habitante da sociedade brasileira que está ali tão próximo mas que, pela sua cor, ocupa um lugar social diametralmente oposto ao branco. Ainda, a menina branca aparece com características físicas ressaltadas - olhos azuis, por exemplo. Já o negro não tem designação de gênero a não ser através da cor e a ele é dado o lugar na sociedade ao qual pertence: a rua.

Procurando dissertar sobre o movimento bandeirante, uma criança enviou o seguinte texto abaixo, que não só reafirma este processo de distanciamento referenciado anteriormente como, muitas vezes, reverbera em uma estratégia de desumanização do elemento não branco.

#### A civilização brasileira

Teve origem nas “bandeiras” a civilização do nosso Brasil. Eram as “bandeiras” constituídas por aventureiros, na maioria das vezes, de origem portuguesa, que se internavam nos bosques infindos, povoados por feras e homens a estas pouco superiores. [...] <sup>98</sup>

Não obstante a criança tenha tido o objetivo de escrever sobre os bandeirantes, a contribuição deste grupo para o alargamento das fronteiras da terra brasileira, ela expõem, de certa forma, a interiorização do discurso intolerante, estabelecendo uma distância entre o homem branco e as outras raças, bem como aproximando estas dos animais que povoavam o interior do território brasileiro. Isso porque, ao dizer que os bandeirantes entravam nos bosques que eram povoados por feras e outros homens, pouco superiores a estas, é plausível concluir que a criança, num primeiro momento, estava a caracterizar os indígenas como seres próximos aos animais. No entanto, é bem sabido que após o amadurecimento das relações escravistas na colônia brasileira, muitos

<sup>98</sup> A civilização brasileira. *Jornal do Brasil*. 18 de setembro de 1938. ano XLVIII, n. 218. Suplemento Livro Aberto às crianças.

bandeirantes também eram contratados tanto para sufocar e dissolver possíveis rebeliões de escravos fugitivos bem como capturá-los. Assim, é possível depreender dessa passagem que

é preciso negar o Outro como verdadeiro humano para poder excluí-lo, causar-lhe mal, destoá-lo, e até mesmo negar-lhe uma sobrevivência *post mortem*. É preciso compreender que o específico de uma sociedade, qualquer que seja seu tamanho, é restringir a definição de humano aos membros do grupo; os outros, sendo não-humanos, podem ser tratados como tais; o que não envolve, necessariamente, a possibilidade de eliminá-los (HERITIER 2000, 25).

Tal como na intolerância aos comunistas, a escola e a educação durante o Estado Novo foram veículos privilegiados de construção da identidade nacional brasileira apoiando-se, tanto na disseminação das noções simpáticas ao regime, quanto na manifestação do discurso intolerante aos negros, buscando, assim, construir um sentimento de coletividade baseado numa pretensa superioridade branca. Pretendia-se construir uma nação Una, indivisa, harmônica, eugenizada, onde o negro, se não pode ser negado devido à sua esmagadora presença na sociedade, pode ser indesejável enquanto elemento partícipe da identidade nacional.

Em seu livro *Diploma de Brancura*, Jerry Dávila procurou deslindar sobre as relações existentes entre as políticas sociais, educacionais e raciais no Brasil, de 1917 a 1945, tendo como referência geográfica principal a cidade do Rio de Janeiro. Diz o autor que, em um de seus dias de pesquisa no Instituto de Educação daquela cidade, começou a conversar com uma professora que, diga-se de passagem, era branca. Segundo o autor, em meio a conversa, ela apontou em direção a algumas meninas negras que brincavam no pátio e lamentou:

Esta instituição realmente decaiu. Não era assim antes. Agora há muitas pessoas que não deveriam estar aqui (DÁVILA 2006, 197).

Assim era transmitida às crianças, pela educação, a maneira correta de se ver os negros durante o Estado Novo. Estavam por todos os lados na sociedade; porém, quanto melhor se não estivessem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O governo pós revolução de 1930 e mais decisivamente após a criação do Estado Novo em 1937 empenhou-se em dar à educação um sentido muito maior do que meramente a instrução individual. Os anos entre 1930 e 1945 bem podem ser tomados, naquilo que concerne à educação, como um processo de (re)construção da nação. Pensava-se em uma educação voltada para os elementos da nação, ou seja, a população, mas também pautava-se pela busca da criação do sentimento de coletividade, imprimindo na individualidade as noções básicas em busca da sedimentação dos valores da nação. Em uma expressão, educava-se a nação e para a nação.

Sendo assim, a escola e a educação, de maneira geral, foram instrumentos de fundamental importância na propagação e divulgação das noções perpetradas pelo Estado Novo, seja com relação à busca da construção do sentimento de nacionalidade, seja na sedimentação das práticas intolerantes aos grupos que não deveriam compor a matriz nacional.

O processo iniciado pelo Estado Novo consoante à educação, em conformidade com as expectativas depositadas neste setor, visou, portanto, uma educação mais centralizadora, à medida que servia como instrumento de grande importância para a conformação dos valores do regime instituído por Vargas em 1937, bem como ferramenta de controle social. Além de centralizadora, pensava-se uma política educacional autoritária, uma vez que à educação fora dada a incumbência de preparar o cidadão não para ações individuais e sim para a coletividade, para a construção e manutenção da nação brasileira.

Ao longo deste trabalho foi possível perceber como o Estado Novo utilizou-se da educação em prol da sedimentação de suas noções simpáticas junto às crianças. A elas foram destinadas ações decisivas visando à nacionalização do ensino, transformando a realidade escolar em local privilegiado de propagação e sedimentação das ideias e noções simpáticas ao regime instituído por Getúlio Vargas ao final do ano de 1937.

No primeiro capítulo desta dissertação procurei mostrar o quão destacável foi, nesse sentido, o papel atribuído aos materiais didáticos destinados às crianças. Em outras palavras, se o ensino primário, nível escolar que abrangia boa parte da vida estudantil dessas crianças, não sofreu nenhuma reforma durante a vigência do Estado

Novo, os investimentos destinados à nacionalização deste nível de ensino expressaram-se e materializaram-se na ampla produção e atenção que seu deu aos materiais didáticos. As crianças deveriam aprender, tanto no lar quanto, sobretudo, na escola, o culto à pátria, não somente indicando a proeminência do coletivo em relação ao individual, mas fazendo-as crer que os valores coletivos e compartilhados por esta coletividade, sejam as noções de comportamento, sejam os padrões de civilidade, a moral e o civismo, são fatores superiores à sua existência e necessidades particulares. A simbologia da bandeira nacional, tal como trabalhada no primeiro capítulo, sintetiza esta ideia, ou seja, uma representação simbólica que se presta a resumir ações, sentidos e valores atribuídos à coletividade brasileira e que deveriam ser internalizados pelas crianças em seu processo de conhecimento do mundo que os cercava.

No entanto, o esforço de se buscar uma configuração das práticas educativas intolerantes aos comunistas e aos negros durante o Estado Novo tendo como suporte os materiais didáticos destinados às crianças deu-se dentro de uma perspectiva menos megalomaniaca. Ou seja, ao debruçar sobre os materiais didáticos produzidos à época do Estado Novo (ou autorizados por esse regime, ainda que produzidos em outro contexto) procurei as manifestações de intolerância aos comunistas e aos negros, cômico de que, explícita ou implicitamente, essas manifestações não seriam predominantes naqueles materiais. O Estado Novo, utilizando-se destes materiais didáticos, procurou sedimentar suas noções simpáticas, procurou materializar o seu discurso autoritário junto às crianças e as manifestações de intolerância aos comunistas e aos negros estavam presentes nestes materiais, assim como a valorização do trabalho, como a exaltação da figura do líder na nação, como a sacralização da nação brasileira e da família e como o discurso religioso.

Além disso, por intermédio das fontes pesquisadas, é preciso reconhecer as distintas práticas empregadas e divulgadas pelos materiais didáticos no que diz respeito à intolerância aos comunistas e aos negros. Não é por mero acaso que o subtítulo desta dissertação é *Intolerância, Construção da Identidade Nacional e Práticas Educativas durante o Estado Novo (1937 – 1945)*.

O conceito de intolerância (não por acaso no singular) e seu significado integram a ideia de construção da identidade nacional à medida que aquele resume a vontade de assegurar a coesão e a manutenção deste. Ou seja, para garantir a construção da identidade nacional lançou-se mão da intolerância como ferramenta de expurgo daquilo e daqueles que atentariam contra aquela presumida identidade.

Portanto, a intolerância era o desejo, o afã de se opor a qualquer elemento exótico que atente contra a homogeneidade pré-concebida da nação brasileira à época, sejam grupos políticos, religiosos, filosofias, ideologias, sistemas econômicos e etc. Porém, as formas encontradas para efetivar este desejo de identidade foram as mais díspares possíveis, variando conforme o seu alvo. No que tange a esfera educacional e a relação desta com a intolerância aos comunistas e aos negros, foi possível perceber práticas educativas (não por acaso no plural) diferenciadas, reações distintas bem como uma diferenciação dos discursos intolerantes presentes nos materiais didáticos.

Como trabalhado no segundo capítulo, a maneira pela qual a intolerância aos comunistas manifestou-se nos materiais didáticos relaciona-se à indicação deste como o inimigo da nação. Ao se pretender construir uma identidade nacional, a educação durante o Estado Novo pautou-se em indicar às crianças não somente aqueles elementos necessários à comunhão nacional, mas também os benefícios desta homogeneização. Os comunistas eram apresentados como os inimigos dessa comunhão nacional e, por conseguinte, dos benefícios que traria a construção da identidade nacional, tanto em seus aspectos coletivos quanto individuais, uma vez que este grupo era exposto como inimigo da nação, da pátria, da religião (o que nos remete a valores coletivos e compartilhados), bem como inimigos da família, da propriedade, destruidores de lares, exploradores da miséria (que nos remete a valores individuais).

Por sua vez, tal como aventado no terceiro capítulo, a intolerância aos negros mostrou-se, muitas vezes, de forma sutil. Foi possível perceber por intermédio das fontes pesquisadas que as práticas educativas intolerantes aos negros promoveram a sua desqualificação ou, quando muito, sua invisibilização. A desqualificação deu-se, principalmente, na relação estabelecida entre este grupo e as posições subalternas em que o mesmo era colocado, pelos materiais didáticos, na sociedade de modo geral. Ocupando empregos de menor expressão, vagando pelas ruas, sem ter conhecimento de padrões básicos de higiene e civilidade, os negros presentes nos materiais didáticos eram apresentados como inferiores aos brancos. Quando muito, próximos aos brancos graças ao processo de miscigenação que lhe abrandara a negritude. Além disso, os materiais didáticos destinados às crianças durante o Estado Novo também promoveram a naturalização da branquidão de seu público. Os negros não apareciam compondo núcleos familiares, em posições de destaque, em aglomerações e etc. Enfim, a pesquisa empreendida levou-me a pensar que, enquanto os comunistas apareciam nos materiais didáticos como os inimigos da nação, os negros eram os indesejáveis. Curioso observar

que, ao final da escrita do terceiro capítulo, veio-me à mente a parábola de Narciso e como esta, adaptada à atmosfera do Estado Novo, serve de resumo à intolerância aos negros. As crianças deveriam cultivar suas próprias imagens, mesmo porque seriam elas o futuro da nação brasileira que se pretendia construir. Porém, ao contrário do lago de Narciso que precisa esperar sua presença e só diante dele refletir sua imagem, as crianças, imersas nas águas autoritárias e intolerantes do Estado Novo, já tinham sua imagem refletida e pré-concebida, seja nos livros didáticos, nos festejos cívicos, nos concursos de robustez, nos jornais: essencialmente, a de uma pessoa branca.

Por isso mesmo, é possível afirmar que as manifestações de intolerância presentes no discurso autoritário do Estado Novo também eram veiculadas no universo escolar, tanto nos materiais destinados à instrução, como as cartilhas e livros didáticos, como nas práticas educativas. O uso da metodologia da história oral provavelmente enriqueceria o trabalho, à medida que daria voz às possíveis apropriações daquele discurso intolerante, mas dado o tempo necessário à concretização do mestrado tal metodologia não fora cotejada neste momento, ficando, portanto, para uma pesquisa futura.

Além das possibilidades enriquecedoras da metodologia da história oral, ao final deste trabalho, dada a diversidade e as possibilidades de análises das fontes pesquisadas, como as cartilhas e os materiais didáticos, um novo horizonte de pesquisa fora aberto, notadamente na continuação de estudos que revele, em perspectiva comparada, as aproximações e distanciamentos do regime autoritário fundado por Vargas em 1937 em relação a outros regimes eivados de autoritarismo que também se utilizaram da educação como estratégia de sedimentação e propagação de suas noções simpáticas, como o regime salazarista, em Portugal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Livros e artigos

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca. *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: FAPERJ, 2007.

ABUD, Kátia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*. v.18;n. 36. São Paulo, 1998.

ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. Estado Novo: Projeto Político Pedagógico e a Construção do Saber. *Revista Brasileira de História*. v18 n. 36 São Paulo, 1998.

ALVES, Gilberto Luiz; CENTENO, Carla Villamaina. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. *Revista Brasileira de Educação*. v.14;n. 42 set./dez. 2009.

ANDERSON, Benedict R. O'G. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AURÉLIO, Diogo Pires. Tolerância / Intolerância. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. vol. 22, 1996.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação Social. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. vol. 5, 1985.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Loyola, 1990.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Univ. São Francisco: Ed. FGV, 2001.

\_\_\_\_\_. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. p. 137-166. In: *Repensando o Estado Novo*. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BURKE, Peter. *Testemunha Ocular; História e Imagem*. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: Edusc, 2004.

CAMPELO, Kátia Gardênia Henrique da Rocha. *Cartilhas de alfabetização: subsídios para a compreensão da História da Alfabetização Mineira (1930-1945)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2007. (Dissertação de Mestrado).

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Multidões em cena. Propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas, SP: Papyrus, 1998 (Coleção Textos do tempo)

\_\_\_\_\_. Propaganda política e controle dos meios de comunicação. p. 167-178. In: PANDOLFI, Dulce Chaves (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

\_\_\_\_\_; DUTRA, Eliana Regina de Freitas. Representação política. O Reconhecimento de um Conceito na Historiografia Brasileira. In: *Representações: Contribuição a um debate transdisciplinar*. Ciro Flamarion Cardoso, Jurandir Malerba (orgs.) – Campinas, SP: Papirus, 2000. –(Coleção Textos do Tempo)

\_\_\_\_\_. O Estado Novo: o que trouxe do novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O Brasil republicano*, livro 2: o tempo do nacional-estatismo : do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 29, nº 57, p. 117-143 - 2009

CASTRO, Hebe. História Social. In: *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Ciro Flamarion Cardoso; Ronaldo Vainfas (orgs). Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAVES, Miriam. Um estudo sobre a cultura escolar no Rio de Janeiro dos anos de 1930 pelas lições de história. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. n. 11, p. 71-100, 2006.

COSTA, Verônica Albano Viana. *Entre imagens e palavras: educação e nacionalismo no Estado Novo (1937-1945)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2009. (Dissertação de Mestrado).

CUNHA, Célio da. *Educação e Autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Autores Associados; Cortez Editora, 1981.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil - 1917-1945*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Construindo o homem brasileiro. Educação e Eugenia na Era Vargas. In: *A educação escolar em perspectivas histórica*. Maria Elisabeth Blanck Miguel, Rosa Lydia Teixeira Corrêa (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.- Apoio: Capes/SBHE (Coleção Memória da Educação)

DE LUCA, Tania Regina. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação/Tânia Regina de Luca*. - São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. - (Prismas)

DUTRA, Eliana Regina de Freitas. *O ardil totalitário*. Imaginário político no Brasil nos anos 30. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

ECO, Umberto. Definições Léxicas. In: Foro Internacional sobre a Intolerância. (1997: Paris, França). *A intolerância: Foro internacional sobre a Intolerância*, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997/ Academia Universal das Culturas; publicação sob a direção de Françoise Barret-Ducrocq; tradução Eloá Jacobina. – Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. p. 77-97. In: VEIGA, Cynthia Greive; LIMA E FONSECA, Thais Nívia de. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O Brasil republicano*, livro 2: o tempo do nacional-estatismo : do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FONSECA, Cristina M. Oliveira. Práticas Sanitárias ou Práticas Pedagógicas? A Institucionalização das Atividades de Educação em Saúde no 1º Governo Vargas (1930-45). In: *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Ana MARIA Magaldi, Cláudia Alves, José Gonçalves Gondra (orgs). Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História e Ensino de História*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. História da Educação e História Cultural. p. 49-75. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORO INTERNACIONAL SOBRE A INTOLERANCIA: 1997 Paris, França. *A intolerância*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand do Brasil, 2000.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*: ANPEd. Set/Out/Nov/Dez, 1995 nº 0.

FRANÇA, Vera Veiga. *Jornalismo e vida social*: a historia amena de um jornal mineiro. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. *O livro didático em questão*. 2. ed. São Paulo: 1993. Biblioteca da Educação, Serie 8 - Atualidades em Educação, v.3

FREYRE, G. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: ed. Record, 2000,

GELLNER, Ernest. *Nações e Nacionalismo*. Editora Gradiva. 1983.

GOMES, Ângela Maria de Castro. *A República, a história e o IHGB*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

\_\_\_\_\_. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca. *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: FAPERJ, 2007. p. 45-63.

\_\_\_\_\_. O primeiro Governo Vargas: projeto político e educacional. In: *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Ana Maria Magaldi, Cláudia Alves, José Gonçalves Gondra (orgs). Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: Chartier, Roger. (org). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na pós-modernidade*. 4ª edição. Rio de Janeiro: LPA, 2000.

HÉRITIER, Françoise. O Eu, o Outro e a intolerância. In: FORO INTERNACIONAL SOBRE A INTOLERANCIA: 1997 Paris, França. *A intolerância*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand do Brasil, 2000.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

KABENGELE, Munanga (org.) *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LACERDA, Aroldo Dias. Desenho na escola e diversidade cultural. In: PEREIRA, Junia Sales; RICCI, Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag. *Produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar*. Belo Horizonte: UFMG/FAE/Labepeh; Brasília: SECAD/MEC, 2010. v. 2

LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. Campinas – 2ªed. SP: Papirus, 1986.

LISOVSKY, Mauricio; MORAES DE SÁ, Paulo Sergio (Eds.) *Colunas de educação: a construção do Ministério da Educação e Saúde (1935-1945)*. Rio de Janeiro: IPHAN: CPDOC, 1996.

PROST, Antoine. Social e Cultural indissocialmente. In: *Para uma História Cultural*. RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean-Françoise (orgs). Lisboa: Estampa, 1998 (Nova História; 34)

MAILHE, Alejandra. Entre La exuberancia y el vacío. Identidad nacional y alteridad em tres ensayistas latinoamericanos: Gilberto Freyre, Fernando Ortiz y Ezequiel Martínez Estrada. In: CHICOTE, Gloria B.; DALMARONI, Miguel. *El vendaval de lo nuevo: literatura y cultura en la Argentina moderna entre Espana Y América Latina (1880-1930)*. Rosario, Argentina: Beatriz Viterbo Editora, 2007

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O diabo nas bibliotecas comunistas: repressão e censura no Brasil dos Anos 1930. In: DUTRA, Eliana Regina de Freitas; MOLLIER, Jean-Yves. *Política, nação e edição: o lugar dos impressos na construção da vida política : Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX*. São Paulo: Annablume, 2006.

\_\_\_\_\_. *Em guarda contra o "perigo vermelho": o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2002.

PANDOLFI, Dulce Chaves; Fundação Getúlio Vargas. *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

PEREIRA, JUNIA SALES. *A escultura da raça: juventude e eugenia no Estado Novo*. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas UFMG, 1999. (Dissertação de mestrado).

PINSKY, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. Ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PINTO, Ana Lúcia Guedes; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44. p. 69-87. dez. 2006.

PRADO, Paulo; CALIL, Carlos Augusto. *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagem a FHC*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 2005.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: Ed.FGV, 2000.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAO,CED, 1995.

SILVA, Marinete dos Santos. *A Educação Brasileira no Estado Novo (1937-1945)*. São Paulo: Editorial Livramento, 1980.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 223 p. (Coleção Cultura Negra e Identidades Coleção Cultura Negra e Identidades)

SIMAN, Lana Mara de Castro. Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. 149 a 170. SIMAN, Lana Mara de Castro. *Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Lana Mara de Castro Siman, Thais Nívia de Lima e Fonseca (org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TODOROV, Tzvetan; PAULO, Sergio Goes de. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. vol.1.

VAZ, Aline Choucair. *A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2006. (Dissertação de mestrado).

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_; LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_; GOUVEA, Maria Cristina Soares. *Comemorar a infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.1, p.135-160, jan./jun. 2000

VIANA, Fabiana da Silva. A escola pública elementar e a família no processo de organização da Nação (Minas Gerais, 1830-1840). In: VAGO, Tarcísio Mauro; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. *Histórias de práticas educativas*. Belo Horizonte[MG]: Editora UFMG, 2008.

WARDE, Mirian Jorge. *Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 21-39, jan./jun. 2007.

### **Cartilhas e materiais didáticos**

*A Juventude no Estado Novo*. Publicação do DIP. s/d.

ANDRADE, Djalma. *Brazil, ditosa pátria*. Colecctanea de versos patrióticos para as escolas primárias do Estado de Minas Gerais. Rio de Janeiro: Edição Leite Ribeiro, 1926.

\_\_\_\_\_. *Pátria: poemas para as escolas primarias*. Belo Horizonte: Queiroz Breyner, s/d.

BARROSO, Alfredo. *Getúlio Vargas para Crianças*. Rio de Janeiro: Empresa de Publicações Infantis Ltda, 1945.

BILAC, Olavo. *Poesias Infantis*. RJ: Francisco Alves. 1929.

BILAC, Olavo; COELHO NETTO. *Contos pátrios: (para as crianças)*. 33. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1940.

\_\_\_\_\_. *A pátria brasileira: (para os alunos das escolas primárias)*. 27. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1940.

CINTRA, Anna. *Lições para o ensino completo de leitura*. 15ª edição. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1936.

COSTA, Nelson. *Primeiro livro de leituras brasileiras para uso das crianças*. 22 ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1941.

FLEURY, Luiz Gonzaga. *Meninice*. 3º grau. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife: Companhia Editora Nacional, 1937.

FONTES, Ofélia; FONTES, Narbal. *Pindorama: terra das palmeiras*. 9. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1942.

\_\_\_\_\_. *Brasileirinho*. Leitura para o 3ºano primário, de acordo com os programas de Ciências, de Linguagem e de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Série Pindorama, 1940.

GÓES, Carlos. *Datas nacionais*. 2. ed. Belo Horizonte: Typ. Americana, 1930.

NEVES, Maria do Carmo Vidigal Pereira das. *Entre o Lar e a Escola*. Leituras para o 1º ano. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1941.

OLGA. *História de um menino de São Borja: a vida do presidente Getulio Vargas contada por tia Olga aos seus sobrinhos Rosa Maria e Chico-Chicote*. [S.l.]: D.N.P., 1939.

POMBO, Rocha. *Nossa Patria*. Narração dos factos da História do Brasil, através da sua evolução com muitas gravuras explicativas. 67ª edição. São Paulo: Comp. Melhoramentos, 1926.

RICCHETTI, Henrique. *Infância* –Primeiro livro- 25 edição. São Paul: Companhia Editora Nacional, 1938. (Série Olavo Bilac).

TABORDA, Radagasio. *Crestomatia cívica: uma só pátria, uma só bandeira!*. 1. ed. Pôrto Alegre: Globo, 1938.

### **Jornais e revistas.**

ESTADO DE MINAS – 1937 a 1945

FOLHA DE MINAS – 1937 a 1945

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Brasília: INEP – 1944.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1925-1930.

O HORIZONTE – disponível em <[www.linhares.eci.ufmg.br](http://www.linhares.eci.ufmg.br)>

### **Legislação**

Decreto-Lei Nº 389, de 25 de abril de 1938. Regula a nacionalidade brasileira.

Decreto Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário.

Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.