

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO

**ENTRE IMAGENS E PALAVRAS:
EDUCAÇÃO E NACIONALISMO NO ESTADO NOVO
(1937-1945)**

VERÔNICA ALBANO VIANA COSTA

AGOSTO 2009

VERÔNICA ALBANO VIANA COSTA

**ENTRE IMAGENS E PALAVRAS:
EDUCAÇÃO E NACIONALISMO NO ESTADO NOVO
(1937-1945)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação – Conhecimento e Inclusão social – Sublinha de pesquisa Gephe – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação.

Orientadora: prof^a. dr^a. Thais Nívia de Lima e Fonseca.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Dissertação intitulada *Entre imagens e palavras: educação e nacionalismo no Estado Novo (1937-1945)*, de autoria da mestranda Verônica Albano Viana Costa, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª. dr^ª. Thais Nívia de Lima e Fonseca – Orientadora
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^ª. dr^ª. Cynthia Greive Veiga
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^ª. dr^ª. Ana Heloísa Molina
Universidade Estadual de Londrina

Belo Horizonte, 21 de agosto de 2009.

AGRADECIMENTOS

À Professora Thais Fonseca, pela confiança depositada desde o início desta pesquisa, pelas orientações precisas e, sobretudo, pela segurança transmitida no difícil momento de finalização do trabalho.

À professora Cynthia Veiga, pela leitura criteriosa do projeto e as importantes sugestões no parecer. Aos professores e aos colegas do mestrado, pelos encontros e reflexões proporcionadas durante o curso.

À Ana Cristina, amiga generosa, minha gratidão pela valiosa ajuda durante o curso e, especialmente, nos momentos mais difíceis da pesquisa.

Aos depoentes colaboradores, que compartilharam comigo parte de suas histórias.

À Júnia, pela ajuda no contato com os depoentes colaboradores.

Aos funcionários de todas as instituições nas quais pesquisei, pela receptividade e disponibilidade.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pelo apoio financeiro.

Um agradecimento carinhoso à minha família, pelo apoio incondicional, sobretudo à minha mãe, à minha irmã, Viviane, e à tia Ieda, presenças constantes em minha vida. E, em especial, ao Vinícius, meu marido, e aos meus filhos, Guilherme e Maria Tereza, por terem convivido com a minha dedicação quase exclusiva à realização deste trabalho.

À família do Vinícius, pelo acolhimento afetuoso.

Aos meus amigos que acreditaram e torceram por mim.

Aos meus alunos, por revigorarem minha vida profissional cotidianamente.

Para
a minha mãe, sempre presente;
a Guilherme e Maria Tereza, os meus filhos;
a Vinícius, o meu marido.
E à memória de meu pai.

Criança brasileira!

(...) Vê o teu grande amigo galgando essa escada grande,
carregando nos braços uma criança.

O que o flagrante te sugere?

Por acaso não vês nele um instantâneo do momento
excepcional que está vivendo a Pátria?

Não é o Presidente que te ampara, subindo a escada do
futuro?

Getúlio Vargas: o amigo das crianças.

RESUMO

No período compreendido entre 1937 e 1945, o Estado Novo utilizou diversos elementos culturais como estratégia de socialização da cultura política nacionalista. Embora o esforço de difusão e legitimação desse ideário tenha se manifestado em diferentes dimensões da vida social, foi relevante o papel atribuído à educação, sobretudo a escolarizada, como instrumento privilegiado para conformar as novas gerações, moral e civicamente. Partindo dessa premissa, esta pesquisa situou-se na confluência entre a História da Educação e a História Política investigada a partir das relações entre educação e nacionalismo. A investigação centrou-se nas formas de produção e de apropriação do discurso nacionalista, construído por meio de imagens e palavras e veiculado nos livros escolares oficiais. A abordagem das obras foi realizada de forma triangulada com a revista *Cultura Política* e com materiais de natureza cívico-pedagógica, tais como cartazes, cartões, cadernos e obras literárias oficiais e não oficiais, na intenção de desconstruir o discurso estadonovista, buscando suas referências simbólicas, bem como suas apropriações e aproximações com representações veiculadas em bens culturais de natureza cívico-pedagógica à luz dos conceitos de imaginário e de representações. Para a apreensão de alguns indícios de apropriação do discurso nacionalista, recorreu-se à história oral, assim como às representações acerca dos valores da nacionalidade apropriados pelos jovens estudantes do período que circularam no caderno infantil *Malazarte*, do jornal *Estado de Minas*.

Palavras-chave: Estado Novo – nacionalismo – literatura infanto-juvenil – representações.

ABSTRACT

In the period between 1937 and 1945, New State used various cultural elements as socialization strategy from the nationalistic politics culture. Although the diffusion and legitimation effort of this idea has been revealed in different social life dimensions, the role attributed to the education was relevant, particularly the schooling one, as privileged instrument to conform, morally and civically, the new generations. Starting from this premise, that research remained in the confluence between Education History and Politics History instigated from the relations between education and Nationalism. The research focused on the production and appropriation forms of nationalist discourse constructed through images and words and propagated in official school books. The approach of the works was realized in triangulated form with *Cultura Política* magazine and with materials of civic-pedagogical nature, such as posters, cards, notebooks and official and unofficial literary works in order to deconstruct the *estadonovista* discourse, searching its symbolic references, as well as its appropriations and approaches with representations propagated in cultural goods of civic-pedagogical nature to the light of the imaginary and representations concepts. It was appealed to oral History for the apprehension of some appropriation indications of the nationalistic discourse, as well as the representations about the nationality values appropriated by the young students from that period who had circulated in the infantile section *Malazarte* in the newspaper *Estado de Minas*.

Keywords: New State – nationalism – children's literature – representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1 -	Capa do livro escolar <i>Getúlio Vargas para crianças</i>	71
Figura 2 -	Capa do livro escolar <i>O Brasil novo: Getúlio Vargas e sua vida para a criança brasileira</i>	71
Figura 3 -	Ilustração do livro escolar <i>Getúlio Vargas para crianças</i>	83
Figura 4 -	Ilustração do livro <i>Getúlio Vargas para crianças</i>	84
Figura 5 -	Cartaz de divulgação do DIP	86
Figura 6 -	Cartaz de divulgação do DIP	86
Figura 7 -	Ilustração do livro escolar <i>Getúlio Vargas para crianças</i>	88
Figura 8 -	Retrato de D. Pedro I	91
Figura 9 -	Retrato de Getúlio Vargas	91
Figura 10-	Ilustração do livro escolar <i>Getúlio Vargas para crianças</i>	92
Figura 11-	Getúlio Vargas – caricatura de Antônio da Silva Nery	96
Figura 12-	Capa do álbum <i>A juventude no Estado Novo</i>	99
Figura 13-	Ilustração do álbum <i>A juventude no Estado Novo</i>	102
Figura 14-	Ilustrações do álbum <i>A juventude no Estado Novo</i>	103
Figura 15-	Ilustrações do álbum <i>A juventude no Estado Novo</i>	103
Figura 16-	Capa do livro <i>Episódios da História do Brasil em versos e legendas para crianças</i>	109
Figura 17-	Capa e contracapa do <i>Caderno Brasil</i>	110
Figura 18-	Ilustração do álbum <i>A juventude no Estado Novo</i>	111
Figura 19-	Vozes de comando	112
Figura 20-	Capa do <i>Caderno avante</i>	113
Figura 21-	Capa do <i>Caderno avante</i>	114
Figura 22-	Bandeira	116
Figura 23-	Ilustração do álbum <i>A juventude no Estado Novo</i>	117
Figura 24-	Ilustração do álbum <i>A juventude no Estado Novo</i>	119
Figura 25-	Ilustração do livro <i>Companheiros</i>	120
Figura 26-	Ilustração do livro <i>Companheiros</i>	121
Figura 27-	Ilustração do álbum <i>A juventude no Estado Novo</i>	122
Figura 28-	Ilustração do álbum <i>A juventude no Estado Novo</i>	125
Figura 29-	Ilustração do álbum <i>A juventude no Estado Novo</i>	127

Figura 30-	Ilustração do álbum <i>A juventude no Estado Novo</i>	127
Figura 31-	<i>O Trabalho</i>	128
Figura 32-	Um menino trabalhador	128
Figura 33-	O padeiro	129
Figura 34-	Malandro	129
Figura 35-	Vagabundo	129
Figura 36-	Capa do caderno <i>Nossa terra</i>	133
Figura 37-	Contra capa do caderno <i>Nossa terra</i>	134
Figura 38-	Ilustração do livro escolar <i>Getúlio Vargas para crianças</i>	136
Figura 39-	A chegada do dr. Getúlio ao Rio de Janeiro	137
Figura 40-	Ilustração do livro escolar <i>Getúlio Vargas para crianças</i>	138
Figura 41-	Ilustração do livro escolar <i>Getúlio Vargas para crianças</i>	140
Figura 42-	Ilustração do livro escolar <i>O Brasil novo: Getúlio Vargas para a criança brasileira</i>	142
Figura 43-	Cartão-postal <i>Brasil Novo</i>	146
Figura 44-	Ilustração do Livro escolar <i>Getúlio Vargas para crianças</i>	147
Figura 45-	Ilustração do livro escolar <i>Brasil novo: Getúlio Vargas e sua vida para a criança brasileira</i>	151
Figura 46-	Ilustração do livro escolar <i>Brasil Novo: Getúlio Vargas e sua vida para a criança brasileira</i>	151
Figura 47-	Ilustração do livro escolar <i>Getúlio Vargas para crianças</i>	152
Figura 48-	Ilustração do livro escolar <i>Brasil novo: Getúlio Vargas e sua vida para a criança brasileira</i>	153
Quadro 1-	Distribuição dos capítulos no livro <i>Getúlio Vargas para crianças</i>	73
Quadro 2-	Distribuição das partes no livro <i>O Brasil novo: Getúlio Vargas e sua vida para a criança brasileira</i>	74
Quadro 3-	Distribuição do conjunto temático proposto por Capanema nos livros escolares <i>Brasil novo: Getúlio Vargas e sua vida para a criança brasileira</i> e <i>Getúlio Vargas para crianças</i>	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aiba	Academia Imperial de Belas Artes
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNLI	Comissão Nacional de Literatura Infantil
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
Dasp	Departamento de Administrativo do Serviço Público
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DNP	Departamento Nacional de Propaganda
DOP	Departamento Oficial de Propaganda
DPDC	Departamento de Propaganda e Difusão Cultural
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
Fafich	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Sips	Serviço de Inquéritos Políticos e Sociais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo

LISTAS DE INSTITUIÇÕES E ACERVOS PESQUISADOS

Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Feusp

Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais

Biblioteca do Livro Didático – Feusp

Biblioteca Macedo Soares – Feusp

Biblioteca Paulo Bourroul – Feusp

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC/FGV

Hemeroteca Pública de Minas Gerais

Museu da Escola de Minas Gerais

ARQUIVOS VIRTUAIS

www2.camara.gov.br

www.cpdoc.fgv.br

www.museuhistoriconacional.com.br

www.museudarepublica.org.br

www.planalto.gov.br

www.radiobras.gov.br

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1: Nacionalismo e educação	30
1.1 A nação e o nacionalismo	
1.2 Versões imaginadas da nação: da independência à década de 1920	36
1.3 O Estado Novo e a propaganda política	46
1.4 Cultura política: um novo ordenamento social	51
1.5 O Estado Novo e a educação	55
Capítulo 2: As publicações estadonovistas e a nova nacionalidade	65
2.1 Uma classificação para os livros de leitura estadonovistas destinados à infância e à juventude.	69
2.2 A construção mítica de Vargas e a representação da nacionalidade	74
2.2.1 O culto da nacionalidade e da disciplina	81
2.2.2 O culto da saúde	84
2.2.3 Culto do trabalho, da economia e da moral	91
2.3 Getúlio Vargas: entre a normalidade e a exceção	94
Capítulo 3: Educar para formar a nação	98
3.1 A História nacional recuperada e valorizada	100
3.2 Os comportamentos e virtudes idealizados	110
Capítulo 4: Estado Novo e a nova democracia	131
4.1 A ameaça da desordem e o triunfo da ordem	132
4.2 Estado Novo: o poder em cena	143
Considerações finais	155
Referências	159
Apêndices	174

INTRODUÇÃO

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmo, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida.

Marc Ferro¹

O trecho escrito por Marc Ferro compõe o prefácio de seu livro, cujo título é bastante sugestivo: *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*. Não obstante as múltiplas possibilidades de reflexão que a obra suscita, atendo-me ao pequeno trecho transcrito acima, pois conjuga importantes elementos que permeiam as reflexões presentes em minha prática docente e que me motivaram a desenvolver esta pesquisa: a História, as construções identitárias e as representações.

As construções identitárias são processos fundamentais e representam uma atividade de busca incessante na vida dos indivíduos e da sociedade. Tais construções encontram na memória, individual, coletiva e histórica, os seus elementos essenciais². Na conformação das identidades coletivas, especialmente a nacional, essas distintas dimensões da memória estabelecem entre si uma dinâmica interação. Por um lado, a memória coletiva é uma importante fonte para a memória histórica, por outro lado, a memória histórica fertiliza a memória coletiva, criando representações que, uma vez partilhadas, transformam-se em importantes referências para a organização social de uma coletividade. Essas representações, retomando Ferro, nos marcam para o resto da vida e transformam-se em matrizes simbólicas de nossas práticas sociais.

Ao longo de minha docência, experienciei atualizações curriculares calcadas em propostas de novos temas e de abordagens inovadoras. Em muitas dessas propostas destacava-se o papel atribuído à História como instrumento para a politização de crianças e de adolescentes e, por conseguinte, para o aprendizado da cidadania. Compartilho da concepção de que essa disciplina, por meio da especificidade de seu campo de conhecimento, deve oportunizar às crianças e aos jovens a compreensão e o diálogo com o lugar/tempo em que vivem e, seguramente, essa é uma concepção de aprendizado político. Todavia, nessa tarefa

¹ FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983, p.11.

² LE GOFF, Jacques. Memória. In: *História e memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 2 ed., 1992.

docente é indispensável considerar os sentidos conferidos ao conhecimento histórico, tomá-lo como um constructo repleto de ênfases e silêncios. Essa dimensão do conhecimento histórico abriga os enfrentamentos entre a memória e a História, determinantes para o processo de construção das identidades, e essas, por sua vez, necessárias para o aprendizado político. Minhas inquietações e a conseqüente busca de aprimoramento profissional são oriundas dessa questão.

Em minha trajetória profissional, nos diálogos estabelecidos com os mediadores do conhecimento, professores e livros didáticos, vivenciei e ainda vivencio situações em que as reflexões relacionadas aos sentidos do conhecimento histórico nem sempre recebem a merecida atenção. Em vista disso, mesmo diante de discussões acerca de novos temas e abordagens para o ensino da disciplina, mudanças pouco significativas acometem os conteúdos de História. Tudo isso desvela a natureza adversa e contraditória do ensino, cujas experiências são matizadas por opções teóricas, metodológica e política, conscientes ou não.

Um campo fértil para as reflexões sobre os sentidos atribuídos ao conhecimento histórico relaciona-se ao processo de construção das identidades coletivas, mais precisamente aquela que se constituiu numa tradição ao longo dos séculos XIX e XX, a identidade nacional. Os estudos no campo da História da Educação, em especial sobre o ensino de História, trazem importantes contribuições para a compreensão do papel dessa disciplina escolar nesse processo. As concepções de História, a seleção de conteúdos e a forma de organizá-los na prática docente estão vinculadas aos “(...) objetivos identitários que se pretende mobilizar ou alcançar (...)”³.

Na história da História escolar brasileira constata-se a recorrência às concepções de nação nas quais as múltiplas identidades construídas por diferentes grupos em determinados momentos históricos são omitidas, compondo um jogo de esquecimentos e silêncios que são reveladores das manipulações, conscientes ou inconscientes, da memória coletiva, bem como das disputas entre as forças sociais pelo poder⁴. Nesse sentido, o ensino de História apresenta-se como uma pedagogia da nação, da qual, ao longo do século XIX e até

³ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, 2 ed, São Paulo: Contexto, 2004b, p.188. Sobre a contribuição da História escrita e ensinada no processo de conformação da identidade nacional, ver: FONSECA, Thais Nívia de Lima e al. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004; BITTENCOURT, Circe Maria F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutorado em História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

⁴ LE GOFF, 1992.

o terceiro quartel do século XX, emergiram diferentes representações da nação brasileira e dos valores de nacionalidade.

Essas questões transformaram-se em reflexões sistematizadas quando ingressei no Curso de Especialização em História da Cultura e da Arte oferecido pelo Programa de Pós-Graduação da Fafich/UFMG, em 2005. As discussões conduzidas pela prof^a. Thais Fonseca nas aulas da disciplina Iconografia e História, sobre o papel das imagens na construção da História nacional e da nação, abriram-me perspectivas teóricas e metodológicas para tratar a iconografia como objeto de pesquisa. Chamou-me atenção a inserção da linguagem iconográfica no discurso nacionalista produzido durante o Estado Novo, destinado à infância e à juventude nos espaços escolares e, em especial, no que se refere aos vínculos entre as representações identitárias e o exercício do poder político. Elias Thomé Saliba sublinha que as imagens canônicas são decisivas em seus efeitos inconscientes de identificação coletiva. Segundo Saliba, as imagens canônicas são “(...) *aquelas imagens-padrão ligadas a conceitos-chaves de nossa vida social e intelectual*”. Essas imagens também são chamadas imagens coercitivas, pois nos impõem “(...) uma figura reproduzida infinitamente em série, tão infinitamente repetitiva que não mais nos provoca nenhuma estranheza (...)” impede uma representação alternativa e mobiliza uma resposta no âmbito da fé e da crença⁵. Essas imagens, por estarem incorporadas ao imaginário coletivo, têm determinados sentidos e significados naturalizados e transformados em elementos capazes de provocar uma determinada impressão da realidade. Embora lidemos com as imagens canônicas nas mais variadas dimensões da vida social, a História estabeleceu (e estabelece) fecundas relações com essas imagens na manutenção de uma determinada memória histórica no imaginário coletivo e para a conformação de um ideal de nação⁶.

Na pesquisa desenvolvida no curso de especialização, sob orientação da prof^a. dr^a. Thais Fonseca, também pude refletir sobre a conjugação de dois elementos estratégicos utilizados pelo Estado Novo para a circulação e a legitimação do projeto político nacionalista: a educação e a propaganda política. O esforço de difusão e legitimação do ideário nacionalista varguista manifestou-se em diferentes dimensões da vida social, e foi relevante o papel atribuído à educação, sobretudo a escolarizada, como instrumento privilegiado para organizar

⁵ SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e a história. In: CAPELATO, Maria Helena *et al.* *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Alameda/USP, 2007, p.88. Grifos do autor.

⁶ Sobre as relações entre História e as imagens no processo de conformação da nação, ver FONSECA, Thais N. L. “Ver para compreender”: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana M. de Castro; FONSECA, Thais N. L. (Orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

e disciplinar as novas gerações, moral e civicamente, por meio de saberes e de práticas de natureza lúdica, esportiva e patriótica. Essas reflexões instigaram-me a dar continuidade à pesquisa no mestrado, aprofundando a análise sobre o discurso nacionalista varguista destinado aos escolares. No ambiente escolar o discurso nacionalista aflorou em uma série de mecanismos pedagógicos, tanto numa profusão de materiais, tais como livros didáticos e de leitura, cartazes, cartilhas, quanto em trabalhos estudantis e festas cívicas. Posto isto, e considerando que a busca de legitimação e consentimento políticos para o modelo autoritário do regime não descarta a possibilidade de formas diferenciadas de apropriações, propus-me a investigar as suas possíveis formas de apropriação.

A desconstrução de projetos identitários, sobretudo aqueles centrados em concepções de natureza homogeneizadora, e o enfoque das práticas de apropriação deles decorrentes fazem emergir as contradições vivenciadas por diferentes sujeitos nos processos históricos. No limite, é transformar a História em um campo de possibilidades, de múltiplas possibilidades, tarefa que se apresenta como um grande desafio para o profissional de ensino de História.

* * *

Em 1937, com a implantação do Estado Novo, houve um movimento de penetração das funções estatais nos domínios da sociedade civil, no sentido de dirigi-la e de organizá-la, buscando ao mesmo tempo centralizar as decisões no Estado, personificado na face do líder, e ampliar suas bases de sustentação, incorporando novos segmentos sociais à vida política⁷. Para difundir essa concepção de mundo para o conjunto da sociedade, o Estado valeu-se, por um lado, da dimensão coercitiva, e, por outro lado, de elementos da cultura. Assim, foram mobilizadas representações acerca do líder e da nova ordem que, no âmbito do político, funcionaram como instrumentos de mobilização e legitimação do projeto nacionalista estadonovista⁸.

⁷ VELLOSO, Mônica Veloso. Cultura e poder político: uma configuração do campo intelectual. In: OLIVEIRA, Lúcia L.; VELLOSO, Mônica P.; GOMES, Ângela M. de Castro. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982, p.71-108.

⁸ Partilho da concepção de que, na sua existência social, os indivíduos produzem representações, ou seja, formulações discursivas expressas por meio de linguagens diversas, elaboradas conforme referenciais culturais e históricos. O conjunto dessas representações compõe os imaginários, que dão sentidos e coesão à vida social. Ver BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaudi*, Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, vol. 5, 1985a, p.296-329.

As considerações acima sustentam esta pesquisa, cuja temática centra-se na confluência entre a História da Educação e a História Política investigada a partir das relações entre educação e nacionalismo no período de 1937 a 1945. Tem como objeto de investigação as formas de produção e de apropriação do discurso nacionalista, construído por meio de imagens e palavras e veiculado nos livros escolares *Getúlio Vargas para crianças*⁹ e *O Brasil Novo: Getúlio Vargas e sua vida para a criança brasileira*¹⁰, ambos produzidos pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). A abordagem das obras será feita de forma triangulada com a revista *Cultura Política*, e com materiais de natureza cívico-pedagógica tais como cartazes, cartões, cadernos e obras literárias oficiais e não oficiais, na intenção de desconstruir o discurso estadonovista, buscando suas referências simbólicas, bem como suas apropriações e aproximações com representações veiculadas em bens culturais cívico-pedagógicos durante o Estado Novo.

A escolha desses livros escolares oficiais deve-se às suas especificidades, ambos foram produzidos no período mais fértil da propaganda estadonovista, propalavam representações acerca do líder e da nova ordem e foram destinados ao público escolar. A temática dessas obras gira em torno da vida e da obra política de Vargas e cria uma mística em torno da nova ordem e do presidente como personalização do Estado Nacional. Diante disso, foi possível constatar um protocolo de leitura que orientará a abordagem desses livros. Três relatos integram-se na narrativa das obras: um biográfico, no qual a memória do protagonista é notadamente vinculada à representação da nacionalidade; um relato acerca dos acontecimentos entre 1930 e 1937, construído sob o discurso da ordem e da desordem; e, por último, um relato performático, do “poder em cena”, do qual emanam representações do estadista como “pai dos pobres”, protetor dos trabalhadores, reformador do direito e da saúde, enfim, conformador de uma nova ordem social.

Quanto aos livros de leitura cívico-pedagógicos, não obstante as dificuldades de conservação desse tipo de fonte, a escolha recaiu sobre aqueles que foram publicados ou reeditados durante o Estado Novo, isso devido à longevidade desse gênero de leitura. A julgar que, em 1938, o Estado Novo instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)¹¹, estabelecendo a primeira política de legislação e controle de produção e circulação de livros

⁹ BARROSO, Alfredo. *Getúlio Vargas para a criança*. Rio de Janeiro: Ed. Grande Consórcio Suplementos Nacionais, 1942, 112p. Coleção Biblioteca Pátria. Volume especial.

¹⁰ CARRAZZONI, André. *Estado Novo: Getúlio Vargas e sua vida para criança brasileira*. (Legendas adaptadas por Bandeira Duarte.) São Paulo: Lithográfica Ypiranga, 1941, 101p.

¹¹ Decreto-Lei nº 1.006, de 30 dez. 1938. Disponível em: <www2.camara.br>. Acesso em: 05 set. 2008.

destinados às escolas no País, criam-se possibilidades de reflexões sobre as interfaces entre os livros de leitura e o discurso estadonovista.

Na intenção de analisar os valores, comportamentos e conhecimentos condizentes com a representação da nova nacionalidade para crianças e jovens, o álbum *A juventude no Estado Novo*¹², publicação oficial do regime, será tomado como obra de referência, que também será abordada de forma triangulada com outras fontes de natureza oficial e não oficial.

Para a apreensão de alguns indícios de apropriação do discurso nacionalista, recorre-se à História oral como procedimento metodológico para produção de uma fonte histórica fundamentada na narrativa, resultante do diálogo entre a pesquisadora e os depoentes-colaboradores, dez ex-alunos que frequentaram a escola primária e/ou secundária no período de 1937 a 1945¹³. A memória é um processo cognitivo que traduz experiências, imagens e representações dos sujeitos, revelando as dimensões individual e social de suas existências. Buscando a apreensão dessas experiências, na produção da fonte histórica oral, adoto o gênero temático¹⁴, caracterizado pela mediação de um roteiro indireto e dedutivo, direcionando os depoimentos para a temática central da pesquisa. Os depoimentos foram gravados e, posteriormente, transformados em documentos escritos e autorizados pelos colaboradores, mantendo-se as perguntas como forma de dar inteligibilidade ao texto e melhor incorporá-los à discussão documental e historiográfica.

Quando ao quadro de colaboradores a predominância de ex-estudantes de escolas de Minas Gerais deve-se às contingências da própria pesquisa, a saber, o contato entre a pesquisadora e os colaboradores em idade já avançada. É importante destacar também que,

¹² Consta no Arquivo CPDOC/FGV que a obra foi publicada entre os anos de 1937 e 1945. Não há uma referência precisa da data de publicação na obra.

¹³ No intuito de preservar a identidade dos depoentes, trabalharei com as iniciais do nome e sobrenome. Indico a relação dos dez depoentes colaboradores, bem como a escola frequentada e a sua localidade. São eles: L. J. B. (Primário – Escolas Anexas à Escola de Aperfeiçoamento/BH/MG, e Secundário – Colégio Santo Inácio/RJ); A. O. R. (Primário e Secundário – Colégio Batista Americano/Recife/PE); A. D. L (Primário – Grupo Escolar Emília de Lima/Nova Lima/MG); G. C. B. S. (Primário – Grupo Escolar São José/Pedro Leopoldo/MG); D. A. C. (Secundário – Colégio Monsenhor Horta/Conselheiro Lafaiete/MG); J. S. (Primário – Grupo Escolar Honorato Borges/Patrocínio/MG); M. C. D. M. A. (Primário – Colégio Providência/Mariana); M. C. C. (Primário – Grupo Escolar Manuel Pinto/Carmo do Rio Claro/MG); M. G. B. (Secundário – Colégio Dom Silvério/Sete Lagoas/MG e Colégio Arnaldo/BH/MG); e T. V. C. (Primário – Grupo Escolar Sagrado Coração de Jesus/Vespasiano/MG).

¹⁴ Conforme Meihy, a História oral temática consiste na abordagem objetiva de um assunto, na qual um roteiro direciona os depoimentos, buscando elucidacões acerca do contexto de forma ampliada. Nesse gênero, detalhes da história pessoal do narrador interessam apenas na medida que revelam aspectos relacionados à temática central. MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 5 ed., 2005, p.162-165.

embora reconhecendo os múltiplos perfis que a instituição escolar pode adquirir em um país, caracterizada por especificidades regionais e locais, essa análise prioriza o discurso nacionalista varguista em suas pretensões de abrangência nacional, portanto não interessa aqui pensá-lo numa perspectiva regional.

Ainda, as representações acerca dos valores da nacionalidade apropriados pelos jovens estudantes do período que circularam no suplemento infantil *Malazarte*¹⁵, do jornal *Estado de Minas*, foram cotejadas com os documentos orais. As potencialidades dessa fonte residem em uma de suas características, a proximidade ao acontecimento, o que lhe confere um valor inquestionável para a análise dos sentidos e significados produzidos pelos estudantes em relação ao discurso nacionalista varguista.

O objetivo de dotar a infância e a juventude de uma identidade, de um sentimento nacional, projetou a utopia de uma sociedade outra a ser estabelecida. Como construtos socioculturais, infância e juventude são concepções sobre um determinado período da vida elaborado pelos adultos numa relação de alteridade e definem modos específicos de inserção na vida cultural e social. O tempo geracional comporta mais que uma “(...) lógica supostamente natural/evolucionista de entendimentos das etapas da vida (...)”, é preciso compreendê-lo numa perspectiva relacional¹⁶.

Sobre a infância, Moisés Kulhmann e Rogério Fernandes alertam para aspectos que ampliam e restringem a abrangência dessa categoria, esses também podem ser aplicados à categoria juventude. Aspectos relacionados à duração, à nomeação, à universalidade e especificidade geográficas, sócio-históricas e culturais levam a edificar a infância, e por extensão a juventude, como “objetos históricos plurais”, com múltiplas configurações que inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados¹⁷. Essas

¹⁵ Em pesquisa realizada na Hemeroteca Pública de Minas Gerais foi possível constatar que o jornal *Estado de Minas* introduziu um suplemento infantil em outubro de 1934, chamado *Pequeno Mundo da Gente Nova*. No entanto, logo nas primeiras tiragens foi substituído por *Malazarte*, que circulou aos domingos, de 1934 até 1940. É somente em 1948 que o suplemento infantil volta à circulação com um novo nome, *Gurilândia*. Sua temática era fortemente marcada por valores morais, cívicos e cristãos veiculados em contos, tirinhas, anedotas, curiosidades, biografias, fábulas, textos de História geral e do Brasil e desenhos. O que torna esse caderno infantil importante fonte para esta pesquisa é o diálogo estabelecido entre a escola e a imprensa, uma vez que no seu interior era reservado um espaço para a produção escrita e iconográfica dos alunos das escolas de Minas Gerais.

¹⁶ VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.38-39.

¹⁷ KULHMANN JR., Moisés; FERNANDES, Rogério. Sobre a História da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-29.

diferenciações criam formas diversas de apreensão desses sujeitos, bem como estratégias e espaços sociais de formação para a vida adulta.

Não obstante os múltiplos contextos, o processo de monopolização de educação escolarizada pelo Estado, entre fins do século XVIII e XIX¹⁸, consagrou a escola como instituição de formação da infância e juventude, como espaço social para o cuidado, disciplinarização e socialização do futuro adulto. Crianças e jovens foram transformados em alunos ou aprendizes. Diferentes configurações relacionadas à identidade etária, racial, social e de gênero vão compor a produção histórica dessa nova identidade¹⁹. Um novo léxico é estabelecido no conjunto dos tempos escolares:

As idades escolares, inventadas e reinventadas sucessivamente pela escola, remetem continuamente para os novos modos de produção de identidade sociais e emergência de novas tecnologias de controle das diversas gerações e das relações entre gerações²⁰.

Assim, como alunos das modalidades de ensino primário e secundário, circunscritos ao período do Estado Novo, as categorias crianças e jovens serão utilizadas para a abordagem do objeto, tangenciadas pela noção de idade escolar. Esses sujeitos, aos olhos das elites políticas e dos intelectuais que se debatiam com as contradições de seu tempo, eram depositários das esperanças e dos temores acerca da utopia da nação.

No enfrentamento do problema proposto, alguns autores são tomados como referências, a saber, as contribuições de Bronislaw Baczko para a análise dos imaginários, bem como as funções específicas assumidas pelas representações nos discursos políticos, notadamente nas relações desse último com os mitos políticos modernos; as formulações de Raoul Girardet sobre os liames entre o poder e as mitologias políticas nas sociedades contemporâneas; as reflexões de Georges Balandier e Claude Rivière referentes à natureza dramática e ritualística do poder político, cujo simbolismo remete a um repertório de natureza notadamente religioso; as importantes considerações de Roger Chartier acerca das

¹⁸ CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do século XVIII – fim do século XIX). In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. *A História dos jovens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.138.

¹⁹ GOUVEIA, Maria Cristina Soares. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia G.; FONSECA, Thais N. L. (Orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.203-204.

²⁰ OLIVEIRA, Marcus A. T.; BERTUCCI, Liane M.; FARIA FILHO, L. M. de. *Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização*. Curitiba/Belo Horizonte: 2007, p.12. Impresso.

representações e das formas de apropriações; e a compreensão de Eric Hobsbawm e Terence Ranger de um dos elementos essenciais para o nacionalismo, as “tradições inventadas”²¹.

Nas questões circunscritas à experiência política brasileira, este trabalho ancora-se nas reflexões de Eliana Dutra sobre o imaginário político dos anos 30; de Maria Helena Capelato e Eliana Dutra acerca das representações políticas, bem como da primeira sobre as relações entre a propaganda política e a construção da identidade nacional; e de Alcir Lenharo sobre os liames entre o imaginário político e o religioso²².

O conceito de cultura política representa um referencial importante e indica um olhar culturalista sobre a esfera das atividades políticas, cujos esforços direcionam-se para a compreensão do impacto causado por valores, sentimentos, crenças e tradições sobre as motivações políticas²³.

Na abordagem do discurso nacionalista estadonovista endereçada aos escolares, dirige-se um olhar especial às fontes iconográficas, às imagens impressas, cuja particularidade e natureza de registro comportam múltiplas possibilidades e desafios. A imagem é a expressão das formas de apreensão do real, matizadas por elementos culturais, e seu esquadrinhamento requer um criterioso procedimento metodológico, dadas as suas possibilidades de ressignificações e apropriações em diferentes contextos históricos. Ana Heloisa Molina assevera que a profusão de imagens nos mais variados suportes, inclusive o virtual:

(...) retoma à condição humana básica em expressar por figuras, cores e formas os sentimentos, as críticas, as emoções que poderíamos dizer, vem das inscrições pré-históricas nas cavernas, em seu caráter místico, mas

²¹Ver BACZKO, 1985a e BACZKO, Bronislaw. Utopia. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, vol.5, 1985b, p.333-396; GIRARDET, Raoul. *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo: Ed. Scharwtz, 1987, 205p.; BALANDIER, Georges. *O poder em cena*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982; RIVIÈRE, Claude. *As liturgias políticas*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1989, 250p.; CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1991.e HOBBSAWN, Eric J.; RANGER, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.

²² DUTRA, Eliana de Freitas. *O ardil totalitário: imaginário político no Brasil dos anos 30*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997; CAPELATO, Maria H. R.; DUTRA, Eliana R. de F. Representações políticas: o reconhecimento de um conceito na historiografia brasileira. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; MALERBA, Jurandir (Orgs.). *Representações: contribuição a um debate interdisciplinar*. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p.227-267; CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas, SP: Papyrus, 1998; LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. Campinas, SP: Papyrus, 1986a.

²³ Sobre o conceito de cultura política ver: BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Orgs.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998 e DUTRA, Eliana de Freitas. História e culturas políticas, definições, usos, genealogias. *Varia Historia*, n. 28, dez. 2002.

também de registro de rituais e convenções sociais esboçadas em um grupo humano em conformação²⁴.

Visto assim, é marcante a longevidade do uso das imagens como mediadoras entre os indivíduos e o mundo nos mais variados âmbitos da existência social. Pierre Sorlin também toca nessa questão ao afirmar que, há pelo menos 22 mil anos, homens e mulheres, utilizando-se das mãos e do espírito, produzem o que chamou de imagens alegóricas, fruto da observação do real, mas assinaladas profundamente pelas formas de apreensão desse real. As imagens alegóricas, predominantes até as últimas décadas do século XIX, tiveram que dividir espaços, cada vez maiores, com as imagens analógicas representadas pelas fotografias. Tanto as alegorias quanto as fotográficas são compostas por elementos reconhecíveis capazes de provocar resposta e reações daqueles que as apreciam²⁵.

As imagens também constituíram-se em objeto de reflexão para Roland Barthes. O autor, em suas reflexões sobre a imagem, confere uma atenção maior à fotografia. Esta é considerada “(...) uma mensagem e, como tal, é constituída por uma fonte emissora, um canal de transmissão e um meio receptor”²⁶. No entanto, ao atribuir-lhe a natureza de reprodução analógica da realidade, estende suas reflexões aos desenhos, pinturas, cinema, teatro. Nesse sentido, as considerações de Barthes acerca da imagem fotográfica podem ser tomadas como referências para a análise da iconografia, guardando, contudo, as especificidades entre essas linguagens. As pinturas e os desenhos são reproduções analógicas da realidade, mensagens que propalam:

(...) de maneira evidente e imediata, além do próprio conteúdo analógico (cenar, objetos, paisagem), uma mensagem suplementar, que é o que comumente se chama de o *estilo* da reprodução: trata-se de um sentido segundo, cujo significante é um certo “tratamento” da imagem sob a ação de seu criador e cujo significado – estético ou ideológico – remete a uma certa “cultura” da sociedade que recebe a imagem.²⁷

Desse modo, Barthes considera que todas as “artes” imitativas comportam duas mensagens: uma denotativa, conferindo-lhes a analogia do real, e outra conotativa, atribuindo-lhes aquilo que a sociedade pensa. O valor conotativo das mensagens, por ser ainda pouco

²⁴ MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de história e imagens: possibilidades de pesquisa. *Domínios da Imagem*. Londrina, ano 1, n.1, p.15-29, nov. 2007, p.18.

²⁵ SORLIN, Pierre. Indispensáveis e enganosas, as imagens testemunhas da história. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, p.81-95.

²⁶ BARTHES, Roland. A imagem. In: *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p.11.

²⁷ Idem, p.13.

estudado, provavelmente é constituído de uma simbologia universal e por uma retórica de época. Essa constatação permite inferir que análise de imagens demanda um olhar de longa duração, bem como um olhar de curta duração.

Logo, o trato das imagens requer um exercício de análise e interpretação de sua temática, de seus elementos constitutivos, de suas referências simbólicas, de suas apropriações e representações, articulando-se diferentes registros temporais. Portanto, inserindo-as em estruturas mais amplas e, ao mesmo tempo, buscando as continuidades e descontinuidades que se evidenciam num tempo curto.

O diálogo entre os textos de diferentes códigos, o visual e o escrito, é um procedimento que possibilita melhor entendimento da produção de sentidos, uma vez que estabelece uma interlocução que une a força de formas e cores ao jogo de palavras. A presença das iconografias nas obras não é mera ilustração, mas fruto de uma intertextualidade entre a imagem e a palavra. Com efeito, trata-se de dois textos autônomos que se interpenetram produzindo as significações da leitura. Além do mais, a composição textual assenta-se sobre “(...) metáforas, metonímias e outros recursos linguísticos [que] dão ao texto uma dimensão material, num jogo de deslocamentos e condensações”. Dessa forma, o texto escrito cria imagens com a palavra, as imagens verbais, aumentando a sua capacidade de significações²⁸.

* * *

Em artigo escrito no início da década de 90, René Gertz²⁹ afirma que os estudos exclusivamente sobre o Estado Novo são pouco numerosos, se comparados com a produção sobre fenômenos correlatos como o fascismo e o nazismo. Apesar da importância do período, as abordagens foram diluídas no contexto do “primeiro Governo Vargas”, que se estende de 1930 a 1945. Contudo, ressalta o aparecimento, a partir da década de 80, de pesquisas em que o tema tornava-se objeto de convergência de historiadores, como os trabalhos produzidos no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

As constatações de Gertz testemunham a revitalização dos estudos de História política que guardam relações com dois fenômenos: a renovação historiográfica, vinculada

²⁸ WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.51.

²⁹ GERTZ, René. Estado Novo: um inventário historiográfico. In: SILVA, José Luiz Werneck da (Org.). *O feixe: o autoritarismo como questão teórica e historiográfica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990, v. 1.

aos questionamentos dos paradigmas estruturalistas, e a ascensão da História cultural. Como parte desse cenário um conjunto de orientações inovadoras e fundamentais reconfiguraram os estudos sobre os fenômenos políticos. No bojo dessas inovações, situa-se *Estado Novo: ideologia e poder*³⁰, obra que reuniu artigos pautados pela busca da inteligibilidade do fenômeno político do Estado Novo, naquilo que constitui sua especificidade, contrapondo-se a uma identificação simplista com as experiências europeias contemporâneas.

No contexto em que afloravam as discussões sobre os conceitos definidores do Estado Novo, destaca-se *O feixe e o prisma: uma revisão do Estado Novo*. Organizado em dois volumes por José Luiz Werneck da Silva³¹, o trabalho agrega textos de diversos autores com o propósito de contribuir para as discussões teóricas sobre os conceitos empregados na definição do Estado Novo. Ficam evidentes os questionamentos sobre a adequação dos conceitos de totalitarismo e de fascismo nas análises sobre o fenômeno estadonovista. Nesse sentido, ainda que se considere a circulação de ideias entre as experiências europeias e americanas, entende-se que essas sociedades criaram e colocaram em prática soluções singulares e adequadas às suas realidades históricas para superar conflitos e preservar a ordem.

Outro ângulo de pesquisa foi aberto com Nelson Jahar Garcia³² em *Estado Novo, ideologia e propaganda política*, cuja análise é centrada na propaganda produzida pelo Estado Novo e dirigida, sobretudo, para as “classes subalternas”. Seguindo a mesma trilha, em *Sob a verdade oficial: ideologia, propaganda e censura no Estado Novo*, o Departamento de Imprensa e Propaganda constitui-se em objeto de estudo para Silvana Goulart³³, cujo esforço volta-se para a análise dos processos de organização, das conjunturas e dos atores que levaram à monopolização dos meios de comunicação social entre 1930 e 1945.

A compreensão da dimensão política como lugar de articulação do social e de sua representação, a matriz simbólica na qual as experiências coletivas se organizam³⁴, abre

³⁰ OLIVEIRA, Lúcia L.; VELLOSO, Mônica P.; GOMES, Ângela M. de Castro. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

³¹ SILVA, José Luiz Werneck da. *O feixe e o prisma: uma revisão do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991, 2 v. No primeiro volume, intitulado *O feixe: o autoritarismo como questão teórica e historiográfica*, as discussões sobre o autoritarismo norteiam o texto, que se propõe a fazer uma revisão historiográfica e a discussão do mito Vargas. *O prisma: o autoritarismo como prática do Estado Novo* nomeia o segundo volume, no qual as diversas práticas autoritárias do Estado Novo são objeto de análise.

³² GARCIA, Nelson Jahar. *Estado Novo, ideologia e propaganda política*. São Paulo: Loyola, 1982.

³³ GOULART, Silvana. *Sob a verdade oficial: ideologia, propaganda e censura no Estado Novo*. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990, 175p.

³⁴ ROSANVALLON, Pierre. Por uma história conceitual do político. *Revista Brasileira de História*. Historiografia. Proposta & Prática. São Paulo, ANPUH/Contexto, vol. 15, n. 30, 1995.

perspectivas de análises sobre o imaginário e as representações políticas. A análise dos imaginários ganha centralidade nas obras de Alcir Lenharo³⁵, *Sacralização da política*, e de Maria Helena Rolim Capelato³⁶, *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*, essa compreendendo um estudo comparado entre o Governo Vargas e o peronismo. Ângela de Castro Gomes³⁷ desenvolve um estudo original sobre a ideologia trabalhista em *A invenção do trabalhismo*, ao considerá-la como fruto de um pacto entre Estado e trabalhadores envolvendo um lógica material/organizacional e uma lógica simbólica.

Já Eliana Dutra³⁸ faz uma incursão pelo imaginário político comunista e anticomunista em torno dos projetos de nação na década de 30 em *O ardil totalitário: imaginário político no Brasil dos anos 30*. Identifica, no processo de conformação desses imaginários, estratégias e conteúdos que no plano das lutas simbólicas pelo poder apontam para uma “lógica totalitária” de ordenamento social. Importante contribuição para as pesquisas acerca das formas de apropriação do discurso oficial foi oferecida por Jorge Ferreira em *Trabalhadores do Brasil: imaginário popular – 1930-1945*³⁹, no qual faz um trabalho de reconstituição das ideias, experiências e estratégias de grupos sociais que vivenciaram a política entre 1930 e 1945.

A partir da década de 80 verifica-se também maior preocupação dos pesquisadores da História da Educação em realizar estudos sobre o Estado Novo. Nessa perspectiva, Marinete dos Santos Silva⁴⁰, em *A educação brasileira no Estado Novo – 1937-1945*, analisa as diretrizes ideológicas que nortearam as ações públicas varguistas na área educacional, bem como a posição da “elite educadora” diante dessas diretrizes. Também preocupado com as bases doutrinárias do Estado Novo, Célio da Cunha⁴¹ dedica-se ao estudo das relações entre educação e autoritarismo, por meio da análise do contexto político e socioeconômico, das tendências do pensamento educacional nas décadas de 20 e 30 e dos formuladores da doutrina do Estado.

³⁵ LENHARO, 1986a.

³⁶ CAPELATO, 1998.

³⁷ GOMES, Ângela de Castro. *A invenção do trabalhismo*. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: IUPRJ, 1988.

³⁸ DUTRA, 1997.

³⁹ FERREIRA, Jorge. *Trabalhadores do Brasil: o imaginário popular: 1930-1945*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

⁴⁰ SILVA, Marinete dos Santos. *A educação brasileira no Estado Novo, 1937-1945*. São Paulo: Editorial Livramento, 1980, 61p.

⁴¹ CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

O complexo quadro relativo às questões educacionais na primeira metade do século XX torna-se objeto de reflexões de historiadores tendo em vista a análise dos embates entre as diversas concepções educacionais que transformaram a educação em um campo de disputa. Entre essas obras destaca-se a de Simon Schwartzman⁴², com *Tempos de Capanema*. A obra traz contribuições valiosas para esta pesquisa pelas análises desenvolvidas sobre as matrizes políticas e ideológicas da política educacional do Governo Vargas e suas implicações práticas, sobretudo as propostas de mobilização da juventude. A disputa que se estabelece no interior do aparelho de Estado sobre a organização da juventude revela diferentes concepções sobre o seu papel no cenário político. As tentativas de organização paramilitar da juventude vão cedendo lugar a um movimento cívico educativo, privilegiando a formação de uma consciência patriótica que os autores consideram como uma opção do Estado Novo de desmobilização política.

Embora tenha prevalecido o projeto de desmobilização da juventude no âmbito da política estadonovista, Heloisa Helena de Jesus Paulo⁴³ sublinha uma persistência discursiva sobre a temática, ora como objeto do discurso, ora como seu destinatário, em diversas publicações do DIP, no artigo “O DIP e a juventude: ideologia e propaganda estatal (1939-1945)”. A imagem do jovem idealizada pelo regime servia de modelo para a imagem da brasilidade.

O texto de José Silvério Baia Horta, *O hino, o sermão e a ordem do dia: educação no Brasil 1930-1945*⁴⁴, também constata o lugar de destaque atribuído à educação nos discursos oficiais e a recorrência de temas que a apresentam como um problema nacional, relacionando-a com a saúde e enfatizando a educação moral e cívica. Esses temas fundamentaram propostas educacionais de diferentes setores sociais, entre eles: os militares, a Igreja Católica e o Estado.

A política educacional mineira implementada durante o Estado Novo é reconstituída por Ana Maria Casassanta Peixoto⁴⁵. A obra *Educação e Estado Novo em Minas Gerais* representa uma significativa contribuição para a compreensão das ações do governo mineiro no âmbito da educação no decorrer da década de 30. A autora afirma que o governo

⁴² SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B.; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo: Ed. da USP, 1984.

⁴³ PAULO, Heloísa Helena de Jesus. O DIP e a juventude: ideologia e propaganda estatal (1939-1945). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 7, n. 14, mar/abr. 1987, p.99-113.

⁴⁴ HORTA, José Silvério Baia. *O hino, o sermão e a ordem do dia: educação no Brasil, 1930-1945*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

⁴⁵ PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. *Educação e Estado Novo em Minas Gerais*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

estabeleceu um compromisso com a educação diferente daquele afirmado na reforma educacional mineira de 1927, cuja orientação girava em torno da ideia de democratização e progresso. Embora mantendo o discurso sobre a importância da educação, o setor sofreu contenções de verbas e redução da oferta de vagas. Nesse sentido, o ideal de qualidade da escola foi construído sobre um discurso da eficiência influenciado pelas novas tendências pedagógicas, sobretudo pelos princípios da Escola Nova. O discurso científico e técnico conferiu legitimidade à instituição de uma escola moralizante, dualista e burocratizada.

Quando aos estudos sobre o papel do ensino de História na construção da nação, destaca-se o trabalho de Luís Resnik⁴⁶. O autor discute os embates acerca do currículo de História ocorridos nas reformas de 1931 e 1942. Numa tentativa de estabelecer conexões entre os programas e a sala de aula, privilegia a análise dos livros didáticos produzidos no período. Ressalta a importância atribuída à disciplina História durante o Estado Novo para a legitimação de um projeto de construção da nação, inspirado numa concepção de pátria, tradição e memória histórica coletiva.

O trabalho *Da infâmia ao altar da pátria: memória e representações da inconfidência mineira e Tiradentes*, de Thais Fonseca⁴⁷, inscreve-se na perspectiva de análise sobre o imaginário e as representações políticas. Destaca o papel da História como instrumento de difusão de concepções e de práticas políticas ao analisar as apropriações de Tiradentes e da Inconfidência durante o Estado Novo. Nesse contexto, personagem e episódio, já consagrados pela historiografia, são ressignificados, tendo como base referências religiosas e, associados ao ideário estadonovista de cidadania e nação. Em outro momento, a autora faz considerações sobre as possibilidades de reflexões acerca das relações entre o nacionalismo e a educação, sobretudo levando em consideração as interações entre a propaganda política, a história como campo de conhecimento e como disciplina escolar por meio de fontes como o livro didático, os jornais, as iconografias, entre outras⁴⁸. Assim, criam-se perspectivas de análises voltadas para a compreensão do ideário nacionalista varguista e das práticas criadas no universo escolar, bem como aquelas que extrapolam o universo escolar.

⁴⁶ RESNIK, Luís. *Tecendo o amanhã: a história do Brasil no ensino – programas e livro didático. 1931 a 1945*. 284p. Dissertação de mestrado (Departamento de História-Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Centro de Estudos Gerais) - Universidade Federal Fluminense, 1992.

⁴⁷ FONSECA, Thais Nívia de Lima. *Da infâmia ao altar da pátria: memória e representações da inconfidência mineira e Tiradentes*. SP: USP, 2001a. Tese de doutorado em História Social.

⁴⁸ Ver FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Representações e imaginário na pesquisa sobre ensino de história: perspectivas para um estudo comparado. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

No campo da História da Educação, dada a proeminência das práticas de intervenção estatal estabelecidas sobre a educação, nota-se um atento olhar dos pesquisadores acerca da temática durante o Estado Novo, nas quais se discutem os projetos e as ações oficiais voltadas para o cuidado e a socialização da infância e da juventude, dentro e fora da escola, em suas múltiplas identidades, seja a pobre, a delinquente, a abandonada e a escolarizada. Estudiosos sensíveis à questão da educação como fenômeno cultural vêm descortinando os elementos culturais utilizados pelo Estado Novo como recursos catalisadores/convergentes de um sentimento nacionalista e da utopia da nação, sobretudo no interior da escola. Há um campo aberto para as reflexões acerca dos liames entre a educação e o projeto nacionalista varguista mediados por uma diversidade de elementos da cultura, mormente a literatura infanto-juvenil e os manuais didáticos, bem como a iconografia neles veiculados, o canto orfeônico e as festas cívicas.

Entretanto, se a tendência de prevalência do Estado sobre a sociedade expressou-se de forma acentuada a partir dos anos 30, não se deve considerar as ações estatais como responsáveis exclusivas pela organização da vida social e, mais precisamente, da esfera educacional, seja a escolarizada e a não escolarizada. No âmbito da escola, a cultura escolar emerge como uma categoria e como um campo de estudo acerca da materialidade e dos mecanismos simbólicos conformadores das práticas e dos processos educacionais, reveladores das imbricadas relações entre escola e sociedade, entre a cultura e a educação. Nesse âmbito, por um lado, destacam-se as conexões entre a educação escolar, festividades, práticas militares e a propaganda política oficial, sobretudo quando entra em cena o objetivo de definir o que pode ser entendido como nacional e o que não se conjuga com essa proposta. Por outro lado, há uma abertura para temas acerca dos processos identitários e das diferenças culturais no interior da escola e as articulações que motivam os processos educacionais. Essa perspectiva desvela as tensões e estranhamentos que marcam o espaço escolar quando se confrontam projetos governamentais e propostas de naturezas étnico-culturais diversas.

Esta pesquisa, como já dito, situa-se na confluência entre a História da Educação e a História Política, por conseguinte, agrega a dimensão simbólica à reflexão a respeito dos projetos e das ações pedagógicas do Estado Novo destinados à escola e dos processos que se desenvolveram no seu interior, com o propósito de recompor com acuidade um tempo da vida brasileira que marcou a área educacional.

Nas próximas páginas procuro analisar o projeto nacionalista estadonovista, a representação de nacionalidade, bem como as representações do poder e da ordem social implantada em 1937. No primeiro capítulo, **Educação e nacionalismo**, abordo os aspectos

conceituais e a trajetória histórica de constituição da nação e do nacionalismo, assim como a questão nacional e os projetos de nação no Brasil articulados ao sentido regenerador atribuído à educação ao longo dos séculos XIX e XX. Em seguida, discuto aspectos do discurso do regime estadonovista veiculado na revista *Cultura Política* acerca do seu projeto nacionalista, o qual é tomado como referência para as reflexões acerca dos discursos iconográfico e textual dirigidos aos escolares.

No segundo capítulo, **As publicações escolares estadonovistas e a nova nacionalidade**, investigo a construção do mito Vargas de forma articulada com a representação da nacionalidade prescrita pelo regime estadonovista em seu órgão doutrinário, a revista *Cultura Política*. Ainda discuto alguns indícios de apropriação das construções simbólicas em torno de Getúlio Vargas na abordagem do conjunto documental produzido por meio da História oral, bem como da produção escolar circulante no Suplemento Infantil *Malazarte* do jornal *Estado de Minas*.

No terceiro capítulo, **Educar para formar a nação**, discuto as representações dos “futuros brasileiros”, ou seja, os conhecimentos, as virtudes e os comportamentos desejáveis para as crianças e os jovens, de acordo com a nova nacionalidade numa abordagem triangulada com bens simbólicos que circularam no ambiente escolar e nas obras literárias, publicadas ou reeditadas durante o Estado Novo, oficiais ou não e que apresentavam um repertório nacionalista. Este trabalho também é perpassado pela discussão de alguns indícios de apropriação do discurso nacionalista estadonovista.

E finalmente, em **O Estado Novo e a nova democracia**, quarto capítulo, analiso a argumentação simbólica para legitimação do Estado Novo, bem com o discurso performático do poder nos livros escolares oficiais, buscando apresentar-se como construtor e unificador da nação, de um novo ordenamento social, estabelecendo interfaces com o discurso veiculado na revista *Cultura Política* acerca do novo regime.

CAPÍTULO 1

NACIONALISMO E EDUCAÇÃO

1.1. A nação e o nacionalismo

Houve um tempo em que, através da história e em torno da Nação, uma tradição de memória parecia ter achado sua cristalização (...). História, memória, Nação mantiveram, então, mais do que uma circulação natural: uma circularidade complementar, uma simbiose em todos os níveis, científico e pedagógico, teórico e prático. A definição nacional do presente chama imperiosamente sua justificativa pela iluminação do passado.

Pierre Nora¹

As reflexões de Pierre Nora demonstram um duplo movimento no campo discursivo da História. Se entre os séculos XIX e XX a História, a memória e a nação foram caracterizadas por uma “circularidade complementar”, nota-se hoje, por um lado, “(...) o fim de uma tradição de memória (...)”, pois, do ponto de vista histórico, a nação não abriga mais de forma central a consciência de uma coletividade. Por outro lado, observa-se “(...) um retorno reflexivo da História sobre si mesma (...)”². Esse movimento de natureza historiográfica retoma a questão nacional como objeto de reflexão crítica, tendo em vista uma melhor compreensão da organização da convivência humana nos últimos dois séculos.

A nação, assim como o nacionalismo, são realidades inquestionáveis; todavia, as tentativas de criar quadros conceituais para caracterizá-los revelam-se difíceis e marcados pelo dissenso analítico. São visíveis as dificuldades em ajustar entidades historicamente mutáveis, marcadas pelas especificidades das experiências concretas, em um quadro de referências universal. Não se pode nem mesmo reduzir a nacionalidade a uma dimensão única, seja ela política, cultural ou de outra natureza.

É importante ressaltar que nação e nacionalismo são fenômenos historicamente recentes e estão relacionados tanto ao Estado territorial moderno, expresso pela dupla Estado-Nação, quanto ao contexto de um momento específico de desenvolvimento econômico e

¹ NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, n. 10, p.1-28, dez. 1993, p.11.

² Idem, p.12.

tecnológico³. Nesse sentido, a nação pode ser compreendida como um artefato, derivado do nacionalismo e dos Estados modernos. Nas palavras de Eric Hobsbawm: “(...) para os propósitos da análise, o nacionalismo vem antes das nações. As nações não formam os Estados e os nacionalismos, mas sim o oposto”⁴. O autor destaca ainda que, em seu processo de desenvolvimento histórico e considerando a sua vinculação a um Estado e a um povo, dois sentidos distintos foram atribuídos à nação na Europa entre os séculos XVIII e XIX. Inicialmente, na tradição francesa, a nação é resultado da participação coletiva do povo no exercício da cidadania, cujo fundamento é a adesão do cidadão a um contrato. Por conseguinte, é a soberania popular, expressa pela participação política comum, que constitui a nação e o Estado. Já na tradição alemã, a premissa é a existência de uma comunidade singular que abrange todos os que supostamente compartilham história e tradições comuns, ou uma identidade cultural. Logo, a nação é preexistente e dela conforma-se o Estado. Nas duas vertentes, revolucionário-democrática e nacionalista, a tradição francesa e a alemã, respectivamente, a equação Estado = nação = povo ajusta-se às tradições; contudo, os seus significados na política são diversos. No primeiro caso, a nação é fundamentada num marco voluntarista e, no segundo, num marco cultural. Esse último mais frequentemente invocado pelos movimentos nacionalistas.

No período moderno, a nação transformou-se em símbolo de referência nas relações entre os Estados e os seus súditos, bem como entre um Estado e os demais. Katherine Verdery entende o termo nação como um “(...) operador básico num vasto sistema de classificação social”⁵. Esse sistema não só classifica institucionalmente os atores sociais, como funda os critérios da autoridade e da legitimidade por meio de categorias que ganham contornos naturais e socialmente reais, uma vez que: confere posições aos sujeitos no Estado moderno; distingue-os de membros de outros Estados; assim como autoriza e legitima projetos e ações oficiais.

³ HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1870: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

⁴ Idem, p.19. Hobsbawm partilha da concepção de nação como um constructo moderno, desenvolvida por Gellner. Grosso modo, pode-se compreendê-la a partir de um marco cultural ou a partir de um marco voluntarista. O marco voluntarista remete a uma concepção de nação em que as pessoas, por convicção, integram uma mesma coletividade, portanto, o referencial primordial é político. Já o marco cultural remete à concepção de que pessoas pertencem a uma nação quando partilham a mesma cultura. Nesse caso, o espírito nacional adquiriu um conteúdo cultural. Cabe ressaltar que, para o autor, esses marcos, por si próprios, não são capazes de explicar a nação. Cultura e vontade são agentes de formação e manutenção dos grupos. As nações derivam do nacionalismo e dos Estados modernos. Ver: GELLNER, Ernest. *Nações e nacionalismo*. Lisboa: Gradiva, 1993.

⁵ VERDERY, Katherine. Para onde vão a “nação” e o “nacionalismo”? In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, p.239.

Assim sendo, a nação circunscreve-se na ordem do político e do simbólico, é um aspecto do mundo das interações e sentimentos sociais. Como símbolo político, a nação é eficiente na mobilização e na legitimação de movimentos e ações de (re)construção nacional, organizando o espaço público e legitimando uma dada construção social. Entretanto, como todo símbolo, sua natureza é ambígua e capaz comportar sentidos diversos em torno dos quais reúnem-se sujeitos, sentimentos e objetivos caracterizados pela diversidade.

Em vista disso, o nacionalismo é aqui compreendido como a utilização do símbolo “nação” pela doutrina, pela atividade política, bem como um sentimento compartilhado por uma coletividade. Conforme John Breuilly, a distinção dessas três áreas de interesse possibilita a ampliação dos debates sobre o tema. O autor revela sua preferência pelo exame do nacionalismo como política, embora não desconsidere as demais vertentes. Argumenta que a política nacionalista tende a criar um conjunto mais coerente de doutrinas e sentimentos, pois as exigências da ação política disciplinam e canalizam as ideias para objetivos práticos e numa direção particular. Desse modo, torna-se mais fácil avaliar-lhe a importância, ao passo que é mais difícil avaliar a importância das ideias ou dos sentimentos em si. Os movimentos nacionalistas modernos assentam-se sobre as seguintes afirmações:

- 1- Existe uma nação, ou seja, um grupo especial que se distingue de todos os outros seres humanos.
- 2- A identidade e a fidelidade políticas dão-se antes de mais nada, com e em relação à nação.
- 3- A nação deve ter autonomia política, normalmente sob a forma de um Estado soberano⁶.

Posição análoga assume Hobsbawm, pois compreende o nacionalismo como um projeto político, no qual um grupo denominado como “nação” tem o direito de formar e deve formar um Estado territorial do tipo moderno. Esse projeto gira em torno da ideia de que esse Estado deve “(...) exercer o controle soberano sobre uma faixa territorial tão contínua quanto possível, com fronteiras claramente definidas e habitadas por uma população homogênea, que compõe seu corpo essencial de cidadãos”⁷. Independentemente da realização desse projeto, desconsiderá-lo na análise do nacionalismo significa torná-lo uma palavra vazia.

Destarte, os movimentos nacionalistas contribuíram para criar a tradição no pensamento político moderno de que o mundo se divide em Estados, cada um correspondendo

⁶ BREUILLY, John. Abordagens do nacionalismo. In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, p.158.

⁷ HOBBSAWM, Eric. Etnia e nacionalismo na Europa hoje. In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, p.271-282.

a uma nação, bem como contribuíram para demarcar o mapa político mundial. As teorias do nacionalismo buscam compreender por que esses movimentos e as nações tornaram-se tão importantes no mundo moderno.

Hobsbawm salienta que, para os Estados e para as classes dirigentes, o conjunto de transformações econômicas, políticas e tecnológicas impôs a necessidade de estabelecer ligações diretas entre os habitantes e o governo estatal. Isso demandava a construção de uma máquina administrativa e o estabelecimento de novas bases de lealdade e da identificação entre os cidadãos e o Estado, pois o processo de ampliação das bases de participação política fragilizou os padrões que haviam garantido a lealdade até então, seja a legitimidade dinástica, a ordenação divina ou a coesão religiosa. Afirma o autor:

Mesmo que o Estado ainda não enfrentasse ameaças sérias à sua legitimidade e coesão, nem forças poderosas reais de subversão, o mero declínio dos liames sociopolíticos tornava imperativo formular e inculcar novas formas de lealdades cívicas (“uma religião cívica”, nas palavras de Rousseau), visto que outras lealdades potenciais eram agora capazes de expressão política⁸.

Portanto, desenvolveu-se o “patriotismo estatal”. Todavia, os Estados modernos urgiam de uma religião cívica, visto que, para além da consciência da obediência, necessitavam do senso de dever e de sacrifício entre seus súditos, componentes emocionais poderosos para a legitimação e para mobilização de uma coletividade em nome do poder. Os requisitos de natureza técnico-administrativa e política do Estado moderno, mormente a partir da década de 1880, patrocinaram a emergência do nacionalismo ao reforçar os sentimentos e símbolos da comunidade imaginada sobre si mesma, expressos na ideia-imagem⁹ Estado-nação. Logo, foi o Estado que atribuiu coesão à língua, às tradições, à religião, à história nacional, à etnia e ao território, elementos incapazes, por si só, de estruturar uma nação no sentido moderno.

A nação, uma comunidade imaginada, não contrasta com comunidades “reais”, uma vez que todas as comunidades são imaginadas, mas suscita uma imaginação particular. Benedict Anderson indica que, nessa modalidade de imaginação, as pessoas imaginam a

⁸ HOBBSAWM, 1990, p.106.

⁹ Baczko enfatiza a função criadora do imaginário que se expressa pela via simbólica, ou seja, a reconstrução do real num universo paralelo de símbolos. O símbolo se expressa por uma imagem e por um sentido, a ideia-imagem, somando significados para além de uma representação explícita ou sensível. Ver BACZKO, 1985a. E também CAPELATO e DUTRA, 2000. E ainda, PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*. Representações. São Paulo, ANPUH/Contexto, v. 15, n. 29, 1995.

nação como uma comunidade limitada e exclusiva, soberana e digna do sacrifício, inclusive da própria vida¹⁰.

O ímpeto para transformar os cidadãos em uma comunidade tem uma de suas bases de coesão na existência de elementos comuns entre seus membros – lugares, práticas, personagens, lembranças, símbolos – uma herança comum que traça destinos comuns. Nesse ponto, imagens são evocadas e comunicadas por meio de uma linguagem simbólica própria do campo dos imaginários. Uma forma de difusão da imagem e da herança da nação, assim como a adesão a ela, é realizada comumente por meio de *tradições inventadas*, sejam elas realmente inventadas e formalmente institucionalizadas ou aquelas mais difíceis de localizar precisamente num determinado período¹¹. É possível compreender a necessidade de inventar tradições à luz das reflexões de Baczko, para o qual os ritos e os símbolos somente se tornam comunicáveis por meio de uma linguagem e de um meio de expressão que correspondam a uma comunidade de imaginação do contrário, são reduzidos a funções decorativas ou tendem a desaparecer da vida coletiva. Isso porque, em uma comunidade de imaginação, uma coletividade partilha significações e sentidos, esses orientam as práticas valores e normas, bem como mobilizam socialmente afetos, emoções e desejos¹².

As *tradições inventadas*, caracterizadas pelo conjunto das práticas rituais ou simbólicas de uma coletividade, são prenhas de um sentido de continuidade com um passado histórico em consonância com os elementos da pretensa nação: o povo, o Estado nacional, suas instituições, os seus símbolos e acessórios, tais como hino nacional e a bandeira nacional. Em vista disso, todo o simbolismo e todo o ritual dessas tradições, nos quais uma coletividade se reconhece e se afirma, são poderoso instrumento para influenciar e orientar a sensibilidade coletiva.

Anthony Smith avalia que o termo nacionalismo adquiriu vários significados no último século, são eles: “(...) um processo de formação, ou crescimento da nação; um sentimento ou consciência de pertença à nação; língua simbólica da nação; um movimento político e social em prol da nação; uma doutrina e/ou ideologia da nação, simultaneamente geral e particular”¹³. Ainda que estejam intimamente relacionados, a existência histórica de um de seus sentidos não implica necessariamente a manifestação dos demais. Uma

¹⁰ ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1991.

¹¹ HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997, p.9-23.

¹² CAPELATO e DUTRA, 2000.

¹³ SMITH, Anthony D. *Nacionalismo: teoria, ideologia, história*. Lisboa: Teorema, 2001, p.16.

coletividade pode, por exemplo, exprimir uma forte consciência nacional sem organizar-se em um movimento em prol da nação. O que importa ressaltar é que, enquanto movimento sociopolítico, o nacionalismo requer uma imersão na cultura da nação que abrange todos os membros da comunidade, procurando uni-los por uma consciência da unidade cultural e da história nacional, bem como a valorização da “(...) individualidade nacional nas línguas vernáculas, nos costumes, nas artes e nas paisagens através da educação e das instituições nacionais”¹⁴.

Essa concepção de nacionalismo remete ao conceito de cultura política, fundamental para o entendimento de suas relações com a educação. Nas palavras de Gomes:

(...) a categoria cultura política vem sendo entendida como “um sistema de representações, complexo e heterogêneo”, mas capaz de permitir a compreensão dos sentidos que um determinado grupo (cujo tamanho pode variar) atribui a uma dada realidade social, em determinado momento e lugar¹⁵.

Desse modo, tomá-la como referencial de análise deve-se à possibilidade de abordagem dos comportamentos políticos, privilegiando-se percepções, vivências e sensibilidades de atores sociais, individuais e coletivos. Não obstante estarem circunscritas ao universo dos fenômenos políticos de média e longa duração, as culturas políticas comportam movimentos e transformações em seu interior, uma vez que suas fronteiras são permeáveis. No seio de uma sociedade, vislumbra-se uma pluralidade de culturas políticas, com áreas de valores partilhados e ou competindo entre si. Contudo, sua multiplicidade não impossibilita a predominância de uma sobre a outra, evidenciando tempos fortes ou tempos fracos para determinadas culturas políticas numa dada conjuntura.

Para Serge Berstein, as culturas políticas pressupõem a existência de um conjunto coerente de elementos em constante interação que possibilitam a definição da identidade dos indivíduos que a reclamam. Nesse conjunto, uma leitura compartilhada do passado, conotando positiva ou negativamente fatos e personagens, combina-se com um projeto de sociedade ideal e de organização política do Estado. Tudo isso expresso por uma linguagem política que mobiliza símbolos, ritos gestos e representações visuais, os quais convergem para uma visão de mundo a ser compartilhada. São múltiplos seus canais de socialização política, os quais se

¹⁴ SMITH, 2001, p.55.

¹⁵ GOMES, Ângela de Castro. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: Faperj, 2007b, p.47-48.

materializam em algumas instituições-chave, tais como a família, a escola, os partidos, os sindicatos, as igrejas, a mídia¹⁶.

Quanto aos canais de socialização política tradicionais, Dutra vai além, ao constatar que estão no centro da problemática de criação, difusão e cristalização das culturas políticas os *lugares de memória*¹⁷, isto é, “(...) as políticas de conservação do patrimônio; as culturas do museu e suas estratégias de utilização; os ritos de comemorações e de inauguração, os jubileus, os monumentos; as representações do passado na historiografia, na literatura e no cinema (...)”¹⁸.

Essas assertivas conduzem a uma leitura da realidade que possibilita a articulação do Nacionalismo e a educação escolarizada, sobretudo o ensino de História, uma vez que são compreendidos, por um lado, como canais de difusão e cristalização de um conjunto de representações, centradas em torno da ideia de nação e de seus valores. Por outro lado, compreende-se o espaço escolar como um lugar de práticas de apropriação cuja lógica envolve a produção de sentidos e de práticas escolares.

1.2. Versões imaginadas da nação brasileira: da independência à década de 1920

A u-topia vê-se então transformada em u-cronia: o algures social, a sociedade outra, deixa de estar situada num espaço, para se situar doravante num tempo imaginário.

Bronislaw Baczko¹⁹

Anderson parte da premissa de que a nação é uma comunidade imaginada e tenta desvendar os processos que levaram ao surgimento desse tipo particular de imaginação. Para tanto, aborda as experiências das elites culturais e políticas nas periferias coloniais dos Estados imperiais sob o impacto do desenvolvimento das línguas vernáculas e, sobretudo, o que chama de “cultura impressa”²⁰. É nesse contexto que visualiza o desenvolvimento de

¹⁶ BERSTEIN, 1998.

¹⁷ NORA. P. *Les lieux de mémoire*. Paris. Gallimard, 1997, p.38, *apud* FONSECA, 2001a, p.16. Fonseca recorre às formulações de Pierre Nora sobre os *lugares de memória* para aclará-los como “(...) lugares, materiais ou não, que existem para manter a memória que não é mais espontânea, que necessita de instrumentos que a preservem e que deem a ela um estatuto de unanimidade”.

¹⁸ DUTRA, 2002, p.26.

¹⁹ BACZKO, 1985b, p.365. Grifos do autor.

²⁰ ANDERSON, 2005.

ideias políticas nacionalistas. Porém, ao focar a América Latina, ressalta que não se pode explicar o surgimento dos novos Estados americanos, entre fins do século XVIII e XIX, sem levar em consideração dois fatores que destoaram do pensamento europeu acerca do surgimento do nacionalismo no velho continente. Inicialmente, a língua e a ascendência comuns entre os colonos e aqueles contra os quais lutavam. Por fim, contesta a concepção que relacionou o surgimento do nacionalismo à incorporação das classes inferiores ao cenário político, pois foi o medo da mobilização política de tais grupos que estimulou o movimento de independência nacional entre as elites econômicas e políticas americanas.

Embora reconheça que, nas lutas pela libertação nacional, fatores como os interesses econômicos, o liberalismo e o iluminismo têm certa importância, nenhum desses fatores definiu uma nova consciência. Insiste que o capitalismo de imprensa proporcionou os meios técnicos para a conformação de novos tipos de comunidades entre o conjunto de seus leitores, possibilitando-lhes pensar acerca de si mesmos e se relacionar com as outras pessoas de uma nova forma, na qual foram estabelecidos novos laços entre a fraternidade, o poder e o tempo. Essas comunidades politicamente imaginadas como agremiações horizontais são intrínseca e complexamente relacionadas com o Estado, este cada vez mais voltado para a governabilidade da sociedade.

A maneira como Anderson aborda o nacionalismo relaciona-se ao modo como as concepções nacionalistas desenvolveram-se em termos intelectuais, mas, à medida que essas ideias tornam-se politicamente importantes e integram o processo político, muda o caráter intelectual da “imaginação” nacionalista. Nessa perspectiva, a abordagem do desenvolvimento das ideias nacionalistas no Brasil, a princípio, não explica o desenvolvimento de movimentos políticos nem mesmo a emergência de sentimentos sociais. No entanto, acompanhar o desenvolvimento de tais ideias permite adentrar nos processos que envolveram a imaginação desse tipo de comunidade e seus desdobramentos históricos.

No decorrer dos séculos XIX e XX, a questão nacional tornou-se recorrente no pensamento político brasileiro. Entre as elites e setores dominantes, a consciência dos problemas do País fez emergir soluções nas quais predominavam a busca de uma identidade nacional. Diferentes representações da nação circularam nas produções historiográficas e literárias e posteriormente em movimentos políticos.

Já na primeira metade do século XIX, a conformação de uma nação estava no horizonte das elites que lideraram o processo de independência. A estratégia das elites imperiais de construção de um ideal de nação assentou-se sobre a concepção de continuidade de uma tarefa civilizadora iniciada com a colonização portuguesa. Se para as elites imperiais a

organização do Estado sob a forma monárquica representava uma possibilidade de manutenção da ordem, a opção por essa forma política encontrou ressonância na força simbólica dos imaginários monárquico e católico entre a população brasileira. O longo domínio português sob um regime monárquico com fortes vínculos religiosos imprimiu profundas marcas na população²¹. No entanto, o sentimento monarquista significava mais uma fidelidade à tradição monárquico-católica que um sentimento de brasilidade.

Tendo em vista que o símbolo nação compõe um quadro de referências de todos os povos, os chamados mitos de origem, é central a busca de origens comuns como forma de elaborar uma tradição e possibilitar a emergência de sentimentos de identidade e de alteridade a uma população. Assim, a escrita da História nacional recebe centralidade no projeto de construção da nação, devido à sua capacidade de cimentar um destino comum a uma população, transcendendo as diversidades culturais por meio da elaboração de um passado único.

Os liames entre o delineamento da “nação brasileira” e um projeto de escrita da História nacional materializam-se com a criação, em 1838, do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB)²². No processo de consolidação do Estado nacional, a construção da “nação brasileira” e, naturalmente, de uma identidade própria, apresentavam-se como condição de inserção do País aos princípios organizadores da vida social do século XIX, ou seja, a soberania do princípio nacional como critério definidor de uma identidade social, assim como a inserção do Brasil na tradição da civilização e do progresso²³. Logo, a historiografia vinculada ao IHGB visava produzir uma homogeneização da imagem da nação e de uma identidade nacional entre as elites brasileiras, que, por sua vez, assumiriam a tarefa de esclarecimento dos demais. Tarefa um tanto quanto difícil, uma vez que grande parte da população continuava excluída da participação política, seja por ser escrava ou por ser uma população analfabeta, rural, dispersa e marcada por princípios de lealdades locais e provinciais. Apesar da centralização política, o governo não empreendeu efetivamente uma

²¹ Ver CARVALHO, José Murilo de. Brasil: nações imaginadas In: *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p.233-268.

²² Instituição cultural nos moldes de uma academia, cujo projeto era traçar a gênese da nacionalidade brasileira, preocupação recorrente na historiografia do século XIX. A produção historiográfica do IHGB traz as marcas dos vínculos com o Estado, produzidos nos círculos restritos da elite letrada imperial. Sua produção historiográfica, conforme Guimarães, revela uma tradição historiográfica iluminista que se traduz numa concepção linear da história, marcada pela noção de progresso, bem como na sua instrumentalização como “mestra da vida”. GUIMARAES, Manoel Luiz Salgado. *Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma História Nacional*. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, 1988, p.5-27.

²³ Ver FONSECA, 2004.

ação pedagógica dirigida ao conjunto da população visando à conformação de sentimentos patrióticos²⁴.

Na discussão historiográfica relativa ao problema nacional, a Nação, o Estado e Coroa aparecem como uma unidade. Desse modo, por um lado, conformou-se a imagem da nação brasileira, por outro lado, estabeleceram-se os “outros” em relação a ela. Portadora da noção de civilização nos trópicos, essa imagem de nação, internamente, restringiu-se aos brancos e, externamente, projetou as repúblicas americanas como inimigas, símbolos da desordem, caracterizando-as como um contraponto à ordem monárquica.

Curiosamente, essa imagem não era consenso entre as elites. Havia setores que viam com desconforto a continuidade da tradição portuguesa e a manutenção da dinastia dos Bragança, entendidos como obstáculos a uma verdadeira identidade nacional e um constrangimento à inserção do País na América Republicana. Na segunda metade do século XIX, essa tendência, ao rejeitar a tradição ibérica, identificou-se com os Estados Unidos. Portadoras de concepções distintas da nação brasileira, essas duas visões lançaram-se numa luta simbólica em busca de afirmação²⁵.

Ainda no século XIX, a literatura romântica expressou a preocupação com a construção nacional pela busca da singularidade da nação. Ancorados numa concepção orgânica da nacionalidade, tributária de valores originais a serem preservados, os românticos dialogaram com as duas referidas visões. Como salienta Carvalho, “(...) sem rejeitar a monarquia, o lado americano foi acentuado no indianismo romântico. A obra dos românticos (...) tentou desenvolver o mito do índio como o símbolo por excelência da nação, como sua representação mais autêntica”²⁶. Assim, no Império, a representação do Brasil como um índio assume a dimensão de portadora da brasilidade. No entanto, a imagem do índio assumia contornos muito particulares, destoantes das características dos indígenas brasileiros, em uma versão europeizada do nativo.

Uma outra representação explorada pelos românticos foi a vertente ufanista²⁷, cuja referência principal era a identificação da nação com o território, onde se situa toda a sua

²⁴ CARVALHO, 1998.

²⁵ Ver CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

²⁶ CARVALHO, 1998, p.243.

²⁷ O termo ufanismo foi cunhado posteriormente para nomear uma vertente patriótica que manifestou um orgulho exacerbado da pátria. É atribuído ao Conde Afonso Celso, derivado de seu livro *Por que me ufano de meu país*, escrito por ocasião das comemorações do quarto centenário do Descobrimento do Brasil. O termo é definido no Dicionário Aurélio como “(...) atitude, posição ou sentimento dos que, influenciados pelo potencial das riquezas brasileiras, pelas belezas naturais do país, etc., dele se

riqueza e, portanto, motivo de orgulho nacional. Essa visão é herdeira de uma concepção edênica acerca do Novo Mundo transmitida pelos descobridores e primeiros viajantes e configurou-se como uma manifestação patriótica com longa tradição no pensamento político brasileiro²⁸.

Quanto ao povo, observa-se a ausência do tema nas representações da nação imaginadas pelos românticos, embora Von Martius²⁹ tenha recomendado o destaque à mistura das raças como uma das singularidades do País e o convívio e o respeito às hierarquias e desigualdades entre os três grupos étnicos. O ideal de civilização, comprometido com o ideário da superioridade branca e cristã, alimentou a hesitação de incorporar índios e, sobretudo, negros à representação da nação.

Numa ambiência marcada pela campanha abolicionista, pelo movimento republicano e pela experiência da Guerra do Paraguai, a questão nacional ganhou um novo fôlego com a chamada “Geração de 1870”. Os intelectuais dessa geração, críticos em relação à sua época, propunham reformas “(...) por uma filosofia do progresso que fornecia um otimismo capaz de contrabalançar a análise pessimista da situação do País”³⁰. Diferentemente dos românticos, cuja marca era a busca das singularidades da nação, orientavam-se por um projeto de universalização. A construção do sentimento brasileiro tinha uma importância fundamental para o País, tanto para a superação de seu atraso cultural, quanto para a sua integração nos quadros da civilização ocidental. Essas aspirações eram sustentadas por ideias que se tornaram expressivas no pensamento político entre 1870 e 1914, ou seja, a confiança total na ciência e a certeza de que a educação intelectual é o único caminho legítimo para melhorar os homens. Sob a égide da ciência, o argumento racial foi incorporado às discussões sobre a constituição da nacionalidade, transformando-se num instrumento conservador e autoritário na definição da identidade nacional.

vangloriam, desmedidamente”. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; FERREIRA, Marina Baird; ANJOS, Margarida. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*, 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

²⁸Ver OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Ufanismo: uma versão otimista da nação. In: *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990; CARVALHO, José Murilo de. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. In: PANDOLFI, Dulce *et al* (Orgs.). *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

²⁹O IHGB articulou uma série de medidas no interior da instituição com vistas a produzir um discurso autorizado sobre o Brasil, entre elas um projeto de História nacional. Assim é promovido um concurso que premiaria o melhor plano para elaboração da História do Brasil. O texto vencedor foi do alemão Von Martius, cuja singularidade estava na miscigenação das raças, tratadas de forma hierarquizada. O elemento branco era sublinhado devido ao seu papel civilizador; os índios, a exemplo dos mitos medievais, são alvos de interesse e contribuem para a construção de mitos da nacionalidade; por último, o negro obtém pouca atenção de Von Martius, reflexo de concepções que apontam o elemento negro como um empecilho à civilização. Cf. GUIMARAES, 1988.

³⁰OLIVEIRA, 1990, p.85.

No Brasil, a partir de 1870, a apropriação das doutrinas raciais europeias aconteceu de uma forma particular, e é possível perceber, entre as elites intelectuais e políticas, posições que variavam da total negação do valor da população negra e mestiça, passando pelas hesitações em relação à mestiçagem, até a sua aceitação. Entre os primeiros encontra-se o médico legista Nina Rodrigues; numa posição intermediária encontram-se o escritor Euclides da Cunha e o poeta e político Sílvio Romero. Este último, de início, aceitava a mestiçagem, mas posteriormente passou a considerá-la uma degeneração. Em geral, esses pensadores defendiam o progressivo branqueamento como possibilidade de melhoramento da população, entendida como parte de um processo de regeneração social. A maneira como as interpretações deterministas foram apropriadas no Brasil revela a especificidade do pensamento nacional que, sob pena de inviabilizar a nação mestiça, buscou caminhos para uma “boa” mestiçagem³¹.

Na virada do século XIX, a representação do Brasil por meio de imagens de jovens figuras femininas brancas, contrastando com a imagem envelhecida da monarquia, começou a ganhar contornos mais precisos. Para os críticos da Monarquia, sobretudo os positivistas, a alegoria feminina simbolizava valores fundamentais para a convivência social no regime republicano: família, pátria e humanidade. Com a implantação da República, a simbologia feminina de inspiração francesa logo foi mobilizada. Logo na primeira década republicana os desapontamentos com o regime materializaram-se em inúmeras críticas veiculadas por caricaturas de figuras femininas simbolizando a República. Tomando-se esse fato, é possível supor que, entre a população letrada, a representação feminina da nação tenha adquirido significados. A paródia reforça os significados atribuídos às representações, pois sua compreensão requer o conhecimento da imagem parodiada³².

No horizonte de um País que se via às voltas com a desilusão republicana e com a persistência de valores ligados à ordem patriarcal e escravista, a questão nacional emergiu marcada pela constatação de que o Brasil não tinha povo e, portanto, não era uma nação. Esse contexto, associado a uma nova sensibilidade em relação à infância, projetou um ideal de construção da nação por meio da educação, sobretudo da educação primária, que ganhou maior atenção. É útil lembrar que a Constituição de 1891 tratou com descaso a educação primária, mantendo a descentralização dessa modalidade de ensino.

³¹ Cf. SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

³² SALIBA, 2007.

O apelo de salvação nacional por meio da educação ganhou força diante das indefinições acerca do ensino primário, uma vez que não apresentava caráter obrigatório nem público. Somente no Distrito federal o ensino primário ficou sob responsabilidade da União, onde foi criada a disciplina Educação Moral e Cívica. Não obstante essas dificuldades, a partir da implantação da República “(...) o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda população”³³. No plano simbólico, uma escola erigida sob o signo do progresso, decorrente das concepções modernizadoras dos setores envolvidos na implantação da República, funcionaria como um dispositivo de legitimação do ideário republicano. Assim, entre a última década do século XIX e a primeira do século XX, observam-se iniciativas para institucionalização do campo da educação no Brasil. Algumas iniciativas para regulamentar a educação, de cunho organizacional, acabaram sendo chamadas de reformas, são elas: Reforma Rivadávia Correia, de 1911, que limitou a competência do Governo Federal em relação à educação; a Reforma Maximiliano, de 1915, que reiniciou o processo de ampliação da competência do Governo Federal na regulamentação e no controle do ensino; e a Lei Rocha Vaz, que institui o Departamento Nacional do Ensino, órgão que precede o Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930³⁴.

Nesse contexto se intensificam os clamores por materiais de leitura e livros para a infância e a juventude brasileiras, evidenciando a crença na importância do hábito de ler para a formação moral e cívica. Logo, despontam os primeiros esforços para a formação de uma literatura infantil brasileira. Marisa Lajolo e Regina Zilberman nomeiam o período entre 1890 e 1920 de *Belle Époque à brasileira*, contexto no qual se destacaram no conjunto da literatura brasileira obras com finalidades cívico-pedagógicas, importantes instrumentos de divulgação de representações acerca da nação e de desenvolvimento de sentimentos de amor à pátria³⁵. Foram obras que, segundo as autoras, marcaram por longo período a preparação escolar de crianças e jovens, vistos pelas elites como o futuro do País. Uma visão otimista do Brasil

³³ SAVIANI, Demerval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Demerval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004, p.18.

³⁴ Ver BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 6, n. 11, 1993.

³⁵ Entre essas obras, pode-se destacar: *Contos infantis*, de Júlia Almeida e Adelina Lopes Vieira, 1886; *Pátria*, de João Vieira de Almeida, 1889; *História do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis*, de Silvío Romero, 1890; *Por que me ufano de meu país*, de Afonso Celso, 1901; *Contos pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto, 1904; *Histórias de nossa terra*, de Júlia Lopes Almeida, 1907; *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, 1910; *Leituras infantis*, de Francisco Viana, 1912; *Saudade*, de Tales de Andrade, 1919. Ver LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ed. Ática, 1991, p.163-167.

prevalece nessas obras. A natureza, a raça e a mestiçagem são abordadas positivamente. Virtudes como a coragem, a caridade, a disciplina, a obediência, a solidariedade, o sentimento filial e o trabalho honesto são transformados em valores patrióticos. A história nacional foi conformada de modo a oferecer exemplos de condutas heróicas e de devoção à pátria. A pátria corporificou-se na imagem da mãe por meio de metáforas femininas de fertilidade e pujança.

Todavia, essa tendência contrastava com a literatura não infantil, pois, entre as elites: “O cientificismo responsável pelos determinismos geográfico, climático e racial ainda impedia que um país tropical e mestiço fosse visto como competidor sério na corrida da civilização”³⁶. Essa percepção crítica do Brasil foi decorrência de uma revisão dos padrões intelectuais brasileiros influenciadas pela eclosão da I Guerra Mundial. Uma série de obras e de movimentos políticos e culturais compõe o quadro de ressurgimento da questão nacional, expressa por diferentes matizes do pensamento intelectual brasileiro. O sentimento natural de amor à pátria, característico da vertente ufanista, fundado na grandeza do território e nas qualidades da raça, dão lugar a um programa de lutas e movimentos para a salvação do País que mobilizou vários intelectuais. As bandeiras nacionalistas assumem uma feição militante, expressa em movimentos que se autodenominam “ligas”, que buscavam uma atuação política, inclusive junto ao público adulto, no sentido de despertar o interesse pela defesa nacional, pela segurança, pela geopolítica, pela cultura e pela educação nacionais. Destacam-se a Liga de Defesa nacional, criada em 1916, a Liga Nacionalista de São Paulo, de 1917, o Movimento Nativista, de 1919, cuja porta-voz era a revista *Brazileia*, e a Ação Social Nacionalista, de 1920, e sua porta-voz, a revista *Gil Blas*³⁷.

Os anos 20 despontam numa atmosfera intelectual marcada pela consciência de que o Brasil era um país atrasado, e se fazia necessário identificar as razões desse atraso e descobrir o “Brasil verdadeiro”. Marco nessa descoberta, o movimento modernista, iniciado com a Semana da Arte Moderna de 1922, lançou-se na busca da autêntica nacionalidade. Embora o movimento fosse amplo e ambíguo, a ponto de permitir interpretações variadas, passando pelas vertentes integralista, comunista e liberal, importa lembrar que os modernistas procuravam dar forma a projetos de construção de uma cultura nacional que tinham em comum a necessidade da pesquisa consciente da realidade. Helena Bomeny denomina o período como a “década dos viajantes”, uma vez que a intelectualidade percorreu o País em verdadeiras missões civilizatórias:

³⁶ CARVALHO, 1998, p.255.

³⁷ OLIVEIRA, 1990, p.145-158.

(...) os profissionais da ciência, em verdadeira caravana pela saúde, confrontam-se com a doença no “imenso hospital” em que se transformara o Brasil, na expressão de Miguel Pereira; buscando os novos cidadãos, os indivíduos brasileiros, chega a vez dos educadores, espalhados pelos estados com seus experimentos empíricos, um verdadeiro laboratório de reformas, ideias e projetos, inspirados, em grande maioria, em modelos estrangeiros³⁸.

A metáfora do “imenso hospital” deslocou o problema da constituição da nacionalidade para o caráter nacional e atribuiu à nação brasileira dois males que se confundiam: a doença do analfabetismo e a debilidade física, frutos da irresponsabilidade pública. Esses problemas do homem brasileiro impunham uma máxima: higienizar e educar para corrigir e aperfeiçoar a sua natureza.

A despeito do reconhecimento da grandeza das dificuldades do Brasil, a mobilização de intelectuais em torno da propaganda da educação como instrumento para transformar a sociedade brasileira no sentido de realizar um destino nacional produziu o que Jorge Nagle nomeou de “entusiasmo pela educação”, que em síntese foi assim formulada: “(...) a ignorância reinante é a causa de todas as crises, a educação do povo é a base da organização social, portanto o primeiro problema nacional, a difusão da instrução, é a chave de todos os problemas sociais, econômicos, políticos e outros”³⁹.

O “entusiasmo pela educação” encerrava um projeto modernizador que, ao longo da década de 20, transformou-se diante dos interesses em estruturar mecanismos de controle do cotidiano das populações pobres nos grandes centros urbanos. As reformas empreendidas nos estados na década de 20 realçavam a educação como regeneradora do homem e, conseqüentemente, da sociedade⁴⁰. Os governos estaduais que atenderam a esses apelos

³⁸ BOMENY, 1993, p.24.

³⁹ NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, Rio de Janeiro: EDU/Fundação Nacional de Material Escolar, 1976, p.263, *apud* CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.232.

⁴⁰ Em 1920, Sampaio Doria promoveu a primeira dessas reformas em São Paulo, seu propósito era a erradicação do analfabetismo, com a redução da escolaridade primária obrigatória para dois anos. Lourenço Filho, entre 1922 e 1923, realizou no Ceará uma reforma centrada na promoção de uma mudança de mentalidade dos professores. Anísio Teixeira, em 1924, empreendeu a reforma no estado da Bahia, na qual se recusava a pensar a escola como promotora de um processo de adaptação do aluno ao meio social. Em 1926, Francisco Campos empreendeu uma reforma em Minas Gerais, que se assentou sobre a formação de um professorado atento aos novos métodos pedagógicos para a formação de crianças assimiladas à ordem intelectual e moral reinante. Entre 1927 e 1930 foi empreendida no Distrito Federal uma reforma liderada por Fernando Azevedo, erigida sob a implantação da “escola única” como “escola do trabalho”. Ver CARVALHO, 2000, p.225-251.

cívicos abriram espaços para a intervenção técnica dos profissionais da educação impelidos pelos preceitos da pedagogia moderna e imbuídos de promessas de modernização social, política e econômica.

Esse movimento, nomeado Escola Nova, apresentava-se como renovador da escola brasileira e estruturou-se em torno de grandes temas e nomes, o que lhe conferia uma natureza diversificada. Embora a força da representação do “novo” fosse nutrida na sua distinção e, ao mesmo tempo, na desqualificação do modelo escolar então vigente nas escolas brasileiras, Diana Vidal sublinha que o movimento da Escola Nova apropriou-se de elementos do modelo escolar criticado, ressignificando princípios e práticas educativas difundidas no fim do século XIX. Na atualização desses significados, percebem-se rupturas nos saberes e fazeres escolares. As inovações anunciadas pelos educadores renovados fundavam-se em deslocamentos que atribuíam centralidade à criança no processo educativo. Atentos às discussões teóricas e às práticas educativas em curso na Europa e EUA, e referenciados pelos postulados da sociologia, da biologia e da psicologia, os educadores brasileiros apropriaram-se dessas teorias para enfrentar os desafios emergentes naquele contexto:

A escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. Serviria de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente, da velocidade das transformações, da interiorização de normas de comportamentos otimizados em termo de tempos e movimentos e da valorização da perspectiva da psicologia experimental na compreensão “científica” do humano, tomado na dimensão individual⁴¹.

Nesse sentido, as principais características que os escolanovistas associavam ao ensino renovado relacionavam-se ao experimentalismo, à funcionalidade, à racionalização e à eficiência, os quais orientaram discursos e ações e deram uma outra dinâmica às práticas e relações escolares. Nas reflexões acerca da função social da educação, os educadores renovados delinearão uma bandeira que girava em torno de uma escola pública, leiga, universal e gratuita, cuja função era, “(...) em última análise, formar o cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se sem a tutela de corporações de ofícios ou organizações sectárias de qualquer tipo ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se formando”⁴².

⁴¹ VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil* Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.498.

⁴² SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 1984, p.53.

O conjunto de ideias e propostas de ações dos educadores renovados ancorava-se em argumentos a favor de uma centralização federal dos serviços e da política de educação. Helena Bomeny assinala que, no Brasil, a perspectiva científicista, recorrente nos diagnósticos e distintos projetos de nação, levou ao fortalecimento do Estado em detrimento da nação. Para protagonizar as pretensas intervenções na educação e, também, na saúde pública, era imperativa a defesa da ação estatal. No plano discursivo, a defesa de um sistema centralizado sob controle do Estado apresenta-se como uma forma de reagir à estrutura descentralizada, considerada um efeito perverso da Constituição liberal de 1891, que deixou “(...) aos vícios privados o que tinha que ser tratado como virtudes públicas”⁴³. Ao longo das décadas de 20 e 30 essas concepções foram expressas pelos formuladores do pensamento autoritário no Brasil, que, preocupados em formular projetos nacionais, consagram o Estado como instância responsável pela instalação de uma nova ordem.

1.3. O Estado Novo e a propaganda política

A propaganda se torna onipresente visando assegurar ao poder o domínio sobre os corações e mentes.

Maria Helena Rolim Capelato⁴⁴

A Revolução de 30 é tratada tradicionalmente pela historiografia como um marco da História contemporânea brasileira. Todavia, não se pretende aqui atribuir ao acontecimento uma dimensão que não é sua, mas do conjunto de fenômenos que ele passou a simbolizar enquanto marco de periodização. Luciano Martins considera que a Revolução de 30 só se efetiva com a implantação do Estado Novo. A seu ver:

(...) a dimensão da mudança política ocorrida – e não da ruptura, que não há – é a seguinte: a convergência de forças heterogêneas que fazem a “revolução” torna-se possível porque o que se joga em 30, o que está em crise, não é a *dominação oligárquica*, mas a *confederação oligárquica*, através da crise de uma dada forma de Estado que era sua expressão política

⁴³ BOMENY, 1993, p.26-27.

⁴⁴ CAPELATO, Maria Helena R. Propaganda política e construção da identidade nacional coletiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 16, n. 31-32, 1996, p.328.

em plano nacional – e de uma dada forma de Estado com a qual praticamente se confundia o sistema político⁴⁵.

As mudanças que se delinearão no âmbito do Estado imprimiram formas específicas de relação entre o Estado e a sociedade civil que, embora já sinalizadas anteriormente, só foram formuladas com clareza após 1937. O Estado liberal e o sistema político montado pelas oligarquias na Primeira República, alvos de contestação das elites urbanas e por parte de setores da própria oligarquia, são substituídos por um Estado autoritário e por um sistema fortemente centralizado. Essa mudança na estrutura institucional alimentou uma representação de ruptura temporal, de corte entre o tempo antigo e o novo tempo, que se desdobrou, por sua vez, em ideias-imagens – nação, Estado, povo, trabalho – que convergiram para o ideal de um novo ordenamento social.

Desde a implantação da República, conformou-se no pensamento político brasileiro uma tendência autoritária expressa, sobretudo, em ensaios histórico-sociológicos caracterizados pela crítica à modalidade de liberalismo implantado pela Constituição de 1891. Embora marcados por diferenças significativas, é nas obras de Alberto Torres, Oliveira Vianna, Azevedo Amaral e Francisco Campos, alguns dos representantes notáveis do pensamento autoritário, que se encontram os subsídios intelectuais da Revolução de 1930, bem como das transformações institucionais posteriores. É reconhecida a atuação de Oliveira Vianna na implantação das instituições previdenciárias e do sistema sindical corporativista, e de Francisco Campos na reforma educacional de 1931 e como ministro do Estado Novo. Para os formuladores do pensamento político autoritário, o fortalecimento do poder público central era aspecto imprescindível para a formulação e a implementação de uma política nacional⁴⁶.

A centralização do poder público foi acompanhada da centralização do poder simbólico, produtor e difusor de uma visão de mundo, consubstanciado por um ideal de nação, para o conjunto da sociedade. Ao mobilizar o poder simbólico, a função coercitiva não

⁴⁵ Para Martins, as mudanças operadas no âmbito do Estado não significaram “(...) nem o ‘golpe da burguesia’, como a Revolução de 30 chegou a ser caracterizada (...), nem a implementação dos ‘ideais democráticos’ inscritos no discurso dos revolucionários de 30, nem muito menos o fim da dominação oligárquica no campo”. Afirma que a Revolução de 30 e a implantação do Estado Novo são respostas que podem ser relacionadas à garantia à unidade nacional, à organização da representação política das elites (agrárias, urbanas, industriais, burocráticas etc.) e, finalmente, à questão maior de estruturação da dominação ao nível das cidades. MARTINS, Luciano. A Revolução de 1930 e seu significado político. In: *Revolução de 30: seminário internacional*. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1982, p.680.

⁴⁶ LAMOUNIER, Bolívar. Formação de um pensamento político autoritário na primeira república: uma interpretação In: FAUSTO, Boris (Org.). *Brasil republicano (sociedade e instituições) 1889-1930*. Rio de Janeiro, São Paulo: Difel, 1977, vol. 2, p.356.

foi descartada; contudo, na “política cultural” do Estado Novo, “(...) a lógica central a presidir e unificar as inúmeras iniciativas então implementadas era a produção de um apoio das massas para o nacionalismo estatal (...)”. As singularidades desse conjunto de ações político-culturais residem no envolvimento direto do Estado e nos recursos tecnológicos e financeiros de grande alcance mobilizados pelo regime estadonovista para a produção de uma identidade nacional⁴⁷.

Entre as décadas de 20 e 30 do século XX, no âmbito mundial, a emergência de uma cultura de massas associada a um considerável avanço tecnológico dos meios de comunicação transformaram a propaganda política em um instrumento estratégico para o exercício do poder. Em regimes de natureza autoritária, a propaganda é transformada em parte constitutiva do sistema político graças à monopolização da comunicação e à censura, e, uma vez incorporada de forma definitiva ao cotidiano da coletividade, dirige seus apelos de ordem emocional para a conquista de adesões políticas⁴⁸.

No Governo Vargas, o uso de técnicas de propaganda política manifestou-se ainda no governo provisório, em 1931, com a criação do Departamento Oficial de Propaganda (DOP), apêndice da Imprensa Nacional. Esse órgão previa o controle da informação, tanto no plano da opinião pública quanto dos próprios órgãos de publicidade particulares. Em 1934, o DOP sofreu reformulações, dando origem ao Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC), cujos recursos são ampliados, responsabilizando-se também pelo rádio e pela cultura física. Posteriormente o turismo e a imprensa passam a compor as ações desse órgão, que, controlado pelo Estado, interessava-se em assegurar uma boa repercussão dos atos estatais e conduzir a opinião pública no sentido da formação de um consenso favorável⁴⁹.

Em 1938, o DPDC cedeu lugar ao Departamento Nacional de Propaganda (DNP), dirigido por Lourival Fontes, cuja ação abrangia a imprensa, o rádio, o cinema e o turismo. O objetivo desse órgão era difundir informações no âmbito nacional e internacional acerca do regime. A imprensa, incorporada aos quadros da Agência Nacional, assumiu um papel cada vez mais relevante no contexto da propaganda oficial. Campanhas de educação cívica passaram a compor as funções do DNP. A Constituição de 1937 preconizou os princípios que orientaram a reformulação do DNP e a consequente criação do DIP, ao indicar a necessidade de propaganda sistemática do regime e adequação da imprensa às concepções dos seus

⁴⁷ GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996a, p.20-21.

⁴⁸ Cf. CAPELATO, 1998, p.35-36.

⁴⁹ Sobre os processos, as conjunturas e os atores que levaram à monopolização dos meios de comunicação social durante o Governo Vargas, ver GOULART, 1990.

ideólogos. A imprensa, como formadora da opinião pública, seria o mais poderoso instrumento do governo dirigido em função do interesse público e para fins públicos, portanto, não poderia estar fora dos limites de controle do Estado.

O DIP integra essa concepção, pois além de representar uma solução para a legitimação do Estado Novo pela propaganda, resultou do aperfeiçoamento dos meios de intervenção estatal na área da comunicação. Surgiu da transformação e da fusão de departamentos de propagandas anteriores e a absorção do Serviço de Inquéritos Políticos e Sociais (Sips), cuja atuação paralela à polícia reunia e veiculava informações sobre os municípios, no sentido de coordenar elementos informativos de interesse da polícia preventiva, além de centralizar os serviços de propaganda dos ministérios e órgãos de administração pública⁵⁰. Desse modo, o órgão herdou toda a estrutura institucional que se conformou logo após o Movimento de 1930.

Para dar concretude à sua missão de produção e divulgação do projeto estadonovista, o DIP organizou uma diversificada e elaborada produção editorial destinada a diferentes segmentos sociais. Entre tais publicações encontram-se os livros escolares, os quais serão abordados posteriormente, e a revista *Cultura Política*. Essas publicações compõem um repertório de práticas políticas de natureza cultural que transformaram a propaganda e a educação em instrumentos de adaptação do homem à nova representação de nacionalidade.

A *Cultura Política* pode ser entendida como uma publicação doutrinária do Estado Novo⁵¹. Editada entre março de 1941 e novembro de 1945, a revista mensal era bem divulgada, sobretudo em São Paulo e no Rio de Janeiro. Entre seus colaboradores figuravam elementos da intelectualidade como Almir Andrade, Azevedo Amaral, Paulo Augusto de Figueiredo, Rosário Fusco, Deodato de Moraes, Gilberto Freyre, entre outros. Todos eles partilhavam de preocupações que, desde a década de 20, manifestavam-se entre a intelectualidade brasileira, ou seja, diagnosticar e propor alternativas para os males do Brasil. Guardadas as especificidades existentes entre o pensamento desses intelectuais, suas ideias compunham um universo de temas permeados por ideários elitistas, autoritários e nacionalistas, comuns tanto ao pensamento da época quanto à tradição brasileira.

O Estado Novo apropriou-se desses ideários para compor o discurso oficial visando interpretar e justificar a sua natureza e o seu papel na sociedade. Portanto, embora seja questionável afirmar que o Estado Novo apresentasse uma doutrina oficial homogênea, é

⁵⁰ O DIP foi criado pelo Decreto-lei nº 1.915 de 27 de dezembro de 1939. Disponível em: <www2.camara.gov.br> Acesso em 04 mar. 2008.

⁵¹ Ver FIGUEIREDO, Marcus. *Cultura Política: Revista Teórica do Estado Novo. Dados*. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de pesquisas do Rio de Janeiro, nov. 1968, p.221-246.

possível identificar um conjunto de ideias centrais que caracterizam a existência de um projeto político, cujas diretivas básicas podem ser vislumbradas no referido periódico. Nessa condição, justifica-se tomá-la como um referencial para a abordagem do discurso oficial estadonovista.

A *Cultura Política* apresentava-se como uma revista de estudos brasileiros. Segundo seu diretor, Almir de Andrade, sua finalidade era “definir e esclarecer”, para o grande público, os rumos das transformações ocorridas na política, na economia, na sociedade e na cultura por obra das iniciativas governamentais, e também debater os valores que orientavam essas mudanças; nesse sentido, era “o espelho do Brasil”⁵². Recorrendo a Gomes, a revista “(...) propunha-se a ser um órgão informativo de amplo espectro, combinando tal tarefa com a preocupação explícita de formar consciências em apoio aos ideais do Estado Novo, que era, em sua ótica, os ideais da nacionalidade brasileira”⁵³. Esse propósito orientava a forma de organização do periódico, que, dividido em seções precedidas por notas introdutórias, informava os seus temas, os objetivos e os princípios norteadores, bem como a biografia dos autores dos artigos que compunham tais seções. De março de 1941 até maio de 1942, nos primeiros 15 volumes, a revista apresentou a mesma estrutura editorial, sendo composta por seis seções em seus seis volumes iniciais: Problemas Políticos e Sociais; O Pensamento Político do Chefe do Governo; A Estrutura Jurídico-Política do Brasil; A Atividade Governamental; Textos e Documentos Históricos; Brasil Social, Intelectual e Artístico. No sétimo e décimo-quinto volumes foram acrescentadas as seções O Trabalho e a Economia Nacional, e Política Militar e Defesa Nacional, respectivamente. A partir de maio de 1942, em função da conjuntura política de alinhamento do Brasil com os EUA, e de nossa posterior entrada na II Guerra junto aos Aliados, a revista passa por uma expressiva mudança. Acresce a essa situação a substituição de Lourival Fontes por um membro do gabinete do ministro da Guerra, major Coelho dos Reis. A partir de então, a *Cultura Política* progressivamente “(...) passa a implementar uma diretriz que visava basicamente ao desenvolvimento e à difusão de uma “cultura militar”, voltada para a “segurança da pátria” e destinada a garantir a defesa nacional”⁵⁴.

As temáticas desenvolvidas nos artigos da revista remetem a um núcleo, cujas referências básicas são concepções específicas da política e da cultura e, principalmente, da história. São tais concepções que dão sentido aos ideais de ordem social, de nação, de povo e

⁵² ANDRADE, Almir. A evolução política e social do Brasil. *Cultura Política*, ano I, mar. 1941a, p.8.

⁵³ GOMES, 1990, p.127-128.

⁵⁴ GOMES, 1990, p.130.

de trabalho, categorias tomadas aqui como eixos articuladores da pretensa nacionalidade estadonovista.

1.4. Cultura política: um novo ordenamento social

A ordem das sociedades diferencia, classifica, hierarquiza e traça os limites proibidos por interditos. Contém e condiciona os papéis e os modelos de conduta.

George Balandier⁵⁵

O discurso nacionalista varguista buscou projetar o Estado Nacional como a instância responsável por inaugurar uma nova ordem social no País, “(...) uma espécie de renascimento de todos os nossos valores, uma revalorização de todas as nossas energias”. Essas mudanças, para melhor, foram consideradas um “um autêntico milagre”⁵⁶. O esforço para demarcar o lugar do regime na História projetou a representação de uma nova ordem social denominada pelos ideólogos do regime de “Cultura Política”.

Almir de Andrade, no editorial do segundo volume da revista, revelou o cerne dessa ordem. Apregoava que o homem, por meio da cultura, produz valores, cria arte e pensamento, costumes e tradições, formas de convivência e hábitos sociais, em resumo, traduz a vida em sua plenitude. Mas, como ser social, esse homem orienta-se por um ideal de vida organizada. Assim sendo, esforça-se para disciplinar, organizar e coordenar as forças sociais. “A cristalização desse esforço é a ordem política – as formas de governo, as instituições, o Estado.”⁵⁷.

Em suma, era a política, materializada no Estado, que assegurava, pela organização dos elementos de sua cultura, o desenvolvimento de uma coletividade na direção do bem comum. Perpassa todo o discurso a projeção do “Estado Nacional” como força diretora do social, eixo fundamental para a construção da representação do Estado/tutor. É essa função tutelar do Estado que consagrava uma representação da ordem social marcada pela concórdia, pelo espírito de paz e tolerância e harmonia. A evolução social não permitiria formas plurais de organização, seguiria um roteiro traçado pelo Estado:

⁵⁵ BALANDIER, 1982, p.23.

⁵⁶ FUSCO, Rosário. Brasil social, intelectual e artístico. *Cultura Política*, n. 4, jun. 1941b, p.215.

⁵⁷ ANDRADE, Almir. Política e cultura. *Cultura Política*, n. 2, abr. 1941b, p.6.

Hoje, podemos afirmar que existe uma política brasileira que é uma autêntica expressão do nosso verdadeiro espírito social. Nesse espírito social ajustaram-se as necessidades do nosso presente às conquistas do nosso passado para formarem essa *permissão tríplice da política*, que nos concede *agir, pensar e criar (...)*⁵⁸

Essa nova concepção de política ancorava-se numa percepção da história que privilegiou a categoria *coexistência temporal* em relação à de *sucessão temporal*⁵⁹. O passado é presente e comporta uma “essência” que deve ser recuperada, imprimindo-lhe um sentido de continuidade, condição fundamental para a plena realização do presente. Logo, passado e presente não são entendidos como etapas sucessivas no tempo, mas como coexistentes: “O Estado Nacional, inaugurado em 37, sem ser um retorno às fontes do passado brasileiro, é a aplicação inteligente da experiência desse mesmo passado”⁶⁰.

Os articulistas do Estado Novo argumentam que cada povo é portador de uma cultura constituída por elementos peculiares e, por isso, deve conceber as instituições sociais e políticas de acordo com o seu gênio nacional. Há um projeto político implícito na realidade brasileira, desde os primórdios de nossa história, definido por seus traços originais. A originalidade do Estado Novo foi recuperar e dar concretude a esse projeto: “O Estado Nacional e o estadista que assumiu a responsabilidade de sua criação não foram um fato gratuito na história do nosso País, muito pelo contrário, representam uma dádiva do passado feita ao presente do Brasil”⁶¹. O cerne do discurso da nova ordem encontrava-se na adequação entre a “política/Estado/líder” e a “alma nacional”, que se edificou, especialmente, por meio de um discurso de desqualificação do modelo liberal, imputando-lhe uma natureza de desordem.

Sobressaía o realismo e o objetivismo do regime para promover a obra de adaptação das instituições à realidade nacional. A recuperação da realidade é garantida pela abordagem sociológica que permeia o objetivismo tecnocrático recorrente no pensamento autoritário brasileiro⁶². Assim, a política retomava seu sentido original e superior e inspirava uma ordem social assentada no verdadeiro ideal democrático “(...) de solidariedade humana, de respeito ao trabalho e aos frutos do trabalho, de lealdade e sinceridade na cooperação de

⁵⁸ FUSCO, Rosário. Brasil social, intelectual e artístico. *Cultura Política*, n. 1, mar. 1941a, p.228. Grifos meus.

⁵⁹ VELLOSO, 1982, p.83-86.

⁶⁰ FUSCO, 1941b, p.214.

⁶¹ PEIXOTO, Sílvio. Tradição política como principio da unidade nacional. *Cultura Política*, n. 3, p.175-187, maio 1941, p.176.

⁶² LAMOUNIER, 1977, p.364-366.

todos os homens para o bem comum – sem distinções privilégios, nem de raças, nem de classes, nem de fortunas”⁶³.

Almir de Andrade toca em uma das preocupações centrais do Estado Novo, a construção de uma ética positiva do trabalho. Nesse processo, o Estado Novo apropriou-se de uma concepção que compreendia o trabalho:

(...) como condição humana; como formador do homem; como elemento de coesão entre os homens; como elemento mediador da relação entre homem e sociedade e entre homem e natureza; como atividade produtiva. Como fonte de riqueza, abundância e progresso. Como fonte de conhecimento do bem e do mal⁶⁴.

Essa representação positiva do trabalho conformou um discurso em que o trabalho é representado como a fonte de todos os valores e, sobretudo, como uma virtude, concepção na qual se assentou a ordenação do mundo do trabalho. Por ora, cabe ressaltar que a noção de progresso e o ideal de bem comum foram eixos articuladores das representações acerca do trabalho, e esse, por sua vez, vinculava-se a uma construção inerente ao novo ordenamento, a nação brasileira.

Na visão de Paulo Augusto de Figueiredo a existência da nação pressupõe organização social, unidade moral, ordenação política, configuração jurídica e, especialmente, razões filosóficas de vida, fins claros a orientar os rumos dessa coletividade. Contudo, nas experiências históricas de constituição nacional, “(...) nem sempre é a nação que determina a formação política do Estado, muitas vezes é este que cria, até coercitivamente, a nação”. O autor atribuía ao Estado Novo a descoberta de “um modo nacional de ser e um fim a atingir”, de reajustamento de nossos processos sociogênicos, uma vez que esse Estado é, acima de tudo, um imperativo de nossa vocação e de nossas realidades próprias. Tais realidades não se restringem apenas aos aspectos geográficos e econômicos, incluem também as realidades étnica, psicológica, moral, enfim, “(...) as nossas realidades cósmicas, humanas, telúricas e anímicas”⁶⁵. Essas adquirem contornos de legitimidade face a um passado tanto remoto quanto recente. Se por um lado elas estão inscritas em nossas tradições, por outro só foram reveladas pela ação do Estado Nacional, instância que delineou a fisionomia da nação.

⁶³ ANDRADE, 1941a, p.5.

⁶⁴ DUTRA, 1997, p.295.

⁶⁵ FIGUEIREDO, Paulo Augusto de. O Estado brasileiro e o sentido do nacionalismo. *Cultura Política*, n. 13, mar. 1942, p.46.

Monte Arraes, um dos que se entregou ao esforço de explicar a nossa constituição nacional, atribuiu os pilares de nossa nacionalidade à influência portuguesa:

De Portugal adveio-nos a concepção do *governo pessoal* que, regendo na fase colonial, resistiu a todas as perturbações doutrinárias que lhe foram opostas, para afirmar-se, na história brasileira, por todo o período imperial e pelos da primeira e segunda república, até culminar, em forma definida, no Estado nacional, instituído pela Constituição de 10 de novembro de 1937. E é a essa circunstância histórica que, ao nosso ver, devemos, principalmente, a unidade política e administrativa do país⁶⁶.

Dessa forma, esses argumentos convergem para uma noção de unidade de pensamento político, componente da tradição brasileira desde o tempo colonial que somente assumiu traços nacionais com a instituição do Estado Novo. Essa visão hiperbólica da ação do Estado, mais precisamente dos “poderes pessoais” agindo no sentido de promover a associação entre a moral e o social, entre as aspirações e a realidade nacional, emanava de uma concepção de nação na qual o Estado era o seu grande articulador. Ainda, Arraes expressa as especificidades da nação brasileira, ressaltando o papel do catolicismo, do homem branco e de suas contribuições políticas para a unidade nacional. Quanto ao elemento humano, advoga:

Se, de fato, faltava a cada um dos três grupos da fusão primitiva um ideal de uma forma política orgânica e representativa, não minguava em qualquer deles a convicção inabalável de que o *poder pessoal* (...) representava o melhor caminho para atingir um ideal de grandeza nacional. Somente admissível em face da crescente expansão da *unidade espiritual e política*⁶⁷.

Portanto, a unidade nacional resulta da existência de um povo que, diante de uma unidade linguística, cultural e histórica, se identifica pelos costumes e interesses comuns. No projeto nacionalista varguista a revelação dessa unidade e a condução do homem ao seu destino foram obras do Estado Novo:

A organização das várias instituições, de ordem econômica, social, jurídica, política, constitui apenas um método de construção de algo que supera todas as entidades: - o homem. Mas o homem ampliado, o homem em sua expressão coletiva: - o povo. (...) Em última análise: - o que a nova política busca é dar ao brasileiro, como povo, uma razão nacional de viver⁶⁸.

⁶⁶ ARRAES, Monte. A influência do poder pessoal na unidade política do Brasil. *Cultura Política*, n. 1, mar. 1941, p.62. Grifos meus.

⁶⁷ ARRAES, 1941, p.67. Grifos meus.

⁶⁸ FIGUEIREDO, 1942, p.43.

A ideia-imagem de povo articulada pelo discurso oficial é abonada pela existência de uma “razão nacional de viver”. Com efeito, a nação imaginada pelo discurso estadonovista é a expressão de um povo caracterizado tanto por tradições nacionais quanto por necessidades, sonhos e esperanças comuns organizadas e conduzidas pelo Estado.

Visto assim, o discurso oficial, ao buscar esclarecer e justificar uma forma específica de organização social, bem como o destino de uma coletividade, recorreu aos mitos políticos da sociedade contemporânea. Esses não se diferenciam muito dos mitos sagrados das sociedades tradicionais, pois correspondem a discursos que contêm uma história primordial e, por isso, vinculam-se a uma identidade coletiva.

1.5. O Estado Novo e a educação

Vivemos, todos o sentem, *uma hora conturbada, de verdadeira subversão de valores.*

(...) a desordem no domínio da inteligência.

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; precisamos, com maior urgência, *dar sentido claro, diretrizes construtoras e regras uniformes à política educacional, o mais poderoso instrumento a utilizar, no fortalecimento da nossa estrutura moral e econômica.*

Dentro dessa orientação se vem processando, precisamente, desde 1930, a atividade governamental.

Getúlio Vargas⁶⁹

O discurso do presidente Vargas por ocasião da cerimônia do primeiro centenário de fundação do Colégio Pedro II, em dezembro de 1937, desvela um dos elementos do imaginário político dos anos 30, qual seja, a ideia de que o momento vivido pela sociedade brasileira era devastado pela desordem expressa pela ideia-imagem da crise⁷⁰. O discurso oficial assevera que, entre os vários domínios sociais nos quais a crise se instalara, a desordem no “domínio da inteligência”, ameaçando o futuro da nação brasileira, somente

⁶⁹ VARGAS, Getúlio. Orientação nacional do ensino. In: *A nova política do Brasil: o Estado Novo – 10 de novembro de 1937 a 25 de julho de 1938*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, vol. 5, 1938-1944, p.104-105. Grifos meus.

⁷⁰ Cf. DUTRA, 1997, p.226-292.

poderia ser superada por meio de intervenções no campo educacional-cultural, concepção recorrente e compartilhada por muitos outros segmentos sociais entre as décadas de 30 e 40.

As questões relativas ao campo educacional eram envoltas por preocupações tanto com a formação ética e moral dos cidadãos, quanto com a abertura de novos espaços de mobilidade e participação sociais, decorrência das transformações econômicas e sociais sofridas pelo País. Os múltiplos embates em torno dos temas educacionais revelavam a natureza diversificada de diferentes propostas que assumiram, a partir de 30, uma dimensão altamente politizada. Católicos, liberais, militares, facções das classes dirigentes e outros tantos de difícil designação confrontaram-se e polarizaram projetos que já vinham sendo conformados desde as primeiras décadas do século XX:

Havia os que preferiam a educação humanística sobre a técnica, os que defendiam o ensino universal contra os que preferiam escolas distintas para cada setor da sociedade, os que se preocupavam com conteúdo ético e ideológico do ensino contra os que favoreciam o ensino agnóstico e leigo. Havia os que punham toda ênfase na formação das elites e os que davam prioridade à educação popular.⁷¹

Nesses debates e disputas, prevaleceu a crença, entre vários interlocutores, de que a ação educacional deveria ser instrumento de construção da nacionalidade brasileira. Considerando a ação estatal, as esperanças depositadas na educação podem ser compreendidas quando se vislumbram as atribuições do Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, logo no início do Governo Vargas⁷². No âmbito da educação, as atividades do órgão eram desenvolvidas em dois níveis interligados. Em um nível mais concreto, voltava-se para a construção de um sistema nacional público de ensino. Em nível mais amplo, orientava-se no sentido de uma atuação sobre a cultura e a sociedade, criando normas e instituições para a incorporação e mobilização dos vários segmentos sociais no projeto de construção nacional.

Diante dessas considerações, é possível sublinhar que os anos 30 e 40 são profícuos para reflexões acerca da articulação de um ideário educacional tendo como base o nacionalismo. É ilustrativo um retorno ao discurso de Vargas para destacar a propalada orientação da atividade governamental no sentido de estabelecer as diretrizes nacionais da

⁷¹ SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 1984, p.51.

⁷² Decreto 19.402 – de 14 de novembro de 1930: Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <www2.camara.gov.br>. Acesso em 9 set. 2008.

política educacional, compreendida como o “(...) o mais poderoso instrumento a utilizar, no fortalecimento da nossa estrutura moral e econômica”. Contudo, os projetos e reformas empreendidos pelo Estado articulavam-se aos interesses de grupos e setores sociais cujos discursos eram encobertos pelo tom nacionalista, em nome da (re)construção da unidade do Brasil.

Como bem lembrou o presidente, os esforços governamentais para construir um sistema nacional de ensino público remontam ao início dos anos 30. Em 1931, o então ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, implementou um conjunto de decretos de abrangência nacional, mais conhecido por Reforma Francisco Campos⁷³. Esses decretos dispuseram sobre o ensino superior, o ensino secundário e comercial, bem como sobre a criação do Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo do Ministério da Educação e Saúde Pública nos assuntos relativos ao ensino; e sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. No entanto, marginalizaram os ensinos primário e normal, assim como os segmentos do ensino secundário profissionalizante, com exceção do comercial. Ainda, tornou obrigatório o curso secundário seriado para o ingresso no curso superior. Delineava-se, assim, um projeto hierarquizado e repartido de educação que foi consubstanciado, posteriormente, com a Reforma de 1942, visto que “(...) criava duas redes de escolarização: *a rede primária profissional*, na qual se incluíam o ensino primário, o ensino técnico e a formação de professores para o ensino básico; e *a rede secundária superior*, que preparava (...) as *individualidades condutoras*, as elites”⁷⁴.

As influências escolanovistas na Reforma de 31 podem ser notadas na sua orientação universalista e no seu caráter enciclopédico que enfatizavam os estudos científicos e a História das civilizações na grade curricular. Contudo, essa tendência não era consenso e demarcou divergências e clivagens no campo educacional, como se discutirá adiante. As medidas de regulamentação do ensino pós-primário centralizaram no Ministério de Educação e Saúde a elaboração das normas administrativas, programáticas e a fiscalização das escolas

⁷³ Decretos que compõem a Reforma Francisco Campos: Decreto n. 19.850, de 11 abr. 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto n. 19.851, de 11 abr. 1931. Estatuto das universidades brasileiras; Decreto 19.852, de 11 abr. 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto n. 19.890, de 18 abr. 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto 19.941, de 30 abr. 1931: Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal; Decreto n. 20.158, de 30 jun. 1931. Organiza o ensino comercial; e Decreto. 21.241, de 4 abr. 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <www2.camara.gov.br>. Acesso em 9 set. 2008.

⁷⁴ NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: BOMENY, Helena Maria Bousquet. *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Univ. São Francisco, FGV, 2001, p.103. Grifos da autora.

públicas e privadas. Com efeito, a regulação estatal correspondeu a uma expansão do ensino secundário no País⁷⁵.

Importante ressaltar que a introdução da educação religiosa nas escolas, em caráter facultativo, representou o restabelecimento da cooperação entre Igreja e Estado. Aquela tinha um papel político e instrumental na perspectiva do Estado, na medida em que oferecia ao regime substância e conteúdo social para o seu projeto político nacionalista. Por sua vez, a Igreja Católica reconstituía o seu discurso doutrinário e catequético, buscando um encontro entre a religião e a ciência para defender uma participação efetiva nos rumos do Brasil. Sensível às questões educacionais, *locus* privilegiado para a articulação de sua doutrina e suas práticas, a Igreja empenhou-se em várias frentes para dar pertinência a seus propósitos políticos. Um dos marcos da “renovação católica” foi a criação do Centro Dom Vital em 1922, congregando em especial a militância leiga sob a liderança de Jackson Figueiredo e posteriormente Alceu Amoroso Lima. O importante veículo de comunicação do movimento foi a revista *A Ordem*.

Nesse cenário, eram recorrentes, no discurso católico, críticas à tendência de laicização das várias esferas sociais, seja do ensino, do Estado, dos sindicatos e da cultura. Esses argumentos revelavam as aspirações políticas da Igreja Católica e davam forma à polarização estabelecida entre o grupo católico e os educadores renovados, cujos ideais já foram anteriormente discutidos. Aqueles criticavam veementemente a laicização do ensino, a escola única, a co-educação, o monopólio estatal sobre a educação e a gratuidade de ensino, princípios comuns entre os escolanovistas. Vale ressaltar que a maioria dos estabelecimentos secundários no Brasil eram controlados pela Igreja, fato que possibilita uma melhor compreensão das formulações políticas católicas. Assim sendo, a Igreja receava as pretensões centralizadoras e de controle governamental da educação e buscava garantir um caráter autônomo para a escola, cooperadora da União na tarefa educativa. Todavia, não era consensual uma perspectiva política descentralizadora, os católicos recusavam a orientação liberal e preconizavam um Estado forte e nacional, responsável pela educação moral e cívica do cidadão, desde que subordinado à moral cristã.

Assim como a Igreja, também as Forças Armadas viam na educação um caminho indispensável para a conformação de um projeto nacional. Desde a “Revolução de 30”, em resposta a um estado de indisciplina interna, era elaborado por setores do Exército um projeto

⁷⁵ No ano de 1933 o curso secundário no Brasil contava com 66.420 alunos em 417 cursos; em 1945 o número de alunos cresceu para 256.664 em 1.282 cursos. Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, anuário estatístico de 1949, p.480, *apud* SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 1984, p.261.

que incluía aspectos relacionados à estrutura interna da organização militar e à sua relação com o Estado e a sociedade. O investimento na formação moral, cívica, religiosa, familiar e nacionalista de seus integrantes foi um recurso recorrente para neutralizar as frequentes revoltas, levantes, agitações, protestos e greves que tomaram conta da organização militar⁷⁶. Os princípios da obediência, da disciplina, organização, respeito à ordem e às instituições receberam centralidade na pedagogia militar, bem como foram considerados ingredientes necessários na educação da infância e da juventude.

Esse projeto retomou as ideias de Olavo Bilac, que, nas primeiras décadas do século XX, defendia a formação do cidadão-soldado como fundamento tanto para a dignidade humana quanto para o patriotismo. As bases dessa concepção assentavam-se na instrução primária, na educação cívica, no asseio e higiene, na regeneração muscular e física, todos de natureza obrigatória.

Os setores militares acumularam experiência na preparação de seus quadros orientados pelos princípios de ordem e disciplina e, a partir de 30, buscaram espaços para intervir diretamente na definição da política educacional e conformá-la de acordo com a política militar⁷⁷. Contudo, esses setores, ao vincularem a educação às questões de segurança nacional, encontraram resistência dentro da própria corporação, assim como entre os setores da sociedade civil, ambos contrários à disseminação do espírito militarista entre a população. Diferentemente, o pensamento autoritário dialogou e ampliou a questão da militarização. Azevedo Amaral, um dos articulistas do Estado Novo, afirmava:

Não há poder civil, porque a essência do regime envolve o conceito de militarização do Estado, nem há poder militar, porque o Exército integrado na nação é por esse motivo coexistente com a própria estrutura do Estado, de que constitui o elemento dinâmico de afirmação e de defesa⁷⁸.

Logo, essa concepção de Estado fundava-se na unificação do poder civil e militar e desdobrava-se na vinculação entre a conservação nacional e a mentalidade militar do povo. O “pensar militarmente” seria uma barreira para as doutrinas consideradas perigosas à

⁷⁶ CARVALHO, José Murilo de. Forças armadas e política, 1930/1945. In: *Revolução de 30: seminário internacional realizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas*. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1982, p.107-187.

⁷⁷ HORTA, 1994.

⁷⁸ AMARAL, Azevedo. O Exército e a educação nacional. *Nação Armada*. Rio de Janeiro, n. 4, mar. 1940, p.29, apud SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 1984, p.66.

nacionalidade e precípua missão da cidadania. Essa concepção compôs o cenário no qual, a partir de 1937, a atividade educacional foi conduzida no País.

As disputas no meio educacional se acirraram durante o processo de elaboração da Constituição de 1934, contrapondo católicos e educadores renovados. A nova Carta confirmou a normatização da escola secundária promovida pela Reforma de 1931, ou seja:

(...) a permanência do padrão limitado do número de estabelecimentos públicos secundários; a interferência da União, que, através da equiparação, promovia a equalização formal do ensino público e privado; a homogeneização curricular; e a ruptura do monopólio estatal do acesso ao terceiro grau. E representou importantes vitórias para os católicos, entre elas o ensino religioso facultativo⁷⁹.

Os setores católicos puderam comemorar uma importante vitória na Constituição de 1934, o ensino religioso facultativo nas escolas públicas. Nesse momento, Gustavo Capanema, homem de confiança da Igreja, foi nomeado ministro da Educação e Saúde, o que garantiu, a partir daí, uma significativa influência religiosa na educação brasileira. A Constituição também trouxe expressivas conquistas liberais, na medida em que declarou a educação como um direito de todos, a obrigatoriedade e a gratuidade para o ensino primário e a tendência à gratuidade ao pós-primário, previu a destinação de recursos para a educação por meio da formação de fundos de educação e estabeleceu a liberdade de cátedra. A tendência de nacionalização da educação expressa na Reforma de 1931 foi ratificada, conferindo à União a competência para estabelecer as diretrizes educacionais, por meio da elaboração de um Plano Nacional de Educação, para todos os graus e ramos de ensino, bem como a coordenação e a fiscalização de sua execução em todo território nacional⁸⁰. Conforme essa determinação, Gustavo Capanema organizou em 1936 um amplo inquérito, em nível nacional, buscando a colaboração dos diversos setores sociais para a elaboração do plano.

O questionário trazia à baila questões de fundo para a montagem de um sistema educacional e retratou o jogo de interesses que envolvia a educação. Por um lado, o direcionamento das questões a serem respondidas fazia aflorar a preocupação de criar uma política educacional sob ingerência do Estado. Por outro lado, as respostas indicavam não somente os princípios orientadores de cada grupo, mas os mecanismos disponíveis no momento para concretizá-los. Os escolanovistas, por exemplo, apoiavam as pretensões

⁷⁹ NUNES, 2001, p.110.

⁸⁰ BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo. 1934. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 set. 2008.

centralizadoras governamentais, “(...) em nome da democratização do ensino, da cultura e da igualdade social. Tal centralização lhes permitiria, caso mantivessem as posições que haviam ocupado no sistema, levar à frente seus projetos”⁸¹.

Todos esses esforços resultaram na preparação de um conjunto de princípios e normas, pelo Conselho Nacional de Educação, apontando como prioridade da educação nacional o desenvolvimento do “espírito brasileiro”, visto como a valorização das tradições cristãs e históricas da pátria, e da “consciência da solidariedade humana”, fundada no ideal de justiça e fraternidade entre as pessoas e as classes. A ênfase, portanto, recaiu sobre a formação humanística e patriótica como instrumentos de preparação das novas gerações para as exigências da pretensa nação, sobretudo de seus futuros condutores, diferentemente do currículo científico e universalista predominante na Reforma de 1931. Logo, o plano não se limitava às questões de ensino, mas abrangia também questões de natureza social, econômica, política e moral.

Não obstante o dissenso em torno dos princípios e opções educacionais, o texto final do documento foi enviado ao Congresso com a proposta do então ministro da Educação, de “aprovação global”. Em maio de 1937, no entanto, sua tramitação foi interrompida pelo fechamento do Legislativo e a posterior implantação do Estado Novo. Contudo, é possível vislumbrar os seus princípios na posterior reforma do ensino secundário de 1942.

A Constituição de 1937, que implantou o Estado Novo, determinou:

Art 15 - Compete privativamente à União:

IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;

Art 16 - Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias:

XXIV - diretrizes de educação nacional⁸²

Para o ministro da Justiça e redator da nova Carta, Francisco Campos, essas diretrizes definiriam os valores precípuos a que a educação deveria servir, ou seja: a religião, a pátria e a família. Essa orientação marcou o discurso político oficial durante o Estado Novo, revelando o imperativo da intervenção estatal no âmbito educacional, por meio da fixação de seus princípios e do controle de sua execução. Traduzindo as adequações consideradas convenientes à nova fase, abriu-se uma série de medidas visando à constituição da

⁸¹ SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 1984, p.178.

⁸² BRASIL. Constituição (1937). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo. 1937. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em 10 set. 2008.

nacionalidade, sob a ação proeminente do Ministério da Educação e Saúde Pública. Nesse esforço de nacionalização destacam-se três aspectos: dar conteúdo nacional à educação transmitida na escola e por outros instrumentos formativos; padronizar escolas, currículos, livros didáticos, sistemas federais de controle e fiscalização; e, por último, erradicar minorias étnicas linguísticas e culturais existentes no Brasil desde as últimas décadas⁸³.

O ano de 1938 foi significativo em medidas legais e projetos relacionados com a construção da nacionalidade brasileira. Foi nesse ano que foi formulado, pelo ministro da Justiça, Francisco Campos, o polêmico projeto de Organização Nacional da Juventude. O projeto inicial, em moldes fascistas e mobilizantes, provocou tensas discussões, envolvendo inclusive setores do Exército, acerca da orientação ideal para a organização da juventude, entre os anos de 1938 e 1940. Contudo, por intervenção do Exército, foi criada a “Juventude Brasileira” delineada numa perspectiva educativa, cívica e moral por meio do Decreto-Lei 2.072, de 8 de março de 1940. Foi também em 1938 que a campanha de nacionalização do ensino atingiu o seu auge, com a formulação e a promulgação de um número substancial de decretos-leis destinados essencialmente a deter a experiência educacional dos núcleos estrangeiros nas zonas de colonização⁸⁴.

A nacionalização do ensino transformou-se em questão de segurança nacional, entendimento intensificado pelo contexto beligerante do final dos anos 30. A série de decretos que compõem a campanha de nacionalização do ensino atingiu diretamente o aparato escolar criado pelos imigrantes no Brasil, sobretudo nas vilas e núcleos coloniais alemães e teuto-brasileiros, e os italianos e ítalo-brasileiros. As escolas tidas como estrangeiras foram extintas definitivamente, professores não brasileiros foram proibidos de lecionar. As restrições à língua e às escolas foram associadas a métodos repressivos violentos como perseguição e

⁸³ SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 1984, p.140-141.

⁸⁴ Entre os decretos-lei que integram o processo de nacionalização encontram-se: O Decreto-Lei nº 406, de 4 maio 1938, conhecido como “Lei da Nacionalização”. Exigiu o ensino em língua nacional, proibiu a circulação de revistas e livros em língua estrangeira e decretou o fechamento das escolas estrangeiras no Brasil; o Decreto nº 868, de 18 nov. 1938, criou a Comissão Nacional de Ensino Primário, com a atribuição de nacionalizar o ensino nos núcleos estrangeiros, introduziu novos currículos, com a presença da História e Geografia do Brasil, da Educação Moral e Cívica e da Educação Física; o Decreto nº 948, de 13 dez. 1938, determinou quais seriam as medidas a serem tomadas para a nacionalização do ensino, com a expansão do ensino público e do controle sobre o ensino particular nas colônias, além do fechamento das escolas que ministravam o ensino em língua alemã, instituindo o português como língua oficial; Decreto nº 1.545, de 15 ago. 1939, instruiu os secretários Estaduais de Educação para a construção de escolas públicas nas áreas de colonização estrangeira e determinou o estímulo do patriotismo. Disponível em: <www2.camara.gov.br> Acesso em 10 set. 2008.

molestamento de imigrantes⁸⁵. Em suma, a política de abasileiramento cultural, na qual a unidade nacional era imperativa, organizou-se no sentido de combater as possibilidades de demarcação etnoculturais das populações imigrantes.

Conhecidas como Reforma Capanema, as leis orgânicas de 1942⁸⁶ transformaram-se em um importante marco do período, pois conferiram um ordenamento à educação: a definição de competências entre as esferas de poder; a articulação entre os diferentes ramos de ensino e a implantação de uma rede de ensino profissionalizante⁸⁷. No entanto, o ensino secundário continuou com o mesmo caráter atribuído pela Reforma Francisco Campos, o que significou a manutenção de um projeto hierarquizado e repartido de educação já mencionado anteriormente.

Tais leis nortearam a educação brasileira até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Os limites do processo de redemocratização, após 1945, admitiram a permanência de concepções e aspectos institucionais montados durante o regime ditatorial varguista.

Importante situar as questões relativas à História e ao seu ensino, posto que se compartilha da concepção de que as reformas educacionais das décadas de 30 e 40 consolidaram definitivamente a História como disciplina escolar e foram unânimes em reconhecê-la como “instrumento central da educação política”⁸⁸. Embora a construção da memória nacional inscreva-se de forma premente nas Reformas de 31 e 42, o lugar que a História do Brasil deveria ocupar no currículo escolar era objeto de intensas disputas, desvelando duas proposições distintas acerca do ensino de História presentes no cenário educacional⁸⁹. A primeira proposição, predominante na Reforma de 1931, centrava-se nos aspectos da evolução e do progresso da humanidade, seja no seu aspecto material, tanto

⁸⁵ Ver THOMÉ, Nilson. Uma abordagem sobre escola, linguagem e nacionalização no Contestado, em Santa Catarina, na primeira metade do século XX. In: SCHELBAUER, Anaete; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Orgs.). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2006; e KREUTZ, Lúcio. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Editora Autores Associados e SBHE, 2001, vol. 1, p.119-145.

⁸⁶ São elas: Lei Orgânica do Ensino Industrial (Lei nº 4.073, de 30 jan. 1942); Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 abr. 1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141, de 28 fev. 1943); a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 2 jan. 1946); Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 jan. 1946); Lei Ensino Agrícola (Decreto-Lei n. 9.613, de 20 ago. 1946). Disponível em: <www2.camara.gov.br> Acesso em: 20 de jul. 2008.

⁸⁷ CUNHA, 1989.

⁸⁸ FONSECA, 2004, p.52.

⁸⁹ A discussão que ora se apresenta é fundamentada na obra de RESNIK, 1992.

quanto intelectual e moral. Dessa concepção decorreu a implantação da disciplina História da Civilização no currículo escolar:

A História do Brasil e a História da América constituirão o centro do ensino. É claro, porém, que não se deve considerá-las isoladamente. Ao contrário, cumpre que seja adquirido, a princípio, o conhecimento da situação do mundo até o descobrimento para se fazer depois o estudo simultâneo da História Geral, da História da América e da História Pátria, a fim de que possam ser bem apreciadas as influências que concorreram, de toda parte, para a formação do Brasil e das várias nações americanas (...)⁹⁰

Desse modo, os argumentos para configuração do currículo ancoram-se no universalismo, concepção em que os indivíduos são considerados iguais, e com direitos e valores universais, passíveis de generalizações. Logo, devia-se estudar o desenvolvimento histórico universal e, de forma simultânea, a História da América e da Pátria, uma vez que o Brasil encontrava-se integrado ao cenário mundial. As críticas a essa proposição não tardaram, seja de intelectuais ligados ao IHGB, bem como de intelectuais do pensamento autoritário brasileiro, para os quais a singularidade e a especificidade nacionais são proeminentes; o que difere disso é anti-histórico e contra as forças arraigadas na realidade brasileira.

Em vista disso, o ensino de História cumpriria uma missão cívica, desvendar uma ordem preexistente, construída num tempo passado. Seria por meio do conhecimento do passado nacional que os indivíduos criariam e reafirmariam o seu apego à nacionalidade, à pátria. Essa tendência, de viés nacionalista, preconizava a autonomia para a disciplina História do Brasil e durante o Estado Novo ampliou seu espaço de articulação. A partir de então, gradualmente, medidas legais conferiram autonomia à disciplina. Em 1939, o Ministério da Educação e Saúde expediu uma portaria tornando obrigatória a existência de aulas separadas de História do Brasil em todas as séries do curso secundário e na primeira complementar pré-jurídico. Em 1940, o ministro Capanema anunciou o imediato retorno da cadeira de História do Brasil. Em 1942, a Reforma Capanema representou o corolário do discurso patriótico cristalizado na concepção de História Pátria, tradição e alma católica, um dos pilares sobre o qual se organizou a propaganda nacionalista varguista destinada à escola.

⁹⁰ Instruções pedagógicas para o programa de História da Civilização do curso secundário fundamental. Portaria de 30 jun. 1931. Diário Oficial de 31 jul. 1931, p.12408, *apud* RESNIK, 1992, p.66.

CAPÍTULO 2

AS PUBLICAÇÕES ESTADONOVISTAS E A NOVA NACIONALIDADE

(...) A história que ignora a arte e a literatura é uma história insípida, assim como uma sociedade sem arte ou literatura é uma sociedade insípida. Reciprocamente, arte e literatura, estudadas em separado da história, são compreendidas apenas pela metade. Sem dúvida, a grande arte e a grande literatura transcendem sempre o contexto histórico que as formou: isso constitui sua grandeza. Mas, se é por sua transcendência que sobreviveram às circunstâncias históricas que as geraram, é também graças a essas circunstâncias históricas que são não apenas compreendidas, mas igualmente admiradas.(...)¹

Reflexões sobre a questão nacional no Brasil trazem à baila vinculações com a produção literária. A literatura brasileira surgiu crivada por um forte compromisso com a objetividade, pois, em sua trajetória histórica, as múltiplas correntes de pensamento inclinaram-se a creditar-lhe o papel de refletora da realidade, estabelecendo assim um vínculo simplista entre literatura e sociedade, ao negar uma relação dialética entre a realidade objetiva e a subjetiva. Como fenômeno social, a obra literária resulta de interações entre o escritor e a sociedade, marcadas por imagens contraditórias e imprevisíveis, nas quais, muitas vezes, a própria realidade se recusa a reconhecer-se. Portanto, se a literatura é fruto de uma determinada realidade histórica, não é necessariamente a tradução fiel dessa mesma realidade²

A compreensão da literatura como reflexo da ordem social constituiu-se em tradição entre a intelectualidade brasileira e é percebida na postura que se tornou predominante ao longo de nossa história política-intelectual, ou seja, creditar à literatura o papel de veículo da nacionalidade, seja na dimensão de uma escola de civismo ou de uma conscientização política³.

¹ TREVOR-ROPER, Hugh. Princes and artists: patronage and ideology at four Habsburg courts (1517-1633). London: Thames e Hudson, 1991, p.7-10, *apud* FABRIS, Annateresa (Org.). *Arte e política: algumas possibilidades de leitura*. São Paulo: Fapesp, 1998, p.8.

² Sobre as relações entre a literatura e a conformação da nação, ver VELLOSO, Mônica Pimenta. A literatura como espelho da nação. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 1988, p.239-263.

³ Velloso, a título de exemplo, recorre a nomes como Olavo Bilac, José Lins do Rego, Cassiano Ricardo, Raquel de Queiroz, Afonso Celso, Jorge Amado. Esses autores, guardadas as diferenças, reforçam essa tradição de análise. Ver VELLOSO, 1988.

Essa característica de fundação da literatura brasileira faz-se notar também na produção literária destinada à infância, embora não resuma sua caracterização⁴. As primeiras publicações desse gênero no Brasil surgiram nas duas últimas décadas do século XIX e situam-se no bojo das transformações culturais, políticas, sociais e econômicas da virada para o século XX. É oportuno salientar a ambiência favorável para o desenvolvimento dessa literatura provocada pelos debates em torno da educação e da escola na conformação da nação. Se por um lado esses debates desvelavam a carência de material adequado nas escolas para instrução das crianças brasileiras, por outro lado, uma insistente preocupação acometia a intelectualidade brasileira. Imersa num imaginário político construído sob a crença na necessidade urgente de formação da nação e da nacionalidade, uma produção literária nacional voltada para a formação cívica era uma grande ausência. O crítico literário José Veríssimo reclamava “(...) um material escolar não só feito por brasileiros, o que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime”⁵.

Aos apelos nacionalistas e pedagógicos acrescentam-se as recompensas financeiras advindas da adoção dos livros nas escolas; assim, abre-se um novo segmento para os negócios editoriais, o mercado de livros escolares infantis ou livros de leitura. Se esse objeto cultural atendia aos interesses do mercado, constituindo-se assim numa mercadoria, também se apresentava como um veículo de conteúdos educacionais reveladores dos conhecimentos e valores considerados importantes em uma determinada sociedade. Os livros de leitura, compreendidos como um gênero de livro didático, adequavam-se às necessidades escolares para o exercício da leitura e da escrita, mas sobretudo:

(...) esses livros constituem um imenso repositório de conselhos de moral, de bom comportamento, de boa conduta, da piedade, de respeito ao próximo, de amor à família e à Pátria, de rememoração dos feitos e datas considerados da “nacionalidade” ou da “humanidade” e até mesmo exaltação ao regime político de plantão, além de tudo aquilo que se considera digno da formação da criança e do jovem: a natureza (e suas partes), o índio, o folclore, os “grandes vultos” da ciência, das artes, do desporto, da política etc., contanto que representem o otimismo, a

⁴ O campo literário infantil estabelece relações com a pedagogia, o que lhe confere um valor educativo, sobretudo de transmissão de valores e informações, mas também tem proximidades com a arte, o que lhe agrega uma perspectiva de formação estética, de criação, de imaginação e fantasia. Essas perspectivas presidiram as discussões sobre o gênero ao longo do tempo. Ver LAJOLO e ZILBERMAN, 1991.

⁵ VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1905, p.6, *apud* LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p.28.

perseverança, a abnegação, o altruísmo e todas essas atitudes tidas como nobres e elevadas⁶.

Nesse sentido, tais livros pretendiam exercer uma pedagogia cívica, moral e comportamental que sintetizavam um ideal de homem vinculado a projetos de conformação da nação e da nacionalidade, nos quais a infância e a juventude recebiam centralidade como futuros homens e cidadãos. É relevante a abrangência temporal desse gênero de literatura, uma vez que circulou do final de século XIX até 1960, bem como a longevidade de alguns livros que tiveram sucessivas edições durante décadas.

Dada a proeminência da História nacional como instância legitimadora do Estado-nação, ela se fazia presente em vários textos de literatura didática infanto-juvenil, como nas seletas para o curso secundário, nos livros de leitura para o ensino primário e nos livros de coletâneas, pequenas enciclopédias juvenis. Nesses livros, a História apresentava-se de forma fragmentada e voltada para objetivos outros, tais como análise de estilo e de linguagem. “Narrações, descrições, contos de ficção, poemas eram compilados e neles a *história* surgia como gênero literário⁷.” Interessa ressaltar que a utilização da História como mediadora no início do processo de alfabetização e, posteriormente, para o estudo da língua, promoveu a difusão de um conhecimento em estreita sintonia com ideais nacionalistas no interior da escola.

Apesar da finalidade comum, o conjunto dessa literatura propalava distintos projetos para o Brasil e para os brasileiros, o que resultou em diferentes representações do País, de suas riquezas e problemas, da infância e da família, dos papéis sociais de homens e mulheres, das condutas e virtudes, dos conhecimentos e do patriotismo. Alguns textos enfatizam os conhecimentos sobre o Brasil como necessários ao cidadão ideal, outros valorizam a formação de um novo homem, sujeito aos interesses da pátria⁸.

Durante o Governo Vargas, a preocupação em estimular a leitura entre crianças e jovens efetivou-se com a criação da Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI). Instituída em 1936 pelo ministro da Educação e Saúde do Governo Vargas, Gustavo Capanema, a CNLI contava com intelectuais de renome, entre eles Manuel Bandeira, Cecília

⁶ MUNAKATA, Kazumi et al. Livros de leitura brasileiros: repositório de moralidade, piedade, amor à família e à pátria. *Rede de Estudos en Lectura y Escritura*. Biblioteca Virtual. 2008. Disponível em: <www.hum.unne.edu.ar>. Acesso em 20 nov. 2008.

⁷ BITTENCOURT, 1993, p.214.

⁸ HANSEN, Patrícia Santos. *Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República*. Tese de doutoramento. São Paulo, USP, 2007, 253p.

Meirelles, José Lins do Rego, Elvira Nizinska da Silva e Murilo Mendes. Entre suas atribuições incluía-se a definição, a delimitação e a classificação de literatura infantil, bem como realizar um levantamento sobre a situação da produção literária infantil, selecionar livros para tradução, classificar e censurar obras indesejadas, organizar um projeto de bibliotecas infantis e, principalmente, desenvolver estratégias para promover a boa literatura entre a juventude⁹. Para o ministro Capanema:

O livro é, sem dúvida, a mais poderosa criação do engenho humano. A influência que ele exerce, sob todos os pontos de vista, não tem contraste. O livro não é só o companheiro amigo, que instrui, que diverte, que consola. É ainda e sobretudo o grande sementeiro, que, pelos séculos afora, vem transformando a face da terra. Encontramos sempre um livro no fundo de todas as revoluções. É portanto, dever, do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando a sua produção e divulgação, mas ainda vigiando no sentido de que ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas. (...) ¹⁰

Essa iniciativa oficial notadamente marcada por um viés escolanovista revelava os interesses do Estado, não somente para a formação de hábitos e valores, mas igualmente para o estímulo de condutas e de comportamentos desejáveis naquele contexto por meio da leitura. Constituir leitores era “(...) produzir decifreadores de uma cultura urbana cada vez mais associada a signos escritos; de uma cultura do trabalho (...)”¹¹

Nessa iniciativa oficial, cabe destacar ainda uma preocupação com a educação estética da população. Cynthia Veiga sublinha que concepções acerca da natureza mista do desenvolvimento humano, ou seja, a conjunção entre razão e sensibilidade, perpassava os debates relativos à conformação de indivíduos inseridos num contexto de civilidade, um novo cidadão, considerado necessário para a concretização da república brasileira, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. A crença de que o povo brasileiro desconhecia o gosto e o sentimento do belo impunha a tarefa de educá-lo nessa perspectiva. Nos anos 20 e 30, os educadores renovados não só expressam sua crença na ciência, mas acreditavam que “(...) a civilização para ser completa precisa de sujeitos habilitados ao gosto,

⁹ Ver GOMES, Ângela de Castro. As aventuras de Tibicuera: literatura infantil, história do Brasil e política cultural na Era Vargas. *Revista USP*. São Paulo, n.22, p.116-133, 2003.

¹⁰ Exposição de motivos que acompanha o Decreto-lei 93 de 21 de dezembro de 1937 que cria o Instituto Nacional do Livro. Arquivo Nacional/cd/sde, decretos-leis. CPDOC/FGV/RJ. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/accessus>. Acesso em: 20 set. 2008.

¹¹ VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.508.

ao prazer, às possibilidades de manifestar suas sensibilidades”¹². Logo, o trabalho com a literatura infantil conjuga a dimensão estética e educativa, num contexto de valorização da cultura nacional, bem como na valorização de sujeitos autônomos, individualizados e racionalizados. A arte como forma de assegurar a sinergia social, a simpatia e a solidariedade entre a coletividade.

2.1. Uma classificação para os livros de leitura estadonovistas destinados à infância e à juventude

As edições didáticas têm recebido a atenção de vários pesquisadores nas últimas décadas, interessados na compreensão dos usos e das práticas desenvolvidas no interior da escola ou mesmo no seu entorno. Como artefatos culturais, os livros escolares integram um fenômeno mais amplo, os textos e impressos destinados à instrução. Esses, ao longo do processo de escolarização, apresentaram e apresentam múltiplas formas, estabelecendo complexas relações com o mundo da cultura. No interior da escola desempenham uma multiplicidade de funções, tais como: a definição dos saberes; dos conhecimentos; das habilidades e dos métodos de aprendizagem. São ainda importantes instrumentos na conformação de valores e de práticas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

No processo de monopolização da educação escolarizada pelo Estado e a consequente transformação da escola em *locus* privilegiado para a educação das novas gerações, os livros escolares transformaram-se em objetos para a formação moral e cívica de crianças e jovens. Portanto, abordá-los oferece pistas para uma melhor compreensão “(...) dos modos de conceber, pelo Estado, a formação ideológica da criança, bem como dos processos pelos quais a escola constrói sua cultura, seus saberes, suas práticas”¹³.

Se, por um lado, um novo olhar sobre esse artefato revela sua importância, seja como fonte e/ou objeto de pesquisa, por outro sua complexidade sugere maior rigor

¹² VEIGA, Cynthia Greive. A educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.409.

¹³ BATISTA, Antônio A. G.; GALVÃO, Ana M. O. Manuais escolares e pesquisa em história. In: FONSECA, Thais N. de L.; GREIVE, Cynthia G. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.166.

metodológico em sua abordagem. Alain Choppin indica a existência de um variado repertório para denominar as múltiplas formas pelas quais esses objetos apresentam-se ao longo do processo de escolarização, no entanto, nem sempre são explicitadas suas respectivas definições. Conforme o autor, a literatura escolar conforma-se na confluência entre três gêneros – que participam cada um do seu lugar – do processo educativo: o religioso, o didático e o de lazer, que se interpenetram e engendram uma literatura abundante e complexa¹⁴.

Alguns indicadores acerca da morfologia desse objeto são tomados como referência para identificar as publicações estadonovistas destinadas ao público escolar, embora se reconheçam as dificuldades em categorizar esse artefato¹⁵.

Inicialmente, quanto ao *tipo*, as obras analisadas podem ser compreendidas como livros isolados, pois são aqueles “(...) que menos claramente apresentam suas funções escolares. Embora elementos do título e da organização permitam inferir uma destinação escolar, ela não é claramente explicitada por indicações de nível ou série”¹⁶.

A obra *Getúlio Vargas para crianças* (Fig. 1) apresenta o formato de 11,5 x 13 cm e 112 páginas, das quais 51 são compostas por desenhos impressos em preto e branco. Quanto ao livro *O Brasil Novo: Getúlio Vargas e sua vida para a criança brasileira* (Fig. 2), publicação mais elaborada se comparada à primeira, tem formato de 23x 15,5cm e, das 101 páginas que totalizam a obra, 93 são compostas por desenhos impressos coloridos. As características tipográficas das obras permitem supor que eram destinadas às bibliotecas das escolas oficiais.

¹⁴ CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol.3, set. dez. 2004, p.549-566.

¹⁵ Ver BATISTA, Antônio B. G; GALVÃO, Ana M. O.; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, maio-ago. 2002, p.27-47.

¹⁶ Idem, p.35.

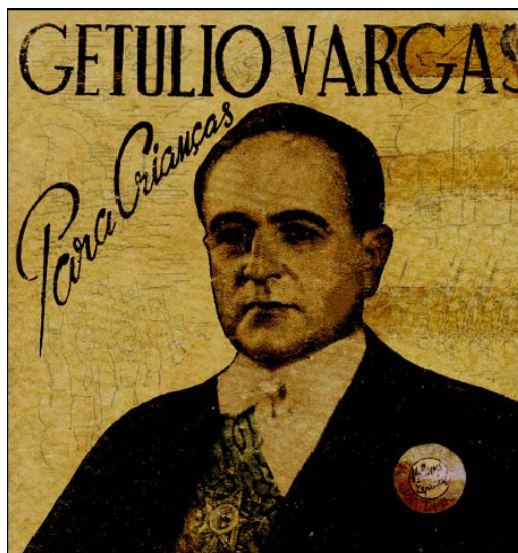


Fig. 1 – Capa do livro escolar *Getúlio Vargas para crianças*
 Fonte: Arquivos CPDOC/FGV.



Fig. 2 – Capa do livro escolar *O Brasil novo: Getúlio Vargas e sua vida para a criança brasileira*
 Fonte: *Nosso Século*. São Paulo: Abril Cultural, vol. 3, 1980. p.199.

As duas obras trazem uma sequência de conteúdos visuais e textuais que se apresentam sob o *gênero narrativo*. As iconografias ocupam a maior parte das páginas e constroem uma história através de uma narrativa que lhe é própria, articulando figuras e símbolos, transformando o espaço de visibilidade em espaço de legibilidade. Cabe considerar que as imagens são signos abertos à decodificação, portanto, sua recepção pode ser vista como uma leitura. Sobre a leitura de imagens, seja de um desenho, um quadro ou um afresco, Louis Marin aponta três modalidades da contemplação, todas elas ancoradas na relação entre

visibilidade e legibilidade. A primeira no tempo, considerada a mais importante, refere-se ao percurso do olhar sobre a imagem, ordenado pelo dispositivo da moldura e do prospectivo, o que cria um espaço de visibilidade. A segunda modalidade caracteriza-se pela constituição da imagem em um texto legível, na qual o olhar procura reconhecer as figuras a partir de um repertório próprio. Por último, os percursos de visão e de leitura conjugam-se, transformando o percurso do olhar em contemplador e leitor¹⁷.

Em *Getúlio Vargas para crianças*, os discursos iconográfico e textual são explorados de forma equilibrada. Imagens e palavras são ordenadas em páginas duplas. De um lado o texto, e de outro a iconografia acompanhada da reprodução de um pequeno trecho do texto que, do seu lugar, sublinha a leitura da ilustração. Essa estratégia produz um efeito de iconização da palavra e, ao mesmo tempo, textualização da imagem, sugerindo uma trilha de leitura que se configura em um importante recurso na construção de sentidos.

Roland Barthes alerta que, ao nível das comunicações de massa, a mensagem escrita está presente nas mensagens visuais, seja como título, como legenda ou como matéria jornalística; trata-se de técnicas de conotação da imagem. O autor acresce àquilo que se convencionou chamar de civilização de imagem, a noção de civilização da escrita, atentando para a natureza informacional da palavra e da escrita. Desse modo, oferece importantes contribuições para as reflexões acerca das relações entre aquilo que denomina mensagem linguística e mensagem icônica e, sobretudo, sobre os efeitos de conotação.

Cabe aqui retomar três importantes reflexões do autor acerca desse efeito. Inicialmente, o texto adquire a função de insuflar um ou vários significados à imagem visual, pois, nessa relação, a palavra sublima a imagem. Outra observação é que o modo de apresentação da palavra interfere no efeito de conotação, pois “(...) quanto mais próxima está a palavra da imagem, menos parece conotá-la; devorada, de certa forma, pela mensagem iconográfica, a mensagem verbal parece participar de sua objetividade (...)”. Embora apresentem códigos distintos, a posição do texto em relação à imagem produz diferentes amálgamas. Finalmente, na maioria das vezes, o texto amplia o conjunto de conotações já incluídas na imagem, entretanto, a palavra pode produzir um significado novo, ou mesmo contradizê-la. Na realidade, esses processos são históricos e culturais, portanto expressões dotadas de sentidos produzidos por uma determinada sociedade¹⁸.

¹⁷ MARIN, Louis. Ler um quadro: uma carta de Poussin em 1693. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leituras*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

¹⁸ BARTHES, 1990, p.19-21.

Quanto à conotação da imagem nos livros escolares oficiais, em *O Brasil novo: Getúlio Vargas e sua vida para a criança brasileira*, a estratégia narrativa prioriza as iconografias. Cada desenho recebe uma moldura no formato de fita nas cores verde e amarela. O dispositivo da moldura delimita o espaço do visível, traçando um percurso para o olhar e criando um sistema fechado de visibilidade, no qual a imagem impressa é predominante. O texto escrito é circunscrito em legendas, e o dispositivo das cores contribui para dar maior centralidade aos elementos figurativos. Nas duas obras, o Estado Novo constrói uma narrativa em que os elementos visuais articulados com os textuais são estratégicos para a produção de um discurso que informa acerca de uma dada realidade e sobre uma concepção de mundo, uma vez que constrói crenças, valores e conceitos sobre essa realidade e sobre os sujeitos e as instituições que conformam a sua dinâmica, seguindo um *modelo formativo*.

O conteúdo das duas publicações está assim distribuído:

Quadro 1

Distribuição dos capítulos no livro *Getúlio Vargas para crianças*

Capítulos	Títulos	Páginas	Nº de ilustrações
1	Infância e estudos	6 a 16	6
2	Vida militar	17 a 28	6
3	De ministro a presidente	29 a 39	5
4	Revolução de outubro	39 a 49	5
5	Reconstrução nacional	49 a 82	16
6	O Estado Novo	83 a 92	5
7	Força e trabalho	93 a 108	8
8	O homem simples e bom	109 a 112	2

Quadro 2

Distribuição das partes no livro *O Brasil novo: Getúlio Vargas e sua vida para a criança brasileira*

Partes	Título	Páginas	Subtítulos	Nº de ilustrações
Parte 1	Getúlio Vargas nasceu a 19 de abril de 1883...	5 a 63		57
Parte 2	A 3 de novembro de 1930 o Sr. Getúlio se empossou na chefia do Governo Provisório da República.	64 a 66		2
Parte 3	O Brasil novo e seu desenvolvimento geral.	67 a 101	- O Brasil novo e o trabalhador - O Brasil novo e a criança - O Brasil novo e as forças armadas	34

Muito embora se reconheça que “(...) a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos e fazedores de livros (...)”, as imagens e as palavras acerca da vida e da obra política de Getúlio Vargas apresentam cenas que desvelam o desenrolar de uma história em que, a despeito da apresentação da realidade de forma fragmentada em capítulos ou partes, o ordenamento desses fragmentos cria uma sequência narrativa que imprime múltiplas significações a Vargas e à nova ordem social. Em suma, “(...) o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador, pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada”¹⁹.

2.2. A construção mítica de Vargas e a representação da nacionalidade

O Chefe do Estado, em um regime democrático como o que foi estabelecido no Brasil pela Constituição de 10 de novembro, é o expoente do povo, o seu representante direto, a quem ele delega plenos poderes para governar o país, dirigir a sua política interna e externa e colaborar na legislação como seu principal orientador. A autoridade do Chefe supremo não procede da sua vontade. Ela é uma expressão da vontade nacional²⁰.

¹⁹ CHARTIER, 1991, p.123.

²⁰ *Catecismo Cívico do Brasil*, Rio de Janeiro: DNP, 1937.

O trecho acima integra o livro *Catecismo cívico do Brasil Novo*, obra didática oficial destinada às crianças, na qual se evidencia a natureza do Estado implantado em 1937. Embora pareça paradoxal, o caráter democrático atribuído ao regime e a defesa da autoridade máxima como prerrogativa do chefe, qualificado como supremo, foram concepções centrais do projeto nacionalista estadonovista.

A emergência dessa forma de autoridade assentava-se sobre uma singular proposta acerca do papel do líder na integração política das massas, cujos vínculos preconizavam uma relação direta e de absoluta identidade entre o governante e os governados. Essa forma de organização do poder já se delineava no horizonte de setores das elites políticas e intelectuais desde os fins dos anos de 1910, expressa nas constantes críticas ao modelo liberal. Dentro dessa perspectiva:

As funções dos governos modernos eram, acima de tudo, funções de especialização técnica que dispensavam a morosidade, ineficiência e corrupção dos procedimentos eleitorais, exigindo rapidez e eficiência, presentes nas decisões executivas, cientificamente assessoradas e voltadas para o interesse nacional. Mas a essas razões se articulavam outras, ainda mais importantes. Elas invocavam a existência de uma moderna sociedade, dominada por mudanças aceleradas, que produziam grave desorientação entre os governados²¹.

Para legitimar essa concepção de ordem institucional, o regime articulou a construção de uma mística sobre o poder de Getúlio Vargas que envolveu um sistemático esforço de propaganda, no qual foram mobilizadas ideias e imagens que transitavam entre a população, combinadas com políticas públicas inovadoras, sobretudo no campo social e cultural, portanto, conjugava-se a dimensão simbólica com interesses materiais.

Georges Balandier mostra que todo poder político teoriza-se por meio do drama, para isso, utiliza-se de meios espetaculares para marcar sua entrada na história, revelar seus valores, exaltar e afirmar sua força. O poder e a nação são oferecidos em espetáculos objetivando mais a produção de efeitos que a informação, por meio da teatralidade. Nos termos de Claude Rivière, os fenômenos políticos recorrem a uma série de atos solenes, repetitivos e codificados de natureza verbal, gestual e postural operacionalizados em cerimônias, festas e ritos. Essas encenações públicas, as liturgias políticas, articulam elementos do político, do religioso e do popular para exhibir os seus atores históricos, o Estado

²¹ GOMES, Ângela de Castro. Autoritarismo e corporativismo no Brasil: intelectuais e construção do mito Vargas. In: MARTINHO, Francisco Carlos Palomanes; PINTO, Antônio Costa (Orgs.). *O*

e a nação, como entidades sacralizadas e organizadoras da vida social. É essa capacidade do poder de elaborar e propalar sua própria representação que lhe assegura a potência²². Além do mais, as liturgias políticas exercem a função simbólica de integrar uma coletividade, ao criar laços de identidade e de comunhão de valores. Alcir Lenharo, em suas reflexões acerca da estetização da política no nazismo, lembra que:

A chave da organização dos grandes espetáculos era converter a própria multidão em peça essencial dessa mesma organização. Nas paradas e desfiles pelas ruas ou nas manifestações de massa, estáticas, em praças públicas, a multidão se emocionava de maneira contagiante, participando ativamente da produção de uma energia que carregava consigo após os espetáculos, redistribuindo-a no dia a dia, para escapar à monotonia de sua existência e prolongar a dramatização da vida cotidiana²³.

Assim como os regimes fascistas europeus, o regime varguista organizou um calendário de comemorações de datas nacionais significativas e de celebração do próprio poder. Embora essas não alcançassem a amplitude daqueles fenômenos políticos, estádios, praças públicas e avenidas transformavam-se em cenários para festas, paradas e desfiles, nos quais a presença popular garantia o espetáculo²⁴. Os órgãos governamentais responsáveis pela organização das manifestações públicas envolviam diversos segmentos sociais, tais como escolas públicas e privadas, escoteiros, corais, Forças Armadas, Polícia Militar e sindicatos, no culto ao líder e na celebração da propalada harmonia social. A teatralização do poder fundava-se na utopia de uma sociedade una e coesa em torno do líder/Estado²⁵.

É fundamental salientar que as representações políticas que originavam dessa teatralidade ramificavam-se nas obras literárias, nos livros escolares, nos escritos jornalísticos

corporativismo em português: Estado, política e sociedade no salazarismo e no varguismo. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2007a, p.97.

²² RIVIÈRE, 1989.

²³ LENHARO, Alcir: *O triunfo da vontade*. São Paulo: Ed. Ática, 1986b, p.39-40.

²⁴ Capelato afirma que, embora apresentasse características próprias, o Estado Novo inspirou-se nas experiências fascistas europeias. “Na Alemanha e na Itália a cultura era entendida como suporte da política. No Estado Novo brasileiro essa concepção também orientou a política cultural, mas os resultados foram diferentes.” CAPELATO, Maria Helena R. Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil republicano*, vol. 2. Tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.111.

²⁵ Sobre as manifestações públicas promovidas pelo Governo Vargas, ver CAPELATO, 1998; SCHEMES, Cláudia. *Festas cívicas e esportivas: um estudo comparativo dos Governos Vargas e Perón*. Novo Hamburgo: Feevale Editora, 2005, vol. 1, 157p. Quanto às encenações públicas envolvendo as escolas primárias públicas e privadas, ver VAZ, Aline Choucair. *Escola em tempo de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado novo*. 2006. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FAE-UFMG, Belo Horizonte, 2006.

e em outros instrumentos de propaganda. Assim, o discurso ideológico “(...) funde-se num magma confuso que integra, por pedaços, páginas esparsas da cultura do país”²⁶.

Entre os anos de 1940 e 1942, foram editados periódicos e peças literárias de natureza apologética acerca de Vargas e de sua obra, produzidas pelos órgãos de propaganda oficiais ou por colaboracionistas do autoritarismo. Entre os periódicos, pode-se destacar, a título de exemplo: a *Cultura Política*, publicação já discutida anteriormente; a revista *Ciência Política*, espaço para difusão do discurso estadonovista²⁷; e *Dos Jornais*, periódico de alcance popular que reunia artigos de diversos jornais do País exaltando o regime²⁸.

As obras literárias sobre o presidente, das quais afloravam representações sobre o regime, voltavam-se para o público adulto, jovem e infantil, cujos títulos são bastante sugestivos: *Getúlio Vargas e a psicanálise das multidões*, de Gastão Pereira da Silva; *Getúlio Vargas e a unidade nacional*, de Edmilsom Rego Falcão; *Getúlio Vargas: sua vida e seu mandato histórico*; *Getúlio Vargas e o culto à nacionalidade*, de Décio Macedo; *Getúlio Vargas: o amigo das crianças*; *Getúlio Vargas para os escolares: 19 de abril de 1940* – todas essas produções oficiais; *Getúlio Vargas e perfil do estudante* e *Getúlio Vargas*, ambos de André Carrazzoni; *Anchieta e Getúlio Vargas: iniciativas e realizações*, de João Paulo Melo Barreto; *Getúlio Vargas e a arte no Brasil*, de Oswaldo Teixeira²⁹. A relação de publicações biográficas e históricas acerca do presidente poderia ser acrescida de outras tantas obras, as quais, pelo próprio título, atribuem um sentido onisciente ao estadista.

Na construção simbólica de Vargas, seu perfil recebia distintos vieses: técnico-científico, sociológico, psicológico. Esses se interpenetravam e forjavam representações que metamorfoseavam incessantemente entre dois extremos situados no mesmo personagem: a normalidade e a exceção³⁰. Esse processo, por um lado, banalizava o grande homem, permitindo que todos os brasileiros se reconhecessem nele. Por outro lado, projetava-o para além da vida cotidiana, delineando um personagem que reportava à estrutura dos mitos³¹.

²⁶ CAPELATO, 1998, p.47

²⁷ OLIVEIRA, 1982.

²⁸ PAULO, 1987.

²⁹ Arquivo Getúlio Vargas. Disponível em: <www.fgv/cpdoc.br/accessus>. Acesso em 8 set. 2008.

³⁰ Recorre-se aqui às considerações de Raoul Girardet acerca da construção de personagens símbolos que cristalizam em torno de si “(...) poderosos impulsos de emoção, de espera, de esperança e de adesão”. Esses personagens apresentam-se dotados de atributos contraditórios, de modo a preencher funções opostas, por um lado um herói da normalidade, por outro um herói da exceção. GIRARDET, 1987, p.70.

³¹ Mircea Eliade compreende o mito como uma realidade cultural extremamente complexa. Para a autora, uma definição menos imperfeita do vocábulo, por ser mais ampla, é a seguinte: “(...) o mito é uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes sobrenaturais, uma

Comunga-se aqui das reflexões de Baczko acerca das sociedades modernas, as quais, “(...) por mais “desencantadas” que sejam, continuam a produzir sem cessar a sua própria mitologia, e a política não é, com certeza, o terreno menos investido pelos nossos fantasmas e representações imaginárias”³².

O mito é portador de múltiplos valores semânticos, entre eles: uma fabulação ou interpretação objetivamente recusável do real; uma narrativa explicativa que fornece chaves para compreensão do presente e ordena o caos dos acontecimentos; e um elemento de mobilização e incitação à ação. Essas formulações compõem as dimensões nas quais se estruturam e afirmam os mitos políticos modernos, sem, contudo, esgotar o seu conteúdo³³. Esses se caracterizam pela fluidez e a imprecisão de seus contornos; compõem uma sutil rede de complementaridade entre os demais mitos políticos; têm múltiplas ressonâncias e significados; e expressam-se por meio de uma lógica discursiva particular e por uma intensa possibilidade de inversão.

Para Oliveira, no jogo de imagens que envolvem a construção do mito Vargas, “(...) estão presentes, de um lado, a magia, a intuição, a profecia e a predestinação; de outro, prevalece o espírito de racionalidade, de planificação e de previsão”³⁴. Logo, intercambiava-se a imagem de um homem providencial, consagrado por seus dons especiais, com a imagem de um homem comum, porém portador de méritos ímpares.

Nos livros escolares oficiais, a profusão de imagens acerca do presidente principia com o retorno às suas origens, São Borja, no Rio Grande do Sul, terra onde floresceram as suas virtudes, suas energias e o seu espírito providencial. Essas representações são imbuídas de elementos atribuídos à formação social gaúcha. Contudo, as narrativas visual e escrita desenvolvem uma estratégia que integra o local e o regional ao nacional: “São Borja dentro do Rio Grande do Sul e o Rio Grande do Sul dentro do Brasil”³⁵. Assim, as nuances regionais

realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou um fragmento: uma ilha, uma espécie de vegetal, um comportamento humano, uma instituição. (...) Os personagens dos mitos são Entes sobrenaturais. (...) revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a ‘sobrenaturalidade’) de suas obras”. Afirma ainda que o mito, ao ser rememorado e reatualizado por meio dos rituais, constitui-se em um importante modelo para conduta humana. ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002, p.11.

³² BACZKO, 1985b, p.370.

³³ GIRARDET, 1987.

³⁴ Oliveira ancora seus argumentos nas reflexões de Ernest Cassirer acerca das técnicas dos mitos políticos modernos. Estes articulam funções distintas e incompatíveis em um mesmo personagem, quais sejam, a magia primitiva e a extrema racionalidade, transformando-o simultaneamente em *homo magus* e *homo faber*. CASSIRER, Ernest. A técnica dos mitos políticos modernos. In: *O mito do Estado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976, *apud* OLIVEIRA, 1982, p.95.

³⁵ BARROSO, 1942, p.6.

atribuídas a Vargas transformavam-se em elementos da formação nacional. Cabe aqui reproduzir o texto do livro *Getúlio Vargas para crianças*, que abre o capítulo 1:

O Rio Grande do Sul é um dos focos de grandeza e heroísmo da história brasileira. Suas lendas decorrem em cenários de epopeia. Seus heróis são audaciosos e nada temem. Nesse Estado, rico em homens e rico em ações, o município de São Borja, com os seus 34.000 habitantes, é uma colmeia de trabalho. É um município de pastores e pequenos agricultores³⁶.

Por um lado, Vargas era representado como herdeiro de uma terra de “heróis audaciosos”, protagonistas de “verdadeiras epopeias”. Por outro lado, oriundo de uma cidade representada como uma “colmeia de trabalho” assumia traços que o aproximavam do brasileiro idealizado pelo regime, a saber, a condição de trabalhador³⁷.

A representação da sociedade como colmeia foi recorrente no discurso estadonovista e desdobrou-se em um conjunto de ideias-imagens reveladoras das concepções de ordem social e de trabalho. O símbolo recupera o objeto não por aquilo que ele é, mas por aquilo que ele insinua, portanto, a colmeia, imagem associada ao Estado Novo, simbolizava uma casa confortável e protetora, onde o trabalho emergia como fator de progresso coletivo, significando o desenvolvimento material e a ordem. O povo brasileiro, assim como as abelhas, representava uma coletividade laboriosa, unida, organizada e afeita a regras estritas³⁸.

Do relato biográfico de Getúlio, como era chamado informalmente, emergia a síntese do “homem brasileiro”, com a sensibilidade, os traços psicológicos e culturais genuinamente nacionais e herdeiro dos valores de nossos grandes vultos históricos. Dessa forma, sua imagem era tomada como a representação da nacionalidade, a qual aflorava de uma singular leitura e valorização do passado. Cabe retomar uma questão fundamental: as culturas políticas, entre elas o nacionalismo, no seu processo de constituição, incorporam sempre uma leitura do passado, que conota positiva ou negativamente períodos, personagens, eventos e textos referenciais. Nessa interpretação do passado, bem como do presente e do futuro, integrados pelos elementos da cultura aos imaginários que são estruturados os comportamentos coletivos.

Com efeito, a nacionalidade era um constructo, e, como tal, poderia ser criado/buscado no passado e por meio de uma educação adequada. Essa assertiva possibilita

³⁶ BARROSO, 1942, p.7.

³⁷ CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. El universo simbólico de la “era Vargas”: fascinación y seducción de una dictadura. In: *História política del siglo XX*. Quito: Ed Nacional, 1992, *apud* CAPELATO, 1998, p.56.

³⁸ CAPELATO, 1998, p.56.

afirmar que o relato biográfico de Vargas prestava-se tanto para projetar uma imagem mística do personagem, quanto para propalar a nova representação da nacionalidade. Assim, os livros escolares estadonovistas cumpriam uma função ritualística de rememorar e reatualizar o mito Vargas, oferecendo-o como modelo aos escolares.

Deodato de Moraes afirma que a força da nacionalidade encontra-se nos ideais nacionais e humanistas do Estado Novo:

Não há povo que não tenha seus interesses próprios e seus próprios problemas. E estes interesses e problemas, que sobrenadam nas aspirações populares e se sobrepõem aos interesses individuais, são os problemas da escola eugênica nacionalista.

Nos recessos da alma popular desdobra-se um mundo novo de buscas fenomenológicas extraordinárias, e que esclarecem as mais complexas e obscuras fontes de atividades educacionais.

Vivendo para o Estado, o homem tem de ser educado para o Estado.

Interesses de toda a espécie: culturais, morais, políticos, financeiros ou econômicos cumprem que se exerçam vinculados aos interesses nacionais.

(...) A escola brasileira, para corresponder à estrutura que lhe empresta o Estado Nacional, tende a encarar os seguintes requisitos:

Culto da nacionalidade

Culto da disciplina

Culto da saúde

Culto do trabalho

Culto da economia

*Culto da moral.*³⁹

Assim, o “ensino racional e humanista” e os seus “requisitos indispensáveis” para a educação das massas são basilares para deslindar os preceitos da nacionalidade estadonovista, ou conforme a denominação do próprio regime, espírito ou consciência nacional, bem como para discutir os pilares nos quais se assentavam a construção do mito Vargas. Assim, procurarei discutir o processo de construção do mito Vargas estabelecendo interfaces com os requisitos prescritos na revista *Cultura Política* para a educação das novas gerações.

³⁹ MORAIS, Deodato. Educação e Estado Novo. *Cultura Política*, n. 9, nov. 1941, p.28-29. Grifos do autor. Esse texto é referência para a discussão acerca da representação da nacionalidade estadonovista.

2.2.1. O culto da nacionalidade e da disciplina

O culto da nacionalidade era considerado o elemento mais poderoso para criar os fundamentos homogêneos na alma coletiva e materializava-se no culto ao passado, pois nele encontravam-se os verdadeiros valores nacionais expressos em homens e coisas:

(...) a reflorescência folclórica, projetada em todas as esferas educacionais dinâmicas; as reivindicações sentimentais artísticas, isentas de influências estranhas; a simbologia nacional em hinos e monumentos; a integridade territorial, com um sentimento de intensificação agrária profunda e consequente valorização do trabalho manual; a distribuição da justiça dentro dos postulados novos do bem comum; a circulação e a exploração das riquezas do nosso solo e subsolo; a assistência social, sobretudo seus múltiplos aspectos; a formação da mocidade, dentro de um espírito de honra e obediência e sem sacrifício da liberdade, e, sobretudo, o respeito do serviço militar como medida de segurança e dignidade cívica prática, e o culto à bandeira como índice da unidade pátria (...)⁴⁰.

Desse modo, o fio condutor do relato biográfico de Vargas assentava-se sobre os elementos do passado que o regime projetou como conformadores da nacionalidade e que podem ser apreciados no trecho acima, a saber: a tradição, o civismo, o trabalho, a justiça, o bem comum, o progresso, a obediência, a disciplina, o patriotismo. Esses elementos vão compor o perfil do personagem ao longo da narrativa, que se desenrola em torno do precoce desejo do menino de vestir a farda que seu pai já vestira um dia. É expressiva a cena em que Getúlio, no colo de seu pai, ouvia histórias dos feitos de guerra e sonhava crescer para vestir a farda do Exército Brasileiro. A cena oferece aos leitores importantes procedimentos de conotação: o sonho do menino, representado por uma imagem de batalha militar; os brinquedos dispostos ao seu lado, dois soldados de chumbo e um cavalo de pau. Esses funcionam como um léxico que remete à vida militar.

Na infância, Vargas já se portava como um pequeno cidadão soldado; nesse sentido, a narrativa retomava as representações de vários interlocutores das primeiras décadas do século XX, para os quais a “(...) educação militar possuía finalidades que incluíam o sentimento de patriotismo, o desenvolvimento das virtudes cívicas, a moralização dos hábitos,

⁴⁰ MORAIS, 1941, p.30.

a eugenia, e a disciplina corporal”⁴¹. Durante o Estado Novo, o espírito militar foi associado à educação da mocidade e, na trajetória do personagem Getúlio, era evidenciado em várias passagens:

Getúlio era um bom estudante; dedicado ao estudo, pertinácia no cumprimento dos deveres, respeito aos mestres, espírito de ordem e de disciplina. Nos recreios, comandava combates simulados, tal como o jovem Napoleão Bonaparte na Escola de Brienne⁴².

No relato biográfico do jovem Vargas, é notória a ênfase no seu pensar e agir militarmente, assim, o protagonista deu sequência a uma tradição, seja de sua família, ao seguir a carreira de seu pai, o general Manuel do Nascimento Vargas, seja de seu estado, o Rio Grande do Sul, “(...) um dos focos de grandeza e heroísmo da história brasileira”⁴³.

Outro elemento que se destaca na conduta do menino Vargas é o culto aos heróis, esses sintetizavam as qualidades da coletividade, pois eram “(...) representantes dos princípios formadores do povo brasileiro, que poderiam exprimir seus sentimentos, necessidade e aspirações. Eram homens que traduziam o que há de melhor e mais expressivo para a avaliação do espírito brasileiro, em sua tarefa construtora”⁴⁴. Entre os heróis destacados nos livros escolares oficiais encontram-se Caxias, o Duque de Ferro, e o Marechal Floriano Peixoto, ambos ressaltados nos livros escolares como “exemplos de civismo e devotamento para todos os jovens do Brasil”⁴⁵.

Durante a permanência no Exército, o personagem Vargas expressava valores e conduta idealizados para a educação da mocidade, a saber, a disciplina, a consciência dos deveres militares, o culto aos heróis do passado, sobretudo dos militares, o patriotismo. Nesse sentido, disciplina e nacionalidade se entrelaçavam, pois: “Obedecer é um dever humano e um dever patriótico”⁴⁶. É importante ressaltar que, conforme os preceitos do Estado Novo, uma postura disciplinada envolvia a obediência voluntária consciente e o caráter nacional, mas, sobretudo, uma conduta construtiva, de solidariedade e trabalho eficiente. Morais assim traçava uma atitude disciplinada:

⁴¹ SOUZA, Rosa Fátima. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. *Caderno Cedes*. Campinas, n. 52, nov. 2000. Disponível em: <www.scielo.org.br>. Acesso em 24 nov. 2008.

⁴² BARROSO, 1942, p.12.

⁴³ BARROSO, 1942, p.7.

⁴⁴ GOMES, 1996a, p.185.

⁴⁵ BARROSO, 1942, p.103.

Juventude disciplinada não é somente aquela que obedece aos mestres e estuda lições (...), mas aquela que não faz arruaças, não desrespeita as famílias, não diz palavrões, não foge aos deveres militares, integra-se varonilmente no sentido orgânico e construtivo da nacionalidade⁴⁷.

Essa representação de “juventude disciplinada” recebeu contornos precisos no personagem Vargas. As imagens e palavras cruzadas projetavam o garoto como um observador atento, frequentador de bailes e festas sem exageros ou arruaças e de casas de famílias. Na Fig. 3 Getúlio porta-se como um “(...) bom estudante: dedicação ao estudo, pertinácia no cumprimento dos deveres, respeito aos mestres, espírito de ordem e disciplina”⁴⁸.



Fig. 3 – Ilustração do livro escolar *Getúlio Vargas para crianças*
Fonte: Barroso, 1942, p.13.

A notoriedade do personagem residia na precocidade e na manifestação hiperbólica desses elementos, o que lhe assegurava traços de excepcionalidade.

⁴⁶ MORAIS, 1941, p.31.

⁴⁷ MORAIS, 1941, p.31.

⁴⁸ BARROSO, 1942, p.13.

2.2.2. O culto da saúde

O garoto Vargas destacava-se pela inteligência e nos cuidados com o corpo, sobretudo na prática de exercícios ao ar livre, aspectos relacionados com o culto da saúde (Fig. 4). Símbolo da força da nação, esse culto implicava uma vitalidade psíquica e cuidados com o corpo, seja pelos exercícios físicos, pela alimentação e pelos cuidados higiênicos.



Fig. 4 – Ilustração do livro *Getúlio Vargas para crianças*
Fonte: Barroso, p.11.

Nos anos 30 o corpo tornou-se objeto de intensa preocupação entre diversos segmentos sociais, pois “(...) toma-se consciência de que repensar a sociedade para transformá-la passava necessariamente pelo trato do corpo como recurso de se alcançar toda a integridade do ser humano”⁴⁹. Assim, somente o corpo adequadamente educado desenvolveria uma ação eugênica. Não obstante o Estado Novo tenha promovido um deslocamento do discurso da raça, ancorado em uma visão positiva da miscigenação, os cuidados corporais e higiênicos assentavam-se sobre um imaginário imbuído de um sentido racial. No âmbito dos imaginários, uma nova perspectiva sobre a nação não implicou o desaparecimento de representações desqualificadoras da população brasileira, recorrentes entre o século XIX e

⁴⁹ LENHARO, 1986a, p.75.

início do século XX. A cada momento histórico, representações sedimentadas, como o solo em camadas, são removidas e emergem sob novas configurações.

Para Jerry D'Avila, durante o Estado Novo, influentes educadores e administradores, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho e como o ministro da Educação, Gustavo Capanema, recorreram ao pensamento eugênico para conformar “(...) uma escola universal – capaz de criar uma *raça brasileira*”⁵⁰. A construção da “raça brasileira” foi uma preocupação do pensamento eugênico brasileiro nas primeiras décadas do século XX e deve ser compreendida dentro das tendências internacionais da época.

As elites intelectuais e políticas brasileiras apropriaram-se dessas ideias e incorporaram múltiplos valores ao conceito, de acordo com as suas especificidades histórico-culturais. Em países como a Alemanha, os eugenistas consideravam que a melhoria genética somente seria alcançada com a eliminação dos considerados degenerados, noção que resultou em bárbaros crimes contra a humanidade. No Brasil, um país mestiço, havia a crença de que o material genético poderia ser modificado, para melhor ou para pior, com base no comportamento, na cultura e na saúde. Nesse sentido, D'Avila argumenta que é na interseção de duas tendências de pensamento sobre o Brasil que é possível estabelecer relações entre o ideário racial e as políticas educacionais, a saber, miscibilidade racial nacional e a utopia da nação do futuro⁵¹.

Essa concepção transformou-se em políticas, processos e experiências, sobretudo dentro da escola, por meio de ações pedagógicas de purificação racial e nacional. Desse modo, nas décadas de 30 e 40, o aprimoramento eugênico brasileiro foi relido e incorporado à construção da nacionalidade. Uma educação firmada nos preceitos eugênicos protegeria a saúde dos sãos, orientaria técnicas de aproveitamento dos fracos e incapazes e estabeleceria os princípios de uma nacionalidade sadia e forte⁵².

O aprofundamento da questão racial pode ser desvelado nas imagens propaladas pelo regime acerca da infância e da juventude brasileiras, assim como do trabalhador. Constava do projeto estadonovista a beleza corporal, associada à beleza da raça. O feio e o degenerado deveriam ser expurgados através da identidade redutora, nacionalista e racista. A linguagem visual guardava um projeto simbólico do “homem porvir”, que, em suma, realizava a homogeneização da nação. Nessa abstração, o passado mestiço e os conflitos

⁵⁰ D'AVILA, Jerry. Construindo o homem brasileiro: educação e eugenia na Era Vargas. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. e CORREA, Rosa Lydia Teixeira (Orgs.). *A educação escolar em perspectiva história*. Campinas: Autores Associados, 2005, p.343-344.

⁵¹ Ibidem.

⁵² MORAIS, 1941.

sociais eram suprimidos, guiando o País para o futuro. O “(...) corpo jovem, garboso e atlético seria o binômio da nação jovem, o trabalhador, num corpo vigoroso e monumental, o binômio da nação industrial e moderna (...)”⁵³. Dentro do universo iconográfico, os cartazes de propaganda eram peças privilegiadas para a difusão dos ideais estadonovistas (Figs. 5 e 6).



Fig. 5 – Cartaz de divulgação do DIP
Fonte: *Nosso Século*. 1980, p.192.

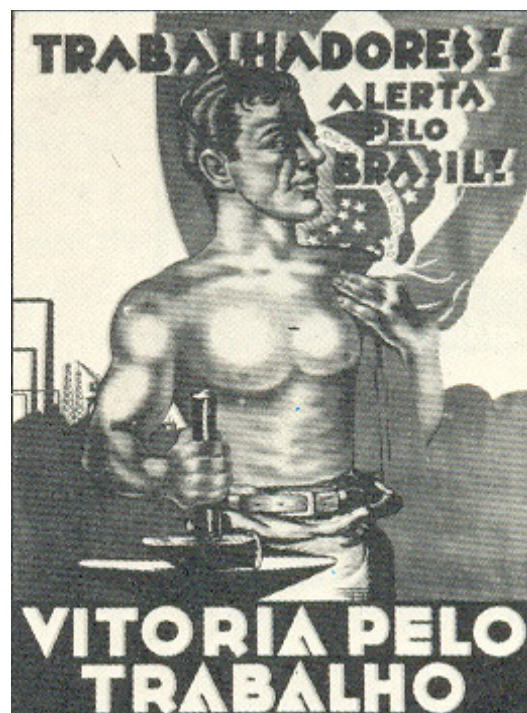


Fig. 6 – Cartaz de divulgação do DIP
Fonte: *Nosso Século*, 1980 p.192.

A promoção da juventude sadia constituía também uma estratégia privilegiada de divulgação dos ideais eugênicos, ao festejar a saúde e a beleza dos corpos. Como se observa na Fig. 5, disseminava-se o ideal de aprimoramento eugênico; na Fig. 6 há um forte simbolismo gestual potencializado por frases de efeito. Com a mão esquerda, o trabalhador/ferreiro, regenerado física e moralmente, pressiona a bandeira nacional junto ao peito, em um gesto que é um misto de fé e emoção pela pátria, mostrando-se em alerta pelo Brasil. Com a mão direita, segurando firmemente o martelo sobre a bigorna, evoca a força da

⁵³ FLORES, Maria Bernadete Ramos. O nu e o vestido, o futuro e o passado, a pedra e a carne: ensaio sobre o homem brasileiro – estética e política racial. In: LOPES, Antônio Herculano; VELLOSO, Mônica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jatthy (Orgs.). *História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro: Ed 7 Letras, 2006, p.175. Sobre a questão do projeto eugênico varguista, ver também PEREIRA, Júnia Sales. *A escultura da raça: juventude e eugenia no Estado Novo*. (Dissertação de Mestrado, Relações de Dominação na História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte, 1999.

relação entre o trabalho e a criação/transformação do mundo pela labuta cuidadosa e cotidiana. É bastante sugestiva a frase “vitória pelo trabalho”, pois é por meio de sua atividade laboriosa e produtiva que o trabalhador participa da construção e da coesão da nação. As indústrias, ao fundo, reforçam o vínculo entre trabalho e progresso.

As imagens, bem como as grandes cerimônias cívicas envolvendo jovens e trabalhadores, de corpos afinados com a estética estadonovista, transformaram-se em espelho da nação. A ausência da diversidade étnica brasileira na representação estética da nação deixa transparecer a permanência dos dilemas relacionados à questão racial que afligiram as elites políticas e intelectuais ao longo do século XIX e início do século XX.

Quanto à vitalidade psíquica, ou seja, clareza de pensamento e ação, sobretudo adequados às realidades do tempo e do meio, Vargas destacava-se como uma exceção, pois, antes mesmo de ingressar em uma escola superior, uma de suas qualidades excepcionais já estava posta: “A mentalidade estava de certa maneira plasmada, o jovem conhecia a terra e os livros, os homens e a ciência”⁵⁴. Ao longo da narrativa dos livros escolares oficiais, essa qualidade se revestirá de traços mais enfáticos, desdobrando-se em um “senso sociológico”, que, segundo Almir de Andrade, é a missão do estadista, ou seja, “(...) colocar-se diante dos fatos, numa atitude de realismo sadio. (...) Libertar-se das precipitações ideológicas e manter-se identificado com o ritmo natural da evolução humana, compreender a natureza da sociedade e do homem (...)”⁵⁵.

As qualidades excepcionais de Vargas são manifestas ainda na infância:

Aos sete anos, gostava de ouvir as conversas das pessoas mais velhas, e ficava calado, observando e aprendendo. Foi Pinheiro Machado, que mais tarde seria uma das figuras mais influentes da República, e que nessa época era apenas um amigo do coronel Vargas, o primeiro que descobriu no menino a vocação que quarenta anos depois faria dele o nosso chefe⁵⁶.

A prematura descoberta da vocação de Vargas para a política mobilizava ideias-imagens de extrema racionalidade e de predestinação, corroborando a representação do estadista, chefe da nacionalidade e representante de uma nova época histórica. A representação de racionalidade era reforçada com o desenvolvimento cronológico do protagonista. Na vida adulta, tornou-se emblemática no conjunto da obra propagandística varguista a imagem de Getúlio Vargas sentado à mesa, cercado de objetos que simbolizam a

⁵⁴ BARROSO, 1942, p.16.

⁵⁵ ANDRADE, Almir. Democracia social e econômica. *Cultura Política*, n. 6, ago. 1941c, p.164.

⁵⁶ CARRAZZONI, 1941, p.7.

erudição. Sua própria pose sugeriria a leitura de significados de conotação: estudo, meditação, conhecimento, trabalho, dedicação (Fig. 7). Na pose “(...) existe um conteúdo de atitudes estereotipadas que constituem elementos cristalizados de significação (...)”⁵⁷. Além da pose é necessário destacar a importância dos objetos que compõem a cena, pois são indutores de associações de ideias. A biblioteca remete ao intelectual; a lua e o relógio indicam longas jornadas de trabalho e de estudo. Desses elementos, a pose e os objetos, emergem representações de um líder nato, dotado de um senso sociológico “(...) que sintetiza na sua pessoa as propriedades do verbo e da ação, da intuição e da racionalidade”⁵⁸.



Fig. 7 – Ilustração do livro escolar *Getúlio Vargas para crianças*
Fonte: Barroso, 1942, p.55.

Assim, decorria dessa representação o sentido de legitimidade imputado ao regime estadonovista. Não obstante o Estado Novo tenha se originado de um golpe de força, era provido de base social, pois nasceu das aspirações nacionais sabiamente interpretadas pelo presidente, devido ao seu realismo esclarecido e ao seu senso de justiça direcionados para o bem comum. Nesse sentido, o regime comungava com a índole brasileira, pois era “(...) a afirmação positiva da realidade brasileira”⁵⁹. Fundamentava-se nesse argumento a natureza realista do regime estadonovista. Essa concepção desvela um componente do pensamento autoritário brasileiro: o objetivismo tecnocrático. Conforme Lamounier:

⁵⁷ BARTHES, 1990, p.16-18.

⁵⁸ VELLOSO, 1982, p.95.

⁵⁹ MORAIS, 1941, p.26.

(...) combina a noção positivista de uma “realidade” externa ao observador e suscetível de apreensão cabal com a teoria das instituições da sociologia histórico-naturalista, na qual se presume a existência de uma correlação unívoca das instituições ou formas políticas com a “realidade”⁶⁰.

Nessa perspectiva, o conhecimento da “realidade” brasileira levaria à construção do modelo apropriado a ela, portanto a evolução histórica, concepção vinculada à ideia de progresso, era representada como um processo de adaptação do organismo social ao meio e às condições históricas. A noção de “adaptação à realidade”, recorrente no léxico político estadonovista, associada ao discurso sociológico característico do objetivismo tecnocrático, pode ser lida como o “mito da pátria regenerada”, que reencontraria suas origens e inventaria uma sociedade outra. Os mitos políticos referem-se à ciência quando buscam enraizar-se no verídico, tomando a forma discursiva da “história-ciência”⁶¹.

A racionalidade de Vargas também era reforçada por uma visão enraizada no universo político brasileiro. Em suma, a sociedade brasileira “(...) era insolidária e dominada pelo confronto entre o público e o privado (...)”, portanto, somente a constituição de um Estado forte e centralizado, personificado na figura de um líder capaz de capturar e dirigir os destinos do País poderia reinventar as relações entre o público e o privado, “(...) segundo os imperativos que respeitassem nosso passado fundador e apontassem um futuro orientado pelos modernos parâmetros mundiais”⁶². Tradição e modernização harmonizavam-se na construção do mito Vargas, assegurando as representações de um Estado forte personificado na figura de seu líder.

Novamente a leitura e a recuperação do passado legitimavam a natureza assumida pelo Estado. Essa leitura apresentava-se como condição de adequação das instituições políticas às verdadeiras necessidades nacionais. O discurso realizava uma operação intelectual, na qual se buscava interpretar a realidade social a partir de seu passado, mas não pela simples constatação de que já existe um destino, e sim por um tipo de aproximação entre o presente e o passado: “O presente não é assim o começo do futuro, mas o último momento do passado, numa perspectiva evolucionista, mas não progressivista”⁶³.

⁶⁰ LAMOUNIER, 1977, p.364.

⁶¹ BACZKO, 1985b, p.377.

⁶² GOMES, Ângela de Castro. “A política brasileira em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado”. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). *História da vida privada no Brasil, 4: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1998, p.511.

⁶³ GOMES, 2007b, p.55.

Nesse sentido, o discurso estadonovista recorria ao passado histórico para destacar em nossa evolução política uma “vocação” centralizadora, logo, o novo regime representava a continuidade da evolução histórica brasileira.

A esse discurso articulou-se a criação dos *lugares de memória* que cumprem o papel de difundir e cristalizar a cultura política nacionalista varguista. Em 1940 foi criado o Museu Imperial em Petrópolis, assim como foi instituído um calendário de comemorações de centenários de nascimento ou de morte de vultos e instituições da “história recuperada”:

Em 1937, o centenário de fundação do Colégio Pedro II; em 1938, o primeiro século do Arquivo Nacional e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e a exposição, organização pelo Serviço do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, devida ao centenário de falecimento de José Bonifácio de Andrada e Silva; em 1939, o centenário de nascimento do marechal Floriano Peixoto e os festejos do centenário de restauração do Reino de Portugal, em 1940, o centenário da Maioridade de D. Pedro II e o quarto centenário da fundação da Companhia de Jesus; (...)⁶⁴

As aproximações entre o regime estadonovista e as experiências políticas centralizadoras cumpriam uma função legitimadora da natureza assumida pelo Estado, autoridade máxima e síntese do poder público, personificados na figura do presidente. O retrato de Getúlio Vargas em celebração à outorga da Constituição de 1937 não deixa dúvidas quando às aproximações com o retrato de D. Pedro I referente à outorga da Constituição 1824 (Figs. 8 e 9). Seus elementos de composição fazem uma explícita menção à pintura imperial: a pose, um olhar altivo e a mão sob a constituição; os objetos, a mesa, a cortina e a cadeira ao fundo.

Nesse sentido, Getúlio Vargas e o Estado Novo representariam uma versão renovada das tendências centralizadoras da evolução política brasileira. Ao Império era atribuída a manutenção da unidade nacional e o equilíbrio entre o poder central e os poderes locais, portanto, as aproximações entre o Império e o Estado Novo corroboravam uma concepção cara ao discurso estadonovista, a continuidade histórica⁶⁵.

⁶⁴ GOMES, 2007b, p.58.

⁶⁵ CARVALHO, 1998, p.261.



Fig. 8 – *Retrato de D. Pedro I*, óleo sobre tela, 1926, por Manuel de Araújo Porto Alegre (1806-1879), 1.123x940mm.

Fonte:

www.museuhistoriconacional.com.br



Fig. 9 – *Retrato de Getúlio Vargas*, óleo sobre tela, 1937, por Carlos Oswald (1882-1971), 2,40x1,48x0,20m (com moldura).

Fonte: www.museudarepublica.org.br

As formulações acerca da natureza assumida pelo Estado Novo estabeleciam estreitos liames entre as experiências políticas arraigadas na sociedade brasileira – o poder personalizado do patriarca rural – e a vertente de pensamento autoritário que valorizava sobremaneira a autoridade, formulação corporativista que foi a tônica do pensamento conservador entre os anos 20 e 30. O modelo político do pós-30 “(...) é tanto uma “modernização” das tradições do poder privado e do personalismo caros à sociedade brasileira, quanto uma afirmação do poder público, através de uma burocracia, e de um modelo alternativo de representação política: o corporativismo”⁶⁶.

2.2.3. Culto do trabalho, da economia e da moral

Como já mencionado, Getúlio Vargas é representado nos livros escolares oficiais como o trabalhador número um. O presidente:

⁶⁶ GOMES, 2007a, p.84.

(...) tinha suas ideias e força para realizá-las: realizou sempre com eficiência. Seu grande segredo estava no trabalho infatigável: Getúlio Vargas jamais abandona a mesa de trabalho para se entregar a certos prazeres fúteis. Em certas ocasiões, trabalha dezesseis horas por dia, sem demonstrar cansaço, batendo, nesse particular, um verdadeiro recorde entre todos os estadistas⁶⁷.

A tônica da narrativa é a valorização do trabalho. No pequeno trecho, o termo “trabalho” é insistentemente citado. Para os articulistas do regime, o trabalho representava iniciativa e virilidade e, dele, decorria a construtividade nacional. Interessante notar como a narrativa procura apresentar Vargas como um homem devoto ao trabalho, conferindo-lhe traços de excepcionalidade, um “recordista” entre todos os estadistas. Na nova representação da nacionalidade, o trabalho configurava-se valor precípuo na educação da juventude. Como afirma Moraes, “(...) à orientação educativa do trabalho prendem-se todos os problemas do ensino (...)”⁶⁸. Na infância Vargas já “visava alguma coisa de prático” entre os estudos e as brincadeiras, iniciara uma criação de bicho da seda (Fig. 10).

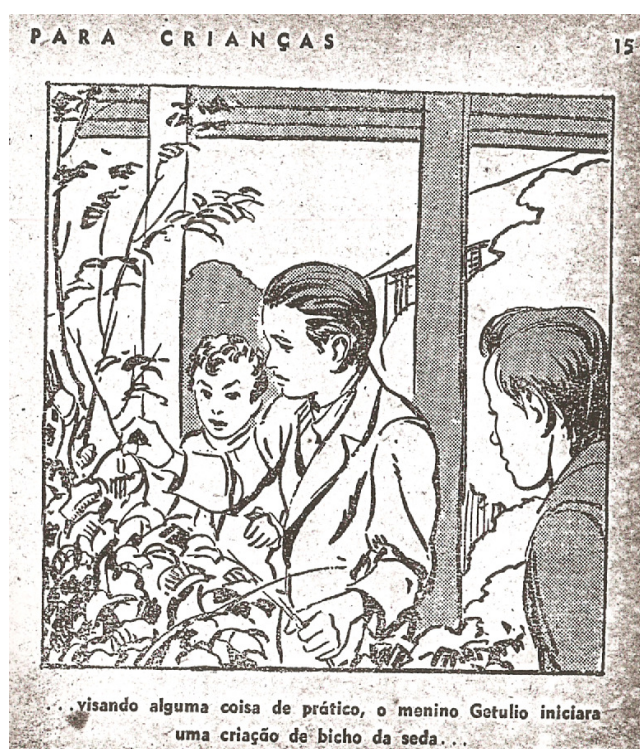


Fig. 10 – Ilustração do livro escolar *Getúlio Vargas para crianças*
Fonte: Barroso, 1942, p.15.

⁶⁷ BARROSO, 1942, p.54.

⁶⁸ MORAIS, 1941, p.33.

Cabe atentar para o léxico empregado na narrativa: o termo “prático”, usado em outras passagens, faz alusão à realização, ao trabalho. Portanto, as crianças e jovens deveriam ser educadas para a “vida prática”, pois somente assim teriam “probabilidades de êxito”. Além do mais, por meio do trabalho produtivo conduziriam o Brasil “aos mais altos destinos entre as nações”⁶⁹. O trabalho é concebido como meio de ascensão social, significava um horizonte de êxito para o indivíduo e a riqueza para a nação. Mas, conforme o discurso estadonovista, “(...) a economia é tão necessária quanto o trabalho e a saúde”⁷⁰. Logo, o Brasil só seria rico e independente quando os brasileiros cultuassem o trabalho e a economia.

Nessa perspectiva, o Estado Novo promoveu uma política de valorização do trabalho e do trabalhador nacional:

Pelo trabalho o homem conquista a prosperidade econômica, a cultura intelectual, o respeito e a proteção do Estado. A ordem política se destina a assegurar a paz, a concórdia, o bem-estar, a felicidade dos que trabalham pelo bem comum. (...) O trabalho – outrora forma de escravidão – é hoje um meio de emancipação da personalidade, algo que valoriza o homem e o torna digno do respeito e da proteção da sociedade⁷¹.

Assim, a atividade laboriosa transformou-se em fundamento para a riqueza material e para a dignidade humana e, sobretudo, base de um ordenamento social marcado pela paz e pela concórdia. Na década de 20, as elites intelectuais e políticas começaram “(...) a identificar as causas da pobreza e suas maléficas consequências em problemas econômicos e culturais de natureza estrutural”⁷². Nesse contexto, havia a crença de que a solução do problema recaía sobre uma ação interventora do Estado no mercado de trabalho.

A ordenação do mundo do trabalho apresentava-se como uma alternativa para evitar as tensões sociais, bem como para combater a pobreza. Diante disso, ao longo dos anos 30, o Estado materializou uma legislação trabalhista, previdenciária e sindical, paralelamente a uma política de valorização do trabalho, associando-o ao ideal do homem e de aquisição da riqueza da cidadania.

No discurso estadonovista, o trabalho transformou-se em dever social primordial e designador de todas as atividades úteis, ou seja, aquelas fundamentadas na solidariedade humana e no bem comum. Como decorrência, era o trabalho “socialmente útil” que agregava

⁶⁹ Trecho do discurso de Getúlio Vargas que abre o livro escolar *Getúlio Vargas para crianças*, p.5.

⁷⁰ MORAIS, 1941, p.34.

⁷¹ ANDRADE, 1941, p.6.

⁷² GOMES, Ângela de Castro. O trabalhador brasileiro. In: OLIVEIRA; VELLOSO; GOMES, 1982, p.151.

valor social aos indivíduos e era base para da justiça social. Assim, entrelaçavam-se o culto do trabalho e o culto da moral.

O culto da moral compreendia o bem viver próprio e coletivo, portanto, envolvia a dimensão pessoal e social do indivíduo. Este era reconhecido naquilo que constituía o seu dever e suas responsabilidades, mas não existia enquanto elemento isolado, para existir somente em função do comum. Assim afirmava Vargas:

O Estado não reconhece direitos de indivíduos contra a coletividade. Os indivíduos não têm direitos, têm deveres! Os direitos pertencem à coletividade! O Estado, sobrepondo-se à luta de interesses, garante os direitos da coletividade e faz cumprir os deveres para com ele. O Estado não quer, não reconhece luta de classes⁷³.

Por conseguinte, era na condição de trabalhador, membro de uma organização de classe, que o indivíduo integrava-se à nação e tornava-se digno de proteção. No discurso nacionalista estadonovista, a transformação do trabalho em principal fonte de riqueza e de progresso do País atribuía um sentido patriótico e de dignidade ao trabalhador brasileiro.

2.3. Getúlio Vargas: entre a normalidade e a exceção

No conjunto documental produzido por meio da História oral, as representações de Vargas são de natureza controvertida. Algumas narrativas obscurecem os impasses da condição autoritária do regime, cristalizando o discurso estadonovista acerca do líder, embora a força da contemporaneidade, inerente a qualquer pronunciamento, oriente os julgamentos. A exposição de trechos do depoimento de A. R. O. permitirá uma melhor reflexão:

Sou contra qualquer ditadura. Prefiro a pior democracia que a melhor ditadura (...)

(...) Eu vejo que Vargas foi um grande presidente. (...) Prova é que ele veio como um ditador. Permaneceu no governo, depois deu aquele golpe de 10 de novembro de 1937 e fixou-se no governo. (...) Mas acontece que depois de todo aquele problema ele teve que sair do governo, foi para São Borja. E estava lá em São Borja, quieto e calado... Deitado na rede, balançando e fumando charuto. Por que o povo brasileiro foi buscá-lo? Será que se busca

⁷³ Discurso de Getúlio Vargas, *apud* MORAIS, 1941, p.35.

alguém, para vir para cá, chefiar a nação sem gostar dele?... Todo mundo voltou com o retrato dele.

(...) Getúlio era um fazendeiro, homem rico, político, advogado, muito inteligente, falava muito bem e foi o homem que criou as maiores coisas para o operariado, todos devem a Getúlio. A carteira de trabalho profissional, as leis trabalhistas foram no Estado Novo.

(...) Considero um grande homem, não teve sede de poder, teve sede de fazer algo pelo Brasil e pelo povo. E fez. (...)

A representação de Getúlio Vargas como um grande presidente, como o principal protagonista de um regime voltado para o bem comum, coincide com sua imagem oficial veiculada nas publicações oficiais. Embora Getúlio Vargas fosse um ditador, fato reprovado pelo depoente, prevalece a imagem do “grande presidente” e do “grande homem”.

Esse depoimento reflete a natureza complexa das lembranças. As representações das pessoas acerca do vivido têm uma dimensão evocativa, ou seja, é uma atitude ativa de interrogação do passado, o qual só adquire efetiva existência a partir dessa interrogação que ocorre no presente. Portanto, recordar e narrar o passado é um trabalho realizado no presente, é esse ato que presentifica o passado, reatualizado-o diante das vicissitudes do presente⁷⁴. Nesse sentido, ao julgar o regime varguista como uma ditadura, o depoente A. R. O. fez um trabalho de reatualização do passado. Embora condene na atualidade um regime ditatorial, avalia que Getúlio Vargas foi um bom presidente, pois permaneceu no poder, foi reeleito e foi o grande protagonista de inovações sociais.

Outro aspecto não menos importante a considerar acerca do teor desse depoimento refere-se à forma com que a memória nacional reteve a experiência estadonovista. É oportuno ressaltar que, mesmo considerando inúmeros exames realizados ao longo do tempo, o processo de construção da memória nacional acerca da Era Vargas acabou projetando mais aspectos positivos que negativos. As singularidades sobre a memória varguista assentam-se sobre elementos que conjugam dimensões simbólicas e materiais. Ao longo de quase 20 anos de governo, as políticas públicas inovadoras, sobretudo no campo social e cultural, receberam sofisticado investimento político, e, posteriormente, interesses ligados a conjunturas específicas engendraram constantes apropriações do mito e da herança varguista. Sobre o processo de construção da memória social, Ecléa Bosi assevera que:

⁷⁴ Sobre as potencialidades do trabalho com a História oral, bem como os seus problemas e impasses, ver: ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004; MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*, 5 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

Quando um grupo trabalha intensamente em conjunto, há uma tendência de criar esquemas coerentes de narração e de interpretação dos fatos, verdadeiros “universos de discurso”, “universos de significado”, que dão ao material de base uma forma histórica própria, uma versão consagrada dos acontecimentos. O ponto de vista do grupo constrói e procura fixar a sua imagem para a história⁷⁵.

Não pairam dúvidas acerca do esforço deliberado do regime estadonovista para construir o mito Vargas. Os meios de comunicação de massa deram outra qualidade à produção das imagens políticas sobre o presidente, produzindo efeitos que suscitavam e exaltavam a conformidade diante da representação de um “homem simples e bom”, que conquistou todos com o seu sorriso contagiante. O sorriso do presidente foi tematizado de muitas formas e em diferentes suportes, inclusive em um livro apologético encomendado pelo DIP para a distribuição nas escolas, *O sorriso do presidente*, de Paulo Roberto⁷⁶. O cotejamento dessa obra com a caricatura que circulou no suplemento infantil *Malazarte* do jornal *Estado de Minas*, na mesma época, permite depreender as representações recorrentes acerca de Vargas (Fig. 11).



Fig. 11 – *Getúlio Vargas* – caricatura de Antônio da Silva Nery, Caeté
Fonte: Jornal *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 2 abr. 1939. Suplemento infantil *Malazarte*, p.4.

O detalhe escolhido pelo autor para acentuar pelo traço foi o sorriso do presidente. Esse traço caricaturado revela a força da representação de Vargas como o “presidente

⁷⁵ BOSI, Eléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p.66-67.

⁷⁶ ROBERTO, Paulo. *O sorriso do presidente*. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica, 1940, 98p.

sorriso”, pois a compreensão da caricatura supõe o conhecimento do aspecto parodiado⁷⁷. Nesse processo a representação é enfatizada e o seu sentido, reforçado.

Embora em hipótese alguma seja possível desconsiderar os seus efeitos, a propaganda política não encobriu o caráter ambíguo e complexo da experiência autoritária do Estado Novo. A. D. L, quando inquirido sobre a audiência à *Hora do Brasil*⁷⁸, responde:

Ninguém ouvia. Só no tempo de Getúlio que não podia desligar o rádio. Soldados ficavam na rua pra lá e pra cá. Não podia desligar o rádio. Tinha que ficar ouvindo. Mas quando não tinha soldados, não ouvíamos.

A natureza coercitiva do regime é aventada diante da imposição da audiência a um programa oficial. Por outro lado, é possível perceber matizes do discurso oficial no depoimento de D. A. C., quando interrogado sobre os comentários feitos na escola acerca de Getúlio Vargas:

(...) em 42 ou 43, houve a Consolidação das Leis do Trabalho. Foi falado, parece que foi uma revolução. Uma revolução trabalhista, pacífica. Uma revolução sem tiro, sem vítima. Não havia leis trabalhistas. O sujeito envelhecia e se não tivesse família para sustentá-lo tinha que pedir esmola. Hoje tem aposentadoria.

É oportuno destacar o sentido revolucionário atribuído pelo depoente à obra social do regime estadonovista, bem como o seu caráter pacífico, referenciando a propalada *democracia social*. A eficiente propaganda política associada aos benefícios sociais cristalizou no imaginário político a representação de um ordenamento social no qual os direitos do trabalho transformaram-se em símbolo de justiça social. Assim, ocorre uma assimetria de ritmos dos direitos da cidadania, uma vez que os direitos civis e políticos foram suspensos. No entanto, os direitos do trabalho foram vinculados à ideia de cidadania⁷⁹. Sem dúvida essa é uma das singularidades da cultura política nacionalista engendrada durante o Estado Novo, portanto, é compreensível a força dessa representação no imaginário político acerca do regime.

⁷⁷ SALIBA, 2007, p.85-96.

⁷⁸ A *Hora do Brasil* era um programa de rádio oficial, levado ao ar a partir de 1934, cuja finalidade era trazer a informação jornalística diária, sobretudo do poder Executivo. A partir de 1938, sua transmissão tornou-se obrigatória em cadeia nacional por todas as transmissoras de rádio do País. Disponível em: < www.radiobras.gov.br>. Acesso em 10 dez. 2008.

⁷⁹ GOMES, Ângela de Castro. O Estado Novo e a invenção do trabalhismo. In: *Cidadania e direitos do trabalho*. Zahar Editora, 2002.

CAPÍTULO 3

EDUCAR PARA FORMAR A NAÇÃO

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.

Getúlio Vargas¹

O trecho compõe a primeira página do livro escolar *Getúlio Vargas para crianças*. O vocativo, logo no início da leitura, cria uma relação de proximidade entre o leitor/criança e o autor da mensagem, concretizada pela objetividade do chamamento direto. A aparente simplicidade desse chamamento aclara aspectos relevantes do discurso estadonovista. A criança, um ser inacabado, precisava aprender no lar e na escola determinados hábitos, virtudes e conhecimentos para transformar-se em homem do Brasil do amanhã e conduzir o Brasil ao cumprimento de seu destino grandioso.

Configuram-se imagens idealizadas de espaços e sujeitos para a socialização de crianças e de jovens, assim como a prescrição de um verdadeiro padrão de comportamento. A julgar que as culturas políticas preenchem ao mesmo tempo uma leitura comum do passado e uma projeção do futuro da coletividade², pretendo abordar os conceitos e noções veiculados no álbum *A juventude no Estado Novo*, acerca dos conhecimentos, dos comportamentos e das virtudes idealizados para a infância e a juventude no discurso nacionalista estadonovista, projetando representações dos “homens do Brasil de amanhã”. Esses temas também são recorrentes nos livros de leitura infanto-juvenis e outros bens simbólicos destinados ao universo escolar.

¹ BARROSO, 1942, p.5. Grifos meus. Cabem alguns esclarecimentos acerca do uso dos termos pátria e nação no discurso estadonovista. Embora sejam usados como sinônimos em muitas ocasiões, o termo pátria remete em primeiro lugar à terra dos antepassados, mais claramente usado quando se requer uma ação, por exemplo, “defender a pátria”. Já o termo nação coloca em evidência o povo, pois, no sentido moderno do termo, segundo Anderson, é “uma comunidade política imaginada”, portanto, é mais claramente usado quando se circunscreve à ordem dos sentimentos. ANDERSON, 2005.

² BERSTEIN, 1998, p.351.

O álbum oficial é composto por 21 folhas com dimensões de 40x28cm. Ao todo são 19 ilustrações acompanhadas de trechos de discursos de Vargas dispostos em pequenos quadros. A temática centra-se predominantemente em aspectos cívicos e patrióticos, explorando a imagem do presidente, de grandes vultos e as reproduções de pinturas históricas. O formato, a qualidade das ilustrações e do papel indicam que foi uma publicação mais elaborada, se comparada com os livros escolares oficiais já mencionados.

Levando-se em consideração as imagens de jovens veiculadas no álbum, é possível inferir que, no discurso estadonovista, a noção de juventude liga-se à faixa etária em idade escolar, isto é, em idade de formação de hábitos e valores, período em que o Estado tinha interesse e, nesse sentido, assumia responsabilidades. A capa do álbum destaca um jovem em uma atividade de leitura, elemento de conotação que alude ao universo escolar (Fig. 12).

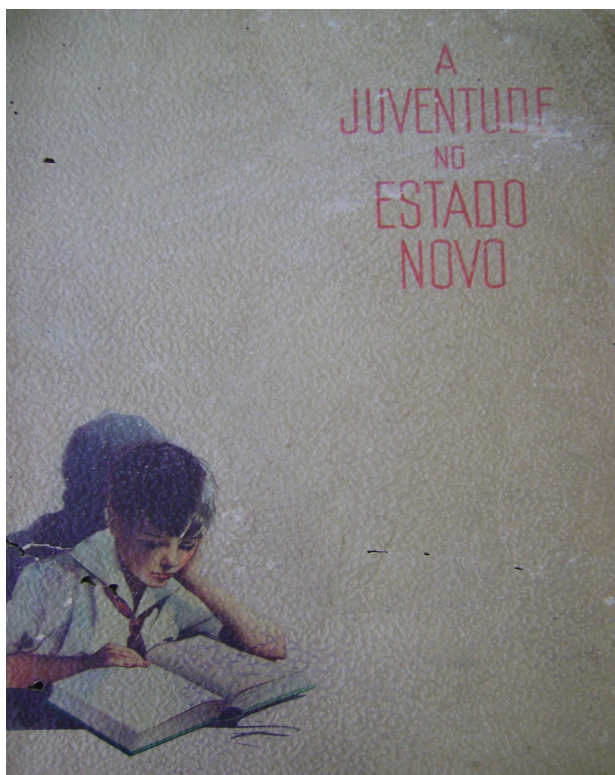


Fig. 12 – Capa do álbum *A juventude no Estado Novo*
Fonte: Museu da Escola de Minas Gerais.

3.1. A História nacional recuperada e valorizada

O álbum *A juventude no Estado Novo* tem em sua abertura um trecho de um manifesto dirigido à nação, no qual Getúlio Vargas, em junho de 1934, afirmava:

Educar não é somente instruir, preparando o homem para a comunhão, ensinando-lhe as artes necessárias para as mais altas virtudes: o conhecimento de suas próprias forças. O melhor cidadão é o que pode ser mais útil aos seus semelhantes e não o que mais cabedais de cultura é capaz de exibir.

Logo de início são aclarados dois sentidos conferidos à educação pelo Estado Novo, a saber, conhecer as próprias forças e agir dentro de um espírito de comunhão. Por ora, cabe aprofundar reflexões acerca da prescrição “conhecer as próprias forças”, base da nacionalidade, que encontrava sua realização no passado recuperado e valorizado. Nele residiam os conteúdos vinculados às tradições populares, bem como a memória dos fatos e personagens únicos da História nacional, portanto, nesse postulado convivem duas concepções de passado. O discurso acerca do passado veiculado na revista *Cultura Política*, esboça essas duas concepções:

A de um passado ligado à cultura popular e que, manifestando-se através de um conjunto de tradições, convive com o presente, sendo a-histórico e referindo-se a uma ideia de tempo não datado; e a de um passado histórico, ligado a uma ideia de tempo linear, cronológico, datado e referindo à memória de fatos e personagens únicos, existentes numa sucessão à qual é vedado conviver com o presente³.

Essas concepções eram mobilizadas em operações específicas no esforço de recuperar o passado. Na própria revista *Cultura Política*, havia espaços reservados para cada uma na seção “Brasil Social, Intelectual e Artístico”. Destinava-se à primeira concepção um espaço intitulado “Folclore”, na qual se veiculavam aspectos de nossas tradições. A subseção “História” trazia as páginas de nosso passado recuperado numa perspectiva historiográfica⁴.

Tantos os conteúdos vinculados às tradições populares quanto a História do Brasil foram trabalhados no sentido de inocular o “espírito nacional” em crianças e jovens. Interessa aqui deter a discussão na segunda concepção, pois é nela que o álbum *A juventude no Estado*

³ GOMES, 1996a, p.143.

⁴ Ver GOMES, 1996a e 2007b.

Novo concentra a sua temática. O culto aos grandes vultos do passado e de seus grandes feitos eram um dos pilares para a “(...) compreensão de nossa história e da construção das noções de dignidade e responsabilidades cívicas”⁵. Nessa obra, os textos extraídos de discursos, manifestos e entrevistas dadas à imprensa pelo presidente Vargas são conjugados com belas imagens, muitas delas apropriadas de representações já consolidadas no imaginário brasileiro, sobretudo as pinturas históricas.

São oportunas algumas considerações acerca das pinturas históricas, pois, muitas delas, “(...) representando episódios consagrados pela historiografia oficial, acabaram por tornar-se a memória visual da nação”⁶. A partir das primeiras décadas do século XX, essas pinturas passaram a circular em livros didáticos. A consonância entre a temática das pinturas e o sentido atribuído ao conhecimento histórico, a saber, uma História episódica e de natureza épica centrada em grandes vultos, transformaram aquelas em verdadeiros “registros visuais” da História nacional. Portanto, a apropriação de algumas dessas imagens adequava-se aos interesses estadonovista.

Reporto-me a três ilustrações que permitem adentrar pelo discurso oficial acerca da recuperação do passado e das estratégias para mobilizar a juventude. Na Fig. 13, primeira página ilustrada da obra, jovens admiram os heróis nacionais, Tiradentes, José Bonifácio e Benjamim Constant, cujas representações são referenciadas nas obras de pintores ligados à Academia Imperial de Belas Artes (Aiba)⁷. Era essa a postura esperada da juventude em relação aos vultos históricos: admirá-los, bem como tomá-los como modelos, sobretudo referenciados naquelas representações apropriadas pelo Estado Novo acerca desses heróis.

⁵ GOMES, 1996a, p.153.

⁶ Essas pinturas foram produzidas por artistas vinculados à Academia Imperial de Belas Artes (Aiba). Criada em 1826, a Aiba foi uma importante instituição de legitimação da Monarquia brasileira; com a implantação da República transformou-se em Escola Nacional de Belas Artes. Teve importante papel na produção de pinturas representando episódios consagrados pela historiografia oficial. FONSECA, 2001b, p.94-95.

⁷ As representações de Tiradentes e Benjamim Constant foram inspiradas nas pinturas de Décio Villares (RJ, 1851-1931) e a representação de José Bonifácio na obra de A. S. Sisson (RJ, 1824-1861).

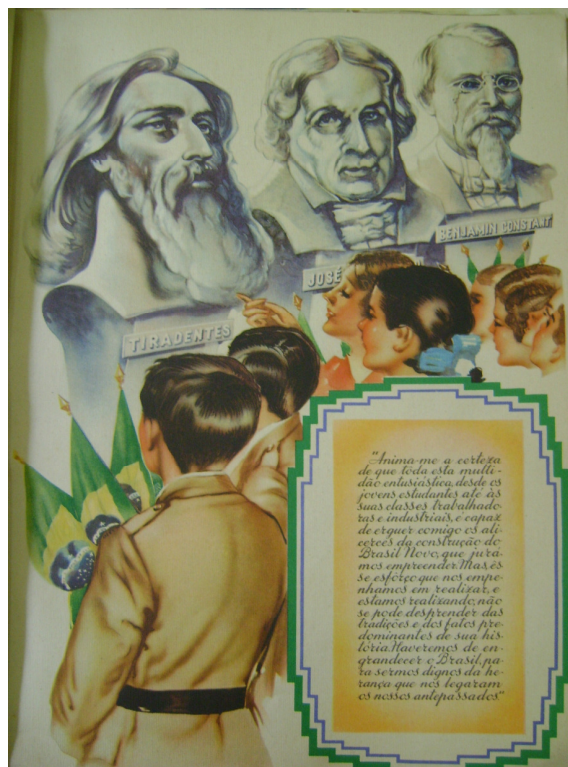


Fig. 13 – Ilustração do álbum *A juventude no Estado Novo*
 Fonte: Museu da Escola de Minas Gerais

Cabem aqui considerações sobre Tiradentes, herói e mártir da Inconfidência

Mineira:

Ao lado das referências culturais de base religiosa, verifica-se a ênfase no civismo e no patriotismo de Tiradentes, elementos explorados pela propaganda varguista, num esforço de produção de sentimentos capazes de soldar as relações sociais no processo de construção da identidade coletiva. É o que torna a ideia de sacrifício pela pátria elemento precioso na pedagogia do Estado Novo. A ideia de um sentimento patriótico, nacionalista, convergente, que justificaria o trabalho em prol da pátria e até mesmo o sacrifício supremo por ela, encontra no episódio da Inconfidência Mineira e, sobretudo na atuação de Tiradentes, o terreno ideal para deitar as raízes das diretrizes morais e cívicas do regime⁸.

Tiradentes e a Inconfidência Mineira já haviam sido consagrados pela historiografia brasileira, bem como no âmbito de imaginário político expressavam ideias-força relacionadas à liberdade, coragem, sacrifício, abnegação e idealismo. Assim, o episódio e o personagem-símbolo foram apropriados pelo Estado Novo como instrumentos de legitimação do projeto de construção nacional. Ideias e imagens relacionadas ao sacrifício, à

⁸ FONSECA, 2004, p.76.

morte e ao corpo transformaram o personagem em um Cristo cívico, importante modelo conformador de uma conduta patriótica e, sobretudo, de devotamento sem restrições.



Figs. 14 e 15 – Ilustrações do álbum *A juventude no Estado Novo*

Fonte: Museu da Escola de Minas Gerais.

A Fig. 14 faz uma apropriação da pintura histórica de Eduardo de Sá⁹, *Leitura da Sentença dos Inconfidentes*. A postura ativa de Tiradentes, condutor de seu próprio julgamento, do qual saiu condenado à morte, é uma alegoria ao devotamento e sacrifício em nome da pátria. “Tiradentes morrera por seu ideal de liberdade, e embora tenha se rebelado contra a autoridade de sua época, submeter-se-á a ela, assumindo sua culpa e aceitando sua condenação”¹⁰. Assim, na perspectiva estadonovista, a Inconfidência Mineira representava uma fonte de inspiração para os sentimentos patrióticos em relação à nação e, sobretudo, reforçava ideais de pacifismo, de cordialidade e tolerância, elementos basilares da nova ordem.

A sedimentação dessas representações foi reforçada com a criação de bens que convergiam duas ordens de realidade, uma tangível e outra simbólica: os *lugares de memória*. O repatriamento das cinzas dos inconfidentes, a publicação dos *Autos da devassa*, que abriu

⁹ Eduardo de Sá (1866-1940), escultor, pintor e restaurador ligado à Aiba. Outras pinturas históricas são apropriadas pelo Estado Novo veiculadas no álbum, a saber, *A Batalha do Riachuelo*, de Pedro Américo (1843-1905), aluno e professor da Aiba, e *Proclamação da República*, de Henrique Bernardelli (1858-1936), pintor e professor da Aiba.

¹⁰ FONSECA, 2001a, p.146.

novas possibilidades para a pesquisa historiográfica sobre o episódio, bem como a criação, em 1938, do Museu da Inconfidência, no qual seria construído um mausoléu, o Panteão dos Inconfidentes, para acomodar as cinzas dos inconfidentes, estão intimamente relacionados ao esforço de criação da memória da nação. Nesse processo são adensados os ideais de patriotismo e da identidade nacional estadonovistas por meio de representações já consolidadas acerca da Inconfidência e de seu personagem-símbolo¹¹.

A mobilização dessas representações manifestou-se especialmente no âmbito da educação. No conjunto dos depoimentos colhidos nesta pesquisa, foram sucessivas as referências a práticas escolares de natureza variada, cuja temática centrava-se na sedição mineira e em seu mártir. Interessa aqui destacar aquelas práticas direcionadas para o ensino de História, seja na transmissão de conteúdo ou nos rituais escolares. A profusão da temática no universo escolar pode ser avaliada pelo depoimento de J. S. Questionado sobre as ilustrações mais frequentes nos livros a que teve acesso na escola, o depoente deixa aflorar os sentimentos sobre o mártir da Inconfidência:

O José Bonifácio, o Tiradentes. O Tiradentes era muito manjado, nós todos sabíamos dele. Nós tínhamos um dó dele ter morrido enforcado. Ninguém imagina...

Ainda no relato sobre a dinâmica das aulas de História, afirma:

Eu não sei como era o método... Mas tinha uma aula em que a professora falava sobre a Inconfidência Mineira. Aquela epopeia que Tiradentes viveu em Ouro Preto e no Rio de Janeiro. Foi esquartejado. Isso era a tristeza: ele ter sido esquartejado e sua cabeça fincada na ponta de um poste em Ouro Preto, para que não acontecesse nunca mais. Ficamos muito impressionados com o fato de sua casa ter sido derrubada, e terem jogado sacos de sal... Salgaram o solo para que não brotasse mais nada...

O aspecto dramático do movimento recebeu centralidade na narrativa do depoente. O suplício do inconfidente ganhou contorno de uma epopeia, na qual o seu sacrifício, seguido de morte, foi revestido de um sentimento profundo de compaixão e de solidariedade dos alunos. Uma abordagem episódica e centrada nos grandes vultos certamente não foi privilégio do Estado Novo, a originalidade do regime foi “(...) formar uma galeria de ‘heróis’ em sentido bem amplo: representantes dos princípios formadores do povo brasileiro, que podiam

¹¹ FONSECA, 2001a, p.144-145.

expressar seus sentimentos, necessidades e aspirações”¹². O depoimento de D. A. C. confirma essa concepção:

Os professores falavam sobre os vultos, Tiradentes, Felipe dos Santos, Duque de Caxias que lutou na Guerra do Paraguai. Os grandes personagens da história do Brasil, os patriotas que lutaram. Da República também, Floriano Peixoto, Deodoro da Fonseca. E D. Pedro II, ele muito reverenciado, realmente ele fez muito coisa pelo país.

No álbum *A juventude no Estado Novo*, os sentimentos mobilizados a partir da narrativa histórica convergiam para um apelo direto à juventude (Fig. 15). O jovem marinheiro, tendo ao fundo uma vela tal qual a bandeira nacional, presentificando a pátria, empreende todo o seu vigor e disposição ao sacrifício, inclusive de morte, manifesto por meio da pose do jovem e dos objetos que compõem a cena: a postura agressiva, as armas e o sangue. O trecho de um discurso de Vargas reproduzido junto à imagem potencializa o apelo à juventude: “Prefiro ser eliminado, trucidado, pela ferocidade humana, a ceder, uma linha sequer, na execução do programa de reconstrução moral e material do Brasil, dentro dos postulados do sadio nacionalismo (...)”¹³.

Nesse sentido, entre os preceitos de um nacionalismo sadio, a disposição ao sacrifício pela pátria recebia centralidade. Recorro às impressões de J. S. sobre o conteúdo propalado pelas professoras nas lições sobre a pátria:

Tinha lições sobre a mãe pátria. As professoras diziam que tínhamos que ser patriotas, que o Brasil é nossa pátria, nossa mãe. Que a pátria devia ser defendida com sangue se necessário for. Por aí.

Eu achava que deve de ser aquilo que a professora dizia, se o Brasil precisasse de mim. Nós todos estaríamos aí. Mas depois veio a guerra e o Getúlio começou a convocar os expedicionários, vimos quanta gente que fugiu, desapareceu para não ir à guerra. Ninguém amava a pátria tanto assim como a professora pedia. Havia os desertores.

Embora o discurso nacionalista fosse consubstanciado nos ensinamentos veiculados na escola, o depoente, em tom de reprovação, aponta os seus limites nas práticas decorrentes da apropriação por parte daqueles que se recusaram a ouvir os clamores do presidente para a defesa da pátria durante a II Guerra Mundial.

¹² GOMES, 1996a, p.185.

¹³ Legenda que acompanha a figura do álbum *A juventude no Estado Novo*.

Também vale destacar as práticas de comemorações e os rituais que se desenvolvem no interior da escola mobilizando representações do “passado valorizado”. Nos depoimentos coletados foi possível constatar que o conjunto dessas práticas seguia um padrão comum entre as escolas. Seu arcabouço caracteriza-se por formaturas de alunos, canto do hino, declamação de poemas, cantos e encenações de peças teatrais, comumente chamados de auditório, bem como saudação às autoridades e desfiles e paradas que exteriorizam a escola. O depoimento de M. C. D. M. A. exemplifica essas práticas e rituais:

Geralmente tinha um teatrinho com os personagens daquele fato que estava sendo comemorado ou relacionado à Educação Moral e Cívica. A gente comemorava o Dia da Pátria. Um mês antes tinha uma preparação muito grande para esse acontecimento. Toda semana, no pátio da escola, tinha uma homenagem à bandeira. No Dia da Pátria a gente recitava poesias sobre o tema, cantava o hino nacional e o hino à bandeira. Isso era feito nessas ocasiões.

Nas primeiras décadas do século XX, as propostas didáticas que buscavam a efetiva participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem suscitaram uma nova organização. No bojo dos princípios da Escola Nova, significativas alterações foram introduzidas espaço escolar, entre elas a criação de novos ambientes e práticas que ganharam importância como meio de socialização não somente da comunidade escolar, mas das famílias e de um público mais amplo. Assim, “(...) foram implantadas bibliotecas, museus escolares, salas de reuniões e auditórios para palestras, apresentações de trabalhos escolares, teatro, corais, dança, exibição de filmes, festividades cívicas e outros eventos”¹⁴. A função socializadora desses rituais e comemorações, inscritos no âmbito do simbólico, estabelece estreitos liames com a tradição. Para Hobsbawm, as tradições, sejam elas realmente inventadas ou aquelas que surgiram em um tempo indeterminado, podem ser classificadas em três categorias, entre elas “(...) aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamentos.”¹⁵

Postas essas considerações, conclui-se que o recurso às comemorações e rituais escolares objetivando a formação de crianças e jovens é um fenômeno mais amplo que o Estado Novo. Entretanto, a marcante participação dos alunos nas comemorações, tanto no interior da escola quanto além de seus limites, indica que o Estado apropriou-se de práticas escolares para implementação de seu projeto nacionalista, no qual o passado recuperado e

¹⁴ VEIGA, Cynthia Greive, *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007, p.230.

¹⁵ HOBBSAWM, 1997, p.17.

valorizado assume uma função essencial para despertar os sentidos de coesão, solidariedade nacional e patriotismo. O depoimento de M. C. C. acerca dessas práticas e de sua percepção é significativo:

Fazíamos dramatizações com personagens caracterizados. Eu me lembro de Tiradentes, da peça do enforcamento. A professora lia a história dele antes e depois ensaiava os alunos. Colocávamos a corda no pescoço, líamos a poesia “O Largo da Lampadosa”.

Eu tinha pena de Tiradentes, porque ele batalhou, foi tão bom na Inconfidência e depois morrer enforcado, esquartejado e depois jogado pelas ruas do Rio de Janeiro. Na poesia fala exatamente isso. Que ele foi enforcado no Largo da Lampadosa e morto, esquartejado e jogado os pedaços de seu corpo nas ruas do Rio de Janeiro.

A despeito de sua natureza cívica, essas práticas converteram-se em experiências de natureza estética e socializadora. Tanto nas principais comemorações, o 21 de Abril e o 7 de Setembro, quanto nas demais práticas ritualísticas, o envolvimento dos alunos era intenso e marcado por grande entusiasmo. Os depoimentos evidenciam o gosto pela participação nos eventos, bem como o reconhecimento do valor estético dessas práticas. A depoente T. V. C., questionada sobre o que mais gostava na escola, assevera:

Eu gostava demais dos hinos escolares. Eu era deslumbrada, achava todos maravilhosos e aprendi todos, não havia um que eu não soubesse, principalmente os que cantávamos na escola. As letras eram lindas. Naquela época o civismo era diferente, bem diferente.

O depoimento deixa transparecer a carga de sentimentos e emoções que os rituais escolares suscitavam, assim como a beleza plástica atribuída aos elementos que os compunham. É revelador o lamento pela prática perdida no tempo e a crítica ao tempo presente: a ausência do civismo. Igualmente significativa é a apropriação desses rituais escolares como um espaço de sociabilidade. O ambiente de descontração, de quebra do cotidiano escolar, levou A. R. O. a declarar que nesses momentos “apareciam uns namoricos” entre os escolares. Já M. G. B., questionado sobre as festividades externas da escola, relata:

A parada de 7 de Setembro era obrigatória, uma imposição do Estado Novo. Depois que ficamos sabendo. Mas havia muita disputa entre os colégios. Colégio Arnaldo com o Colégio Anchieta e outros colégios de BH. Tinha as fanfarras, cada uma brilhava mais que a outra.

O depoente exprime a natureza lúdica que as paradas assumiam para os estudantes. A exibição das fanfarras e a disputa dela decorrente vão além da pedagogia cívica atribuída a esses eventos. Na dimensão subjetiva, agrega às comemorações elementos do jogo e do divertimento.

Conforme Bittencourt, no fim do século XIX, a difusão do nacionalismo educacional promoveu a inclusão da História do Brasil nos livros de leitura, assim, circulavam histórias sobre tradições brasileiras, informações sobre “costumes indígenas”, “heróis nacionais” e seus feitos¹⁶. O passado valorizado e recuperado em consonância com os ideais estadonovistas, seguindo essa tendência, ganhou circulação na literatura infanto-juvenil. Um bom exemplo é o livro de Antônio Carlos de Oliveira Mafra, cujo título é bastante sugestivo, *Episódios da história do Brasil em versos e lendas para crianças*¹⁷.

Cabe destacar alguns aspectos desse livro. Inicialmente, o próprio autor o apresenta como um companheiro auxiliar no estudo da disciplina História, “(...) quase sempre tão árdua para a infância, quando se trata de guardar nomes e datas...”¹⁸. Realizando reduções e simplificações do saber historiográfico, buscava construir um discurso pedagógico capaz de circular em sala de aula e difundir concepções acerca da História nacional. Assim, todos os episódios são apresentados em pequenas notas explicativas seguidas de um verso. Ilustram o livro as pinturas históricas. A própria capa do livro é uma síntese dos episódios que caracterizam a evolução histórica do Brasil (Fig. 16).

¹⁶ BITTENCOURT, 1993, p.214.

¹⁷ MAFRA, Antônio Carlos de Oliveira. *Episódios da História do Brasil em versos e lendas para crianças* (Ilustrado), 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Campos Melo, 1944.

¹⁸ MAFRA, 1944, p.5.



Fig. 16 – Capa do livro *Episódios da História do Brasil em versos e legendas para crianças*
 Fonte: Coleção particular.

Numa sequência linear e evolutiva, a História brasileira emerge de quatro grandes temas, a saber, o Descobrimento do Brasil, Brasil Colônia, Brasil Reino e Império, e Brasil República. Esses são desdobrados em episódios, entre os quais se destacam Descobrimento do Brasil e a Colonização Portuguesa, a Igreja Católica representada pela primeira missa, o Império, a República e por fim o Estado Novo, como se pode ver na sequência de imagens da capa do livro (Fig. 16). Percebe-se uma preocupação em demarcar uma periodização caracterizada por eventos que levaram à constituição da nação brasileira, adaptando o tempo de acordo com as bases do novo “espírito nacional”.

A leitura do passado estadonovista ganhou circulação nos espaços escolares igualmente por meio de capas de cadernos ilustradas (Fig. 17).



Fig. 17 – Capa e contracapa do *Caderno Brasil*
 Fonte: Museu da Escola de Minas Gerais.

Não é de se admirar que os episódios e os personagens onipresentes nos depoimentos colhidos fossem a Inconfidência Mineira e a Independência do Brasil, Tiradentes e o patriarca José Bonifácio. Interessante notar a associação desses episódios históricos com as potencialidades econômicas do País, representadas na contracapa do caderno, vinculando-os à noção de progresso, tema caro ao discurso estadonovista.

3.2. Os comportamentos e as virtudes idealizados

Tendo em vista o papel atribuído à educação para o projeto de reconstrução nacional estadonovista, a idealização dos espaços e dos sujeitos responsáveis pela educação da infância e da juventude, bem como o esclarecimento dos pilares dessa educação, recebem centralidade no discurso oficial. Retomo um trecho do discurso de Getúlio Vargas que abre o álbum *A juventude no Estado Novo*: “(...) o melhor cidadão é o que pode ser mais útil aos seus semelhantes (...)”, melhor dizendo, à comunidade nacional na qual está inserido.

O nacionalismo enquanto movimento sociopolítico requer uma imersão na cultura da nação, o que implica o “(...) despertar da nação e dos seus membros para a sua verdadeira “pessoa” coletiva, de forma que ela, e eles, obedeçam apenas à “voz interior” da comunidade

purificada”¹⁹. Assim, no álbum *A juventude no Estado Novo* são prescritos comportamentos e virtudes para os membros da “pessoa coletiva”.



Fig. 18 – Ilustração do álbum *A juventude no Estado Novo*
 Fonte: Museu da Escola de Minas Gerais.

Na Fig. 18, embora a cena enfatize o comportamento social solidário do garoto, interessa-me o registro textual representando a juventude, em particular a figura masculina, como um soldado da grandeza do Brasil. Essa representação ressalta o lugar assumido pelos garotos como objeto de investimentos, visando, em última instância, à defesa da pátria. No catecismo cívico do Estado Novo, essa representação recebeu contornos incisivos:

Além da defesa do território nacional contra o perigo de invasão, o brasileiro, como soldado, deve estar pronto a ir a pelejar onde a honra e os interesses da Pátria o exigirem (...) Finalmente o soldado pode ser chamado a defender o Estado contra a ação de mais brasileiros que acaso perturbem a ordem e ameacem a segurança das instituições (...) Devemos, pois, colocar no mesmo plano a manutenção da ordem e a defesa da Pátria²⁰.

A premissa da manutenção da ordem interna e a defesa da pátria projetaram um ideal de juventude masculina portador de um espírito militar. No álbum *A juventude no*

¹⁹ SMITH, Anthony D. *Identidade nacional*. Lisboa: Gradiva, 1997, p.101.

²⁰ *Catecismo cívico do Estado Novo*, 1937.

Estado Novo, é recorrente a representação de jovens uniformizados como soldados, aludindo ao comportamento socialmente esperado da juventude segundo os preceitos da nova nacionalidade.

A circulação de imagens associadas a uma educação militar no universo infanto-juvenil, notadamente no escolar, fazia-se também por meio de instrumentos não oficiais. Os livros de leitura infanto-juvenis cruzavam imagens e palavras e, numa linguagem simples e direta, propalavam condutas e construíam identidades (Fig. 19). Nos livros de literatura infantil, em meio à brincadeira, associava-se a infância dos meninos ao espírito militar:

(...) Assim falando,
Tom marcial,
Ia garboso,
O Rui travesso.
A conduzir
Com galhardia,
Um batalhão,
Miniatura
De general.²¹



Fig. 19 – Vozes de comando
Fonte: NEVES, 1943, p.54.

A série de caderno escolar *Avante*, de grande circulação no âmbito escolar entre as décadas de 30 e 40, veiculava capas ilustrativas do universo militar²². Na Fig. 20 jovens armados protegem a bandeira nacional, a cena vincula a juventude à segurança nacional,

²¹ NEVES, Maria do Carmo Vidigal Pereira das. *Vozes de comando*. In: *Entre o lar e a escola*: Primeiro livro, 5 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1943. p.54-55.

assim como transpõe-lhe os valores institucionais militares de disciplina, respeito à ordem e às instituições, de civismo.



Fig. 20 – *Caderno Avante*. Indústrias Reunidas Irmãos Spina S/A, São Paulo
Fonte: Acervo do Museu da Escola de Minas Gerais.

A partir de 1937, a participação do Exército na esfera educacional foi impulsionada pelo interesse do governo e de outros setores em organizar, disciplinar e imprimir uma “mentalidade adequada” ao novo regime, ou seja, aos imperativos da segurança nacional²³. Muito embora os setores ligados à escola tenham assinalado resistência aos propósitos de enraizamento do espírito militar entre a juventude, é possível depreender, do depoimento de D. A. C., práticas de natureza militar no interior da escola e em ambientes exteriores. Questionado sobre a preparação dos alunos para as paradas e desfiles escolares, responde:

Eu participei do Centro de instrução pré-militar, tinha um sargento do Exército que ia à escola. No pátio fazíamos ordem, marcha e ensaiávamos. Quando saíamos na parada era tudo muito certinho, muito ensaiado, muito bem organizado. (...)

Tínhamos aula uma vez por semana. Aprendíamos a disciplina militar. No Tiro de Guerra aprendíamos a atirar e a montar fuzil, as partes do fuzil, isso era na sede do Tiro de Guerra. Havia uma sede boa em Lafaiete, um salão.

²² Composta por três diferentes capas ilustrativas, a série de caderno *Avante*, quando apresentada para os depoentes colaboradores durante as entrevistas, foi reconhecida como parte dos bens veiculados no universo escolar entre as décadas de 30 e 40.

²³ SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 1984, p.68-69.

Embora a concepção de militarização da juventude não tenha chegado a se realizar na sua plenitude, foi ensaiada de diversas maneiras e integrou as disputas em torno da educação jovens. Como já mencionado anteriormente, a proposta de criação do Movimento da Juventude Brasileira é reveladora da importância que o tema assumiu entre os setores interessados em conduzir a educação no Brasil.

Reforçando a sedimentação desse espírito militar, imagens do movimento escotista²⁴ também ocuparam capa de caderno. O termo “Avante”, combinado à imagem de um grupo de escoteiros em torno da bandeira nacional, sugere a mobilização da juventude pelos interesses da pátria rumo a um futuro promissor (Fig. 21). Nota-se que o apelo à juventude é de cunho patriótico, o que significa mobilização e ação em prol da pátria.



Fig. 21 – *Caderno Avante*. Indústrias Reunidas Irmãos Spina S/A, São Paulo
Fonte: Museu da Escola de Minas Gerais.

O escotismo, com um rico repertório de símbolos e ritos, cumpria um importante papel na mobilização de crianças e jovens, sobretudo pelo conjunto de práticas profundamente marcadas pelos ideais de ordem, de disciplina, de hierarquia, de respeito tanto às autoridades quanto à pátria e a seus símbolos. Após a Primeira Guerra, uma onda de fervor nacionalista, alimentada por intelectuais e políticos, apostou na educação cívica como elemento de defesa

²⁴. Sobre as aproximações entre o escotismo e os projetos nacionalistas ver NASCIMENTO, Adalson Oliveira. *Sempre alerta: o movimento escoteiro no Brasil e os projetos nacionalistas de educação*

da nação de seus valores. Nesse contexto, prosperou a defesa do escotismo como meio de desenvolver o caráter, a saúde dos cidadãos e conseqüentemente a defesa da pátria²⁵. Somam-se a esses elementos as aproximações entre o escotismo e os métodos propalados nos círculos educacionais da década de 20, cujas proposições era oriundas da educação renovada.

Assim, as práticas escotistas, durante a década de 20, foram incorporadas à escola no âmbito estadual, dando origem ao escotismo escolar. Na década de 30, o regime varguista vinculou nacionalmente o movimento ao sistema de ensino nacional²⁶. O movimento escotista, marcado por formas de agir e pensar tipicamente militares, apresentava-se como modelo valioso para a educação da mocidade brasileira²⁷. O entusiasmo do regime estadonovista pelo movimento, em virtude de seus propósitos, pode ser notado nas palavras do próprio presidente:

Conheço os milagres operados pelo escotismo em outros países, formando-lhes gerações admiravelmente preparadas para todas as eventualidades, quer as da vida civil, quer as da vida militar, e espero que o vosso exemplo se espalhe e frutifique, dando ao Brasil inteiro segurança de que os moços de hoje saberão transmitir, íntegra e honradamente, às gerações futuras a grande Pátria construída pelos maiores.

Entre vós prepondera o culto da nacionalidade e dos seus heróis, obedeceis invariavelmente aos ditames da honra e nas vossas excursões em grupos arregimentados aprendeis a obedecer e a mandar, adquiris o destemor e a fortaleza de ânimo, aperfeiçoando os sentimentos de solidariedade humana²⁸.

A Fig. 22 circulou em um livro de leitura para o ginásial²⁹; nela é ressaltada uma atitude de respeito em relação à pátria. O destaque dado à bandeira nacional indica um declarado apelo a uma conduta patriótica. A propósito dessa questão, as instituições e os movimentos políticos, sobretudo os Estados nacionais e o nacionalismo, recorrem sobremaneira à invenção de sinais de associação entre uma coletividade, ao invés da criação de estatutos e do estabelecimento de objetivos da associação. A criação de símbolos e acessórios, tais como hino e bandeira nacionais, são essenciais como sinais de associação

infanto-juvenil (1910-1945), 2004. (Dissertação de Mestrado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

²⁵ SOUZA, 2000.

²⁶ A Lei n. 342, de 12 dez. 1936, instituiu o escotismo nas escolas primárias e secundárias do País. Disponível em: <www2.camara.gov.br >. Acesso em 10 set. 2008.

²⁷ NASCIMENTO, 2004.

²⁸ Trecho do discurso do presidente Vargas por ocasião do “Ajuri” Escoteiro Interestadual, jun. 1939, na Quinta da Boa Vista, RJ. Fonte: *Getúlio Vargas: o amigo das crianças*. Rio de Janeiro: Ed. DIP, 1940, p.23.

entre uma coletividade. A força desses símbolos reside na sua carga simbólica e emocional universalmente indefinida³⁰.



Fig. 22 – *Bandeira*
Fonte: Fontes e Fontes, 1940, p.234.

Na sociedade brasileira, o investimento político nesse símbolo como representação da pátria vinha de longa data. Na literatura infanto-juvenil é possível observar a recorrência dessa concepção: “(...) cada povo tem um hino e um símbolo, que é a sua bandeira nacional. A bandeira é como o retrato da Pátria. (...) Saúdem a bandeira da Pátria, onde a encontrarem. Ela simboliza a nossa terra, a nossa gente, as nossas tradições, as glórias do passado as esperanças no porvir”³¹.

O Estado Novo reatualizou essa tradição, transformando a bandeira nacional em uma cruz cívica, em um objeto de fé e de devoção. Assim, o poder mobilizou um conjunto de símbolos e imagens do imaginário cristão, profundamente assentado na tradição brasileira, portanto se realizou a sacralização da política³². Esse recurso agregava ao universo político

²⁹ FONTES, Ofélia, FONTES, Narbel. *Pindorama: terra de palmeiras – leitura para alunos dos cursos primário e ginásial*, 8 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1940, p.234.

³⁰ HOBBSAWM, 1997, p.7-23.

³¹ SANTOS, Máximo de Moura, A bandeira Nacional. In: *O pequeno Escolar - segundo livro*, 68 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942, p.128-129.

³² LENHARO, 1986a.

um elemento de grande poder mobilizador, a fé, o que implicava um envolvimento emocional destituído de qualquer possibilidade de dúvida aos apelos do regime. Na Fig. 23 é possível notar elementos que remetem ao universo religioso: a trindade, a referência a um altar. O trecho do discurso de Vargas que acompanha a imagem potencializa sua dimensão simbólica:

Contemplai-a agora, com maior e justificado orgulho. Ela tremula só e dominadora sobre todo nosso vasto território. Símbolo do Brasil de hoje e de amanhã, bela e forte, afirma a unidade moral do nosso povo, numa síntese perfeita da sua existência e dos seus ideais de engrandecimento³³.



Fig. 23 – Álbum *A juventude no Estado Novo*
Fonte: Museu da Escola de Minas Gerais.

A força do discurso religioso, sacralizando o universo político, pode ser percebido no texto que circulou no suplemento infantil *Malazarte* do jornal *Estado de Minas*:

Dos nossos símbolos e armas a mais linda e venerada é a bandeira, símbolo de paz e esperanças representando o nosso querido Brasil.
(...) A faixa branca, com a inscrição “Ordem e Progresso”, progresso, é o alviçareiro, apontando a trilha que devemos seguir. (...)

Bandeira nacional símbolo sagrado de minha terra

³³ Álbum *A juventude no Estado Novo*, 1937-1945.

Quando tu tremulas ao vento seu farfalhar, tu podes dizer a palavra “adeus” aos heróicos brasileiros que por ti até o sangue derramaram e neste farfalhar os corações dos brasileiros ficam no seu, feitos dos sacrifícios destes.

Teu mastro parece uma sentinela e nesta hora eu vejo os corações dos homens que em sua existência escreviam e cantavam para ti poemas e louvores: Olavo Bilac e Ruy Barbosa, homens de caráter severo e constante que o Brasil tem especialidade de ter, homens que te glorificaram e bendizeram tuas glórias.

Teu mastro parece um sentinela que nós te ofertamos.
Bandeira nacional, símbolo sagrado de minha terra.
(...) Teu altar são os corações dos brasileiros de tua pátria.
Salve o Pavilhão auriverde!³⁴

O texto escrito por um estudante de 12 anos, difundido na imprensa mineira, impressiona pela profusão de referências culturais de base religiosa nas menções aos heróis e à pátria representada pela bandeira nacional. O seu cotejamento com o discurso doutrinário do Estado Novo revela a ressonância que a mobilização do imaginário religioso atingiu na propagação de valores vinculados ao regime. A ideia de sacrifício em nome da pátria recebe centralidade, por meio da valorização dos heróis que se sacrificaram ao extremo pela nação, e daqueles que propalaram as glórias da nação. Igualmente chama a atenção a vinculação do Brasil aos ideais de “de paz e esperança”, cujo destino é o progresso, recorrente no discurso estadonovista.

Se o apelo incisivo para os jovens era o em nome do sacrifício pela pátria, o apelo dirigido às crianças recaía sobre a solidariedade e a obediência.

³⁴ TAVARES, Sérvulo. Descrição de um quadro da Bandeira Nacional com os retratos de Bilac e Ruy Barbosa. Jornal *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 25 fev. 1940. Suplemento infantil *Malazarte*, fl.11. Fonte: Hemeroteca Pública de Minas Gerais. Poema escrito pelo aluno aos 12 anos.



Fig. 24 – Álbum *A juventude no Estado Novo*
 Fonte: Museu da Escola de Minas Gerais.

A construção da solidariedade humana é fundamental ao projeto de formação da nação, pois é esse sentimento que corrobora os vínculos recíprocos entre pessoas, a adesão moral à causa da nação. Benedict Anderson fornece subsídios para a compreensão desse sentimento no processo de consolidação nacional. Compreendendo a nação como uma comunidade imaginada, na qual seus membros, mesmo não se conhecendo e independentemente da desigualdade e exploração que possam coexistir, percebem-se como “uma agremiação horizontal e profunda”, a solidariedade entre os habitantes de um Estado territorial atua como um forte componente simbólico para estimular o sentimento pertença³⁵.

A Fig. 24 traz uma cena em que uma criança, num gesto solidário, ajuda uma senhora que se encontra caída ao chão a se levantar. Sua conduta expressa os “princípios uniformes de disciplina cívica e moral”³⁶, atitudes esperadas das novas gerações educadas conforme os preceitos do nacionalismo sadio. No entanto, a representação do modelo ideal de comunidade nacional projeta a utopia de uma realidade unívoca, na qual a uniformização estética, racial e cultural gera a abstração dos conflitos sociais. Assim a solidariedade entre um grupo étnica e culturalmente uniforme conflui para a concepção de ordem.

³⁵ ANDERSON, 1991, p.25-27.

³⁶ Trecho do discurso de Vargas que acompanha a figura. Álbum *A juventude no Estado Novo*.

No livro infanto-juvenil *Companheiros: história de uma cooperativa escolar* de Ofélia e Narbal Fontes, o ideal de solidariedade é intensamente explorado. O fio condutor da história é a conformação de uma comunidade entre os “pequenos” que, assinalados pelo espírito de cooperação, consubstanciam uma sociedade harmoniosa. A narrativa é ambientada em uma escola e inicia-se com 16 companheiros, mas logo o grupo se expande. Assim, “(...) a camaradagem desses 16 brasileirinhos acabou conquistando centenas de outras crianças, que foram se tornando também companheiros...”³⁷

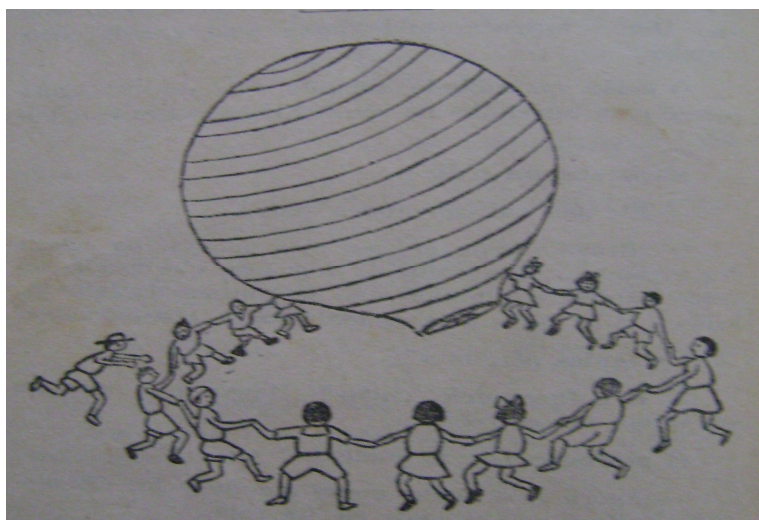


Fig. 25 – Ilustração do livro *Companheiros – história de uma cooperativa escolar*, p.12.
Fonte: Museu da Escola de Minas Gerais.

Os “companheiros”, étnica e culturalmente homogêneos, brincavam, trabalhavam e juntos fizeram um grande balão chamado Brasil. Enquanto o balão subia ao céu, as crianças cantavam o hino nacional (Fig. 25). A metáfora é singular: a solidariedade e a harmonia entre o grupo possibilitaram a construção do grande balão Brasil, que logo subiu aos céus. No desenrolar da história, o grupo se organiza em uma cooperativa, na qual predominam os valores como a união, a coragem o trabalho e o bem comum:

(...) no Brasil, principalmente em São Paulo, há cooperativas de lavradores e produtores. E elas têm tanta importância que o governo mantém um departamento especial para protegê-las. Na maioria de nossas escolas existem cooperativas de alunos para compra do material escolar, como todos nós sabemos.

Nosso dever, portanto, companheiros, é fundar a nossa cooperativa³⁸.

³⁷ FONTES, Ofélia; FONTES, Narbal. *Companheiros: histórias de uma cooperativa escolar*, 4 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1944, p.8.

A narrativa desenvolve uma temática afinada com os ideais estadonovistas de ordem social. Além do ideal de solidariedade, destaca-se a organização corporativa da sociedade e o valor atribuído ao trabalho como elemento de inserção social. É relevante destacar que a solidariedade predominou entre os companheiros/escolares durante toda a narrativa, à exceção de um episódio. O texto assim apresenta esse episódio de conflito: “Não há rosa sem espinho. A Cooperativa dos Companheiros era uma rosa de uma beleza nunca vista. Mas chegou um dia em que o espinho apareceu...”³⁹ Após uma partida de futebol, uma discussão entre um “italianinho” e um “negro” quase termina em agressões físicas, a interferência dos demais companheiros evitou o pior. Os dois briguentos foram advertidos por escrito (Fig. 26).



Fig. 26 – Ilustração do livro de leitura *Companheiros – história de uma cooperativa escolar*, p.100

Fonte: Museu da Escola de Minas Gerais.

Entre imagens e texto, a representação da nacionalidade no livro de leitura *Companheiros: história de uma cooperativa escolar* é postulada em meio à intolerância para com as identidades étnicas das comunidades negra e imigrante. A esses grupos são atribuídos o conflito, a desarmonia e a desordem; portanto, na construção de uma ordem idealizada são frequentemente omitidos e, quando abordados, as representações são desqualificadoras e impregnadas de sentidos pejorativos. As dificuldades de conciliar a diversidade cultural e étnica com um projeto de unidade nacional podem ser percebidas nas práticas discursivas de desqualificação do negro, bem como na já mencionada política de nacionalização de grupos étnicos existentes no Brasil.

³⁸ FONTES e FONTES, 1944, p.43.

³⁹ Idem, p.98.

Igualmente importante no projeto estadonovista era a formação moral da juventude. Entre as boas qualidades morais, a obediência era cultuada e associada ao patriotismo, pois dela decorria a docilidade, a submissão, a sujeição aos interesses coletivos. Contudo, refletir sobre valores morais passa necessariamente pela concepção de família projetada durante o Estado Novo. Segundo um dos principais interlocutores do Estado Novo, o ministro Capanema, a família era considerada o primeiro fundamento da nação, a célula primeira na qual se conformava moralmente a população. Da importância dessa instituição para a implementação do projeto de organização nacional decorreu o decreto que dispôs sobre a organização e proteção da família, em 1941⁴⁰. Na condição de base da organização social, era no seio da família que crianças e jovens vivenciariam as primeiras experiências de obediência.



Fig. 27 – Álbum *A juventude no Estado Novo*
Fonte: Museu da Escola de Minas Gerais.

Na Fig. 27, o menino expressa sua devoção e respeito aos pais, convergindo para a representação de obediência que, aprendida no lar, deveria ser transposta para a vida social, alicerçando o princípio da autoridade. Na literatura infantil, o tema obediência é bastante enfatizado, seja em casa, na rua ou na escola: “Betinho e Marieta nunca teriam coragem de

⁴⁰ Decreto-lei nº 3.200, de 19 abr. 1941. Disponível em: <www2.camara.gov.br> Acesso em 20 out. 2008.

desobedecer a seus pais. (...) Os dois tratam bem todos os colegas, mas só escolhem para companheiros aqueles que procedem direitinho na rua e obedecem aos pais e aos professores”⁴¹.

A obediência, consubstanciada no respeito e na disciplina, foi insistentemente abordada no pelos colaboradores nos depoimentos. As evocações do passado remontam a um “tempo antigo”, reflexo das imagens fixadas em função dos sentidos pretendidos para a vida individual ou coletiva⁴². Os depoentes, questionados sobre a educação que receberam no lar ou na escola, descrevem um tempo no qual havia mais respeito, mais ordem, mais obediência. D. A. C., indagado se na escola havia a preparação do jovem para o relacionamento com os pais e os professores, revela:

Era diferente, o comportamento da época era muito diferente de hoje. Nós éramos mais tolhidos, até as manifestações eram menos espalhafatasas. Havia mais disciplina, nós fomos criados com mais severidade, a gente respeitava os mais velhos.

Igualmente reveladoras são as práticas no interior da escola. Sobre o cotidiano escolar, M. G. B. relata:

No Colégio Arnaldo tudo era comandado por um apito. Todos de braços cruzados e em fila. Uma disciplina rígida. Esses meninos de hoje não se submetem a essa disciplina. Os alunos recebiam os professores de pé.

Os rituais e os gestos do cotidiano escolar, tais como as normas e as condutas que regulavam a vida dos alunos, a feição e a linguagem não verbal dos professores, entre outros, compunham o aprendizado da obediência.

Por último, cabe salientar que o estudo e o trabalho eram os componentes principais da representação de crianças e jovens na utopia da nova ordem social. Quanto ao primeiro, a crença estadonovista na educação, sobretudo a escolar, como instrumento de construção da nação, projetou a utopia de uma escola regenerada e regeneradora. O texto veiculado no livro escolar estadonovista é revelador:

Hoje, em todos os recantos do país, erguem-se edifícios modernos, onde são instaladas escolas públicas, para a instrução do povo. Essas escolas são construídas dentro das mais rigorosas regras da higiene e do conforto: salas

⁴¹ SANTOS, 1942, p.30.

⁴² MEIHY, 2005, p.114.

amplas, luz bem distribuída, arejamento perfeito. É em ambientes saudáveis que as crianças de hoje se preparam para ser os homens de amanhã⁴³.

O discurso estadonovista acerca do espaço e das práticas escolares estabelece clara interlocução com o campo de conhecimento da higiene. O trecho acima, autorizado pelo discurso médico, sublinha uma realidade escolar higienizada, bem como deixa entrever a função higienizadora da escola, de incubadora dos “homens de amanhã”. Ao longo do século XIX, o discurso médico penetrou no social na intenção de constituir uma ordem ideal, cuja implementação incluía a formação das novas gerações, sobretudo, no âmbito escolar. Assim, a medicina transbordava para o social seus domínios de saber, configurando o campo de conhecimento da higiene. Essa perspectiva institucionalizou-se no Brasil atribuindo aos médicos a autoridade para intervir no social, decidindo, planejando e executando medidas de natureza médica e política. Desse movimento decorreu a concepção de que os saberes médicos eram indispensáveis ao Estado no exercício do poder e na conformação da nova ordem. A intervenção higiênica no social articulava três dimensões do homem: a moral, a física e a intelectual. Assim, na nova ordem pedagógica imaginada, isto é, a higienização escolar, era inscrita sobretudo:

(...) na partilha de conceitos referentes à produção de um corpo educado, de faculdades intelectuais higienizadas e do patrocínio e estímulo àquilo que os próprios médicos designam de “ginástica da vontade”, isto é, a definição da própria moral do homem, que deveria presidir as práticas escolares⁴⁴.

Foi nesse quadro discursivo que se conformaram representações acerca da infância e da juventude como o “porvir do amanhã”, coadunadas com representações do espaço escolar e dos sujeitos mediadores dessa formação.

⁴³ CARRAZZONI, 1941, p.87.

⁴⁴ GONDRA, José G. Higienização da infância no Brasil. In: GONDRA, José G. (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002, p.123-124.



Fig. 28 – Ilustração do álbum *A juventude no Estado Novo*
 Fonte: Museu da Escola de Minas Gerais.

A Fig. 28 retrata um ambiente da sala de aula, bem iluminada, com carteiras adequadas, quadro ilustrativo, e a professora cumprindo sua função de educar moral e intelectualmente os jovens estudantes. Simbolicamente, a professora destaca no mapa o Planalto Central, aludindo à Marcha para o Oeste, projeto caro ao Estado Novo⁴⁵. A cena apresenta a professora como mediadora do discurso estadonovista, portanto, colaboradora na construção da nova ordem. O trecho do discurso de Vargas que acompanha a iconografia reforça essa representação:

A palavra do professor não transmite apenas conhecimento e noções do mundo exterior. Atua igualmente pelas sugestões emotivas, inspiradas nos mais elevados sentimentos do coração humano. Desperta nas almas jovens o impulso heróico e a chama dos entusiasmos criadores. Concito-vos, por isso, a utilizá-lo no puro e exemplar sentido do apostolado cívico

⁴⁵ Tratava-se de uma política de povoamento e colonização de terras do Oeste para solucionar o problema de mão-de-obra relacionado à imigração e à nacionalização do trabalho. Como argumenta Lenharo, busca-se encaminhar para o campo os trabalhadores que não tinham condições de sobreviver na cidade, bem como estabelecer critérios de fixação do imigrante no País. Essa política tinha como meta fixar o homem no campo, melhorando suas condições de vida e atender às necessidades agrícolas do Brasil. Simbolicamente, a interiorização foi justificada como o “verdadeiro sentido da brasilidade”, pois o povoamento, a ocupação e integração do território constituíram-se em movimentos da nação em busca de sua plenitude. LENHARO, 1986a, p.53-74.

infundindo o amor à terra, o respeito às tradições e a crença inabalável nos grandes destinos do Brasil.

É oportuno destacar que nessa representação a atividade docente é revestida de elementos da ordem do emocional, pois os mestres deveriam despertar sentimentos de amor à pátria, de respeito às tradições. Nos depoimentos colhidos acerca das práticas escolares durante o Estado Novo, fica evidente essa projeção na postura dos docentes, nas palavras de T. V. C., quando questionada sobre as aulas de educação moral e cívica:

Havia muita leitura sobre a pátria. Ensinavam muito que a gente tinha o dever, a obrigação de amar a pátria, era muito importante. Falavam sobre o presidente da República e os deputados. Naquela época já tinha presidente da República, governador do Estado, deputados e senadores. A gente estudava na aula comum, não havia professora específica de Cívica, mas era ensinado dessa forma.

Também é onipresente nos depoimentos a percepção de um maior envolvimento emocional das professoras com a educação dos escolares. Quando estimulados a avaliar aquilo que distinguia as práticas escolares durante o Estado Novo, os depoentes fazem referência à interação emocional entre a professora e os alunos. O relato de M. C. D. é exemplar:

Acho que antigamente as professoras eram mais dedicadas. Hoje elas dão aula e saem correndo, se você pergunta alguma coisa elas não respondem. Os professores eram mais entrosados com os pais e mais atenciosos. Minha professora ia à carteira, corrigia tudo, cada coisa era observada. A minha tia uma vez reclamou de mim e ela me aconselhou. Disse que eu deveria ter carinho com a tia, pois ela fazia às vezes da mãe. E a professora conseguia tudo que queria.

Essas ideias-imagens construídas acerca das professoras remetem às concepções acerca do papel feminino na constituição da nova ordem, a saber, a sua condição de educadora, seja no lar ou na escola. Durante o Governo Vargas, os diversos projetos e propostas políticas em relação à educação das mulheres mostram uma evolução que vai desde a divisão clara dos papéis entre os sexos até a possibilidade de uma formação feminina que assegurasse no futuro o acesso a boas colocações⁴⁶. No entanto, o que predomina nas iconografias é a definição de lugares específicos e complementares para homens e mulheres.

⁴⁶ Ver SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 1984, p.107-110.

Nesse sentido, uma importante clivagem das representações acerca da infância e da juventude relaciona-se às questões de gênero. As Figs. 29 e 30 evidenciam os lugares específicos para os sexos no novo ordenamento social, especialmente no mundo do trabalho. Às futuras mulheres a aprendizagem das atividades domésticas e de natureza educadora, aos futuros homens a aprendizagem de atividades voltadas para a indústria.



Fig. 29 – Álbum *A juventude no Estado Novo*
Fonte: Museu da Escola de Minas Gerais.



Fig. 30 – Álbum *A juventude no Estado Novo*
Fonte: Museu da Escola de Minas Gerais.

Nos livros de literatura infanto-juvenil, a profusão de textos e imagens acerca do trabalho de crianças e jovens, sempre clivados pela questão de gênero, vinha de longa data. Nos livros de leitura publicados ou reeditados durante o Estado Novo permanecem essas representações (Figs. 31 e 32).

Fig. 31 – *O Trabalho*

Fonte: KOPKE, João. *Primeiro livro de leituras morais e instrutivas*, 92 ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1945.

Fig. 32 – *Um Menino Trabalhador*

Fonte: CAMPOS, Maria dos Reis; SOUZA, Alcina M. de. *Leituras escolares: livro preliminar*, 4 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1938, p.55.

A capacidade e o gosto pelo trabalho compõem a representação das crianças e jovens, idealizando o ingresso da juventude o mais cedo possível no universo adulto. Os espaços e lugares idealizados para as novas gerações na utopia da nova ordem, o lar e a escola, destinavam-se a formar os “futuros trabalhadores brasileiros”. É oportuno relembrar que o trabalho, no projeto estadonovista, era compreendido como elemento definidor da ordem social e significava fundamentalmente fator de dignidade humana, de progresso e de riqueza do País. Essa representação era compartilhada pelos livros de literatura infanto-juvenil:

Hino ao Trabalho

No regaço do luxo, a opulência
Os cansaços do ócio maldiz:
Entre as lidas, sorri a indigência:
C’o o pão negro se julga feliz.

Quem dá graças aos céus ao sol posto?
Quem lh’as dá vendo a aurora raiar?
É o obreiro: *o suor lhe enche o rosto;*
Mas seus dias não turva o pesar.

*Trabalhar, meus irmãos; que o trabalho
É riqueza, é virtude, é vigor:
D’entre a orchestra da serra e do malho*

*Brotam vida, cidades, amor*⁴⁷.

No “Hino ao Trabalho”, inicialmente associa-se o ócio à indigência e, em seguida, valoriza-se o trabalho produtivo, representando-o como fonte de virtude e de progresso. Por um lado, atribui-se ao trabalho, sobretudo àquele penoso, um sentido de utilidade. É do suor do “obreiro” que “brotam vida, cidades, amor”. Por outro lado, o luxo e a opulência são associados à inutilidade: “C’o o pão negro se julga feliz”. A apropriação dessa lógica de valorização do trabalho por meio de ideias-imagens que se articulam em torno de pares antitéticos pode ser notada nos desenhos que circulavam no suplemento infantil *Malazarte*. Entre desenhos alusivos às diversas modalidades de trabalho, nos quais fica patente a ênfase na atividade produtiva, circulavam imagens que representavam a sua inversão.



Fig. 33 – *O Padeiro* – desenho de Raimundo de Oliveira
 Fonte: Jornal *Estado de Minas*, suplemento infantil *Malazarte*, 18 jun. 1939, fl.5.
 Hemeroteca de Minas Gerais.



Fig. 34 – *Malandro* – desenho de Anthonor Cássio Gomes – Sete Lagoas

Fonte: Jornal *Estado de Minas*, suplemento infantil *Malazarte*, 25 fev. 1940, fl.11.

Hemeroteca de Minas Gerais.



Fig. 35 – *Vagabundo* – desenho de Antônio Becheloni, 12 anos – Pirapora

Fonte: Jornal *Estado de Minas*, suplemento infantil *Malazarte*, 11 jun. 1939, fl.4.

Hemeroteca de Minas Gerais.

⁴⁷ CASTILHO, Antônio Feliciano de. Hino ao trabalho. In: ANDRADE, Thales. *Trabalho*. Segundo livro, 7 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935. p. 7.

Na Fig. 33, a virilidade do trabalhador recebe contornos precisos pelo dispositivo do dorso escultural, recurso recorrente no discurso estadonovista para representar o trabalhador regenerado. Em contrapartida, o malandro e o vagabundo têm traços caricatos e uma postura corporal depreciada (Figs. 34 e 35). Confrontando essas imagens é possível inferir que o trabalho é percebido como um divisor de águas entre o útil e o inútil, entre os que produzem e os que aproveitam futilmente a vida, portanto, “(...) é também definidor de uma moralidade pública”⁴⁸. Esse era o discurso estadonovista, no qual as concepções de trabalho e moral são constituídas simultânea e mutuamente dependentes.

Em decorrência dessa concepção, no discurso estadonovista, o trabalho é compreendido como um dever, sobretudo para a realização da grandeza da pátria. Logo, é explorado como fator positivo no amadurecimento de crianças e jovens. A propósito dessa questão, é significativo o pequeno trecho da estudante de 10 anos, publicado no suplemento infantil *Malazarte*:

O Dever.

O dever está acima do prazer;
O menino que tem um dever ou obrigação
Deixa o prazer do brinquedo, do passeio ou descanso
vai depressa e alegre cumprir o seu dever,
Vive contente, é estimada de todos
*E abençoada de Deus*⁴⁹.

O cumprimento do dever/trabalho, em sua dimensão pessoal e coletiva, abordados nesse trecho, encontra clara ressonância no discurso estadonovista acerca da nova nacionalidade. É na abdicação dos prazeres, inclusive do brinquedo, que crianças e jovens encontrariam a satisfação pessoal e o reconhecimento de todos, bem como ela seria “abençoada por Deus”. Sem sombra de dúvidas, esse trecho sintetiza numa linguagem simples e direta os preceitos da *democracia social e cristã* estadonovista.

⁴⁸ DUTRA, 1997, p.300.

⁴⁹ GOMES, Yeda de Paula. O dever. Jornal *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 13 ago. 1939. Suplemento infantil *Malazarte*, fl.6. Fonte: Hemeroteca Pública de Minas Gerais. Poema composto pela aluna aos 10 anos. Grifos meus.

CAPÍTULO 4

O ESTADO NOVO E A NOVA DEMOCRACIA

O nosso atual regime pode ser definido como uma *democracia autoritária*. (...) O regime que se concretiza no Estado Novo é democrático, porque, nele, a vontade do povo age sobre o Governo, e este (...) atende assim, ao bem público, ao interesse geral da Nação¹.

A própria democracia brasileira deixou de ser uma democracia puramente política, para orientar-se no sentido de uma *democracia social e econômica*².

A nova política do Brasil não aspira outra coisa senão a união da cultura com a vida. *Realista*, seus postulados se firmam em bases de uma segurança que, existindo no presente, via firmar seu ponto de apoio nos alicerces do passado. *Humanista*, seus princípios não fogem ao reconhecimento dos direitos de cada um, uma vez que tais direitos não colidam com os interesses gerais. *Cristã*, é no respeito à dignidade pessoal que o seu exercício se pauta, quando faz e distribui justiça, em nome das leis que sanciona, obediente aos nossos costumes e ao nosso feitio nacional, que aceita e prestigia³.

Os inúmeros adjetivos atribuídos ao modelo político implantado em 1937, ao olhar contemporâneo, podem parecer inconciliáveis, como é o caso do composto *democracia autoritária*. Outros, como a composição *democracia social e econômica*, atualizam os impasses oriundos dos contrastes sociais da formação brasileira. A natureza *cristã* atribuída à prática política confunde o universo político com o religioso. No entanto, ao revestir-se de sentidos, o Estado Novo dá visibilidade às relações existentes entre o poder e as representações políticas. Por um lado, o poder se atribui representações de linguagens e de imagens e, por outro lado, essas representações produzem seu próprio poder. Esse recurso assume a dimensão de um fato constitutivo da ordem social que se almeja construir e legitimar. Sendo assim, transforma-se em profícuo objeto de propaganda política difundida por diferentes meios de comunicação. A desconstrução do discurso nacionalista estadonovista permite compreender aquilo que aparentemente é contraditório ou persiste como um impasse

¹ *Catecismo cívico do Brasil novo*, 1937. Grifo meu.

² ANDRADE, 1941c, p.166. Grifo meu.

na formação social brasileira. Pretendo abordar o discurso performático do poder nos livros escolares oficiais, buscando apresentar-se como construtor e unificador da nação, de um novo ordenamento social estabelecendo interfaces com o discurso veiculado na revista *Cultura Política* acerca do novo regime.

4.1. A ameaça da desordem e o triunfo da ordem

Na chamada primeira fase do Governo Vargas, entre os anos 30 e 40, distinguem-se dois momentos, a saber, de 1930 a 1937 e de 1937 a 1945. Nos primeiros anos inúmeros projetos e propostas estavam em cena, o que revelava um variado campo de possibilidades e de mobilização social. Nesse contexto “(...) o governo se movia em um terreno movediço”. O segundo momento corresponde à vigência do Estado Novo, que, por sua vez, subdivide-se em dois momentos: de 1937 até 1942, momento em que se realizaram as reformas mais significativas e intensificou-se a propaganda política, e de 1942 até 1945, no qual a entrada do Brasil na II Guerra ao lado dos países democráticos deixou aflorar as contradições do regime autoritário⁴.

No primeiro momento, logo após a “Revolução”, diversos setores sociais articulavam-se para solucionar a crise que assolava o País. Os debates giravam em torno das possibilidades de desenvolvimento do Brasil e as polarizações recaíram sobre as propostas para solucionar os conflitos sociais. No bojo dessas questões, os temas relacionados à natureza do Estado são alvos de intensas disputas e desdobram-se na convocação de uma Assembleia Constituinte em 1933. Contudo, os ânimos não foram abatidos, o que demonstrava a existência de vários projetos para o futuro do Brasil:

No plano ideológico debatiam-se as correntes liberais e antiliberais, entre estes marcavam presença os nacionalistas oriundos do movimento tenentista, os católicos e os integralistas, que, apesar dos pontos comuns, tinham reivindicações específicas.

Além das divergências entre as elites políticas e intelectuais, havia divisões entre os trabalhadores: alguns setores apoiavam as novas medidas trabalhistas do governo e outros se revelaram contra elas, porque o novo tipo de política implicava a ausência de autonomia do movimento operário.

³ FUSCO. Rosário. Editorial Influência política sobre a evolução social, intelectual e artística do Brasil. *Cultura Política*, n. 1, mar. 1941a, p.239. Grifos meus.

⁴ CAPELATO, 2003, p.112-113.

Nesse nível havia ainda diferenças entre grupos de esquerda compostos por anarquistas, socialistas e comunistas⁵.

Esse movimento da sociedade brasileira e as ideias-imagens decorrentes das experiências vividas pela coletividade configuravam, na esfera do político, um quadro nacional dominado pela imagem da desordem. Eliana Dutra, ao analisar o imaginário político da década de 30, observa que em diferentes registros do social a desordem traduzia-se em crise, esta se estendia pelas fábricas, pelas oficinas, pelo campo, pelos quartéis, pela política, pela cultura, e manifestava-se na luta operária, na inquietação dos camponeses, na indisciplina, nos conflitos pelo poder. O sentimento de insegurança gerado pela desordem foi objeto de intenso investimento político e ideológico durante o Estado Novo⁶. Se, por um lado, esse sentimento era potencializado por pregações nacionalistas, por outro era apaziguado por discursos que direcionavam as emoções para a representação da nação e, conseqüentemente, para a sua face, Getúlio Vargas. A circulação dessas imagens atingiu o espaço escolar por meio de ilustrações em capas de cadernos durante as décadas de 30 e 40 (Figs. 36 e 37).



Fig. 36 – Capa do caderno *Nossa terra*
Fonte: Acervo do Museu da Escola de Minas Gerais.

⁵ Idem, p.114-115.

⁶ DUTRA, 1997, p.150-151 e 226-287.



Fig. 37 – Contracapa do caderno *Nossa terra*
 Fonte: Acervo do Museu da Escola de Minas Gerais.

Na Fig. 36, o texto mobiliza elementos de conotação de natureza religiosa e popular, fé e esperança coletivas convergem para a figura do líder, atribuindo-lhe significados de condutor e de protetor da nação: “O Brasil deposita a sua fé e a sua esperança no chefe da nação”. Uma ação sutil na composição iconográfica promove uma adequação na bandeira para encadear o termo “ordem” e o rosto do presidente, criando uma refinada vinculação entre o ideal de ordem e a figura de Getúlio Vargas. Na Fig. 37, a figura do presidente como representante da comunidade nacional e a reprodução de trecho de um de seus discursos trazem à tona a imagem da ordem e da desordem. O texto escrito apresenta a ordem, expressa pelo trabalho dos “bons brasileiros”, e aponta os personagens responsáveis pela desordem: “Não consentiremos que o esforço e a dedicação patriótica dos bons brasileiros venham a sofrer inquietações e sobressaltos originados pelas ambições ou desvarios ideológicos de falsos profetas e demagogos vulgares”. A centralidade da imagem de Vargas no primeiro plano, tendo ao fundo a representação da república e da nação, compõem a tríade da ordem.

Na esfera do político, as representações de ordem e desordem são indissociáveis, compõem o verso e reverso de uma mesma trama. É a imagem da desordem que garante a

constituição e reforço da ordem. Essas duas dimensões sociais adquirem um sentido de inversão e transfiguram-se nas categorias do bem e do mal, legitimando assim as soluções para o restabelecimento da ordem.

O modelo liberal e o comunismo foram os principais agentes de inversão da sociedade, provocadores de ações em desacordo com o costume e com as tradições brasileiras, perturbadores das relações sociais e ameaçadores da comunidade nacional no discurso estadonovista. O léxico empregado para a figuração do liberalismo imprimia-lhe a imagem de desordem social, econômica e política, e as suas fraquezas e seus excessos nutriam o movimento de manutenção da ordem com sentidos de reparação e de purificação. Esse processo, conforme o discurso estadonovista, iniciou-se com Revolução de 1930:

A Revolução era o movimento profundo, a manifestação generalizada do descontentamento popular e o desejo de que se estabelecessem novos rumos. Tinha por finalidade a restauração econômica e a renovação espiritual do Brasil, a organização nacional em bases sólidas e definitivas. (...) *A Revolução não é desordem, não é anarquia, não é perturbação das condições normais do país*⁷.

Nota-se uma preocupação em distinguir a Revolução de 30 da imagem de desordem, associando-a à renovação do espírito nacional. É nessa concepção que se ancorava o caráter democrático atribuído ao Estado Novo. Azevedo Amaral, interlocutor do regime, assevera que uma verdadeira democracia caracteriza-se por “(...) uma organização estatal destinada a realizar as justas aspirações das massas e a proporcionar a estas uma intervenção na marcha dos negócios públicos, em harmonia com os imperativos da realidade social e com as injunções da segurança e da prosperidade da Nação”⁸. A pedagogia visual dos livros escolares oficiais assenta-se na estratégia de construir uma memória acerca da Revolução de 1930, mesclando conceitos que vão sendo alinhavados na narrativa, tecendo uma rede de significações para o regime estadonovista. Sob a linguagem visual, o movimento revolucionário de 1930 recebe a imediata legitimação popular (Fig. 38).

⁷ VARGAS, Getúlio. *A nova política do Brasil*. No limiar de uma nova era, vol. 7. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1939-1940, p.33-34. Grifos meus.

⁸ AMARAL, Azevedo. Realismo político e democracia. *Cultura Política*, n. 1, mar. 1941, p.165.



Fig. 38 – Ilustração do livro escolar *Getúlio Vargas para crianças*
Fonte: BARROSO, 1942, p.45.

Esse momento fundante, representado pelo povo nas ruas, nota-se apenas os homens, é oferecido como o espetáculo de (re)nascimento da ordem e encerra significados simbólicos, a saber, a identificação entre o povo e o poder e a natureza realista do movimento. A aclamação popular reforça a concepção de adequação do movimento às aspirações populares. É interessante destacar que essa representação da Revolução de 1930 circulou também em livros didáticos de História, por meio de fotografias que demonstravam a aclamação popular ao movimento (Fig. 39).

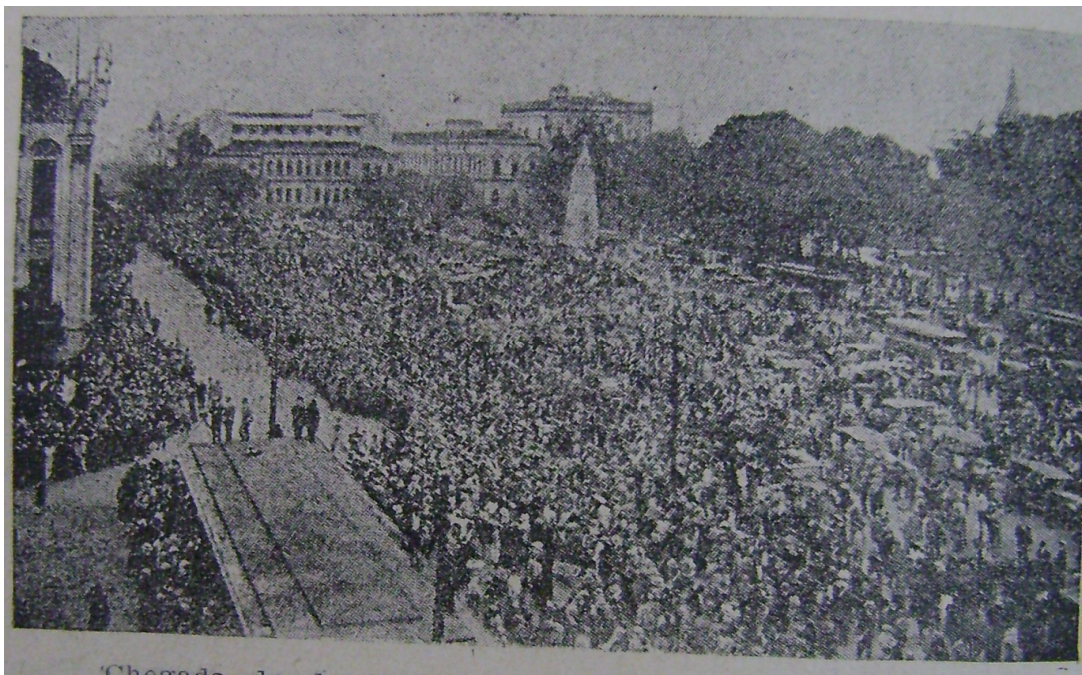


Fig. 39 – A chegada do dr. Getúlio ao Rio de Janeiro

Fonte: LIMA, Afonso Guerreiro. *Noções de história do Brasil*, 10 ed. Porto Alegre: Ed. Globo, 1942, p.262.

A partir de então, o discurso da ordem é associado à ideia imagens de progresso, cuja exaltação passava a integrar um conjunto de efeitos que se oferecia mais à visão que à reflexão: “(...) a ordem nacional, o desafogo das indústrias, a propulsão do comércio, a instrução melhorada, o operário protegido, tudo isso deu uma atmosfera nova ao Brasil”⁹. A representação da ruptura temporal, do corte entre o tempo antigo e o novo tempo, encontrou no mito revolucionário um vasto repertório simbólico que se desdobrou em representações da nação que iniciava seu processo de regeneração¹⁰. Nos mais variados setores da vida social, o progresso manifestava-se pela ação do governo varguista integrando o propalado processo de “reconstrução nacional”: na segurança nacional, na indústria, na agricultura, na educação, nos transportes.

Entretanto, a efervescência e as disputas políticas que caracterizaram os primeiros anos da década de 1930, decorrentes da diversidade de projetos que compunham o cenário político, nutriram o jogo da ordem *versus* desordem, mobilizado pelo discurso varguista em distintas ocasiões procurando produzir efeitos diferenciados¹¹. A Revolução

⁹ BARROSO, 1942, p.50.

¹⁰ BACZKO, 1985b, p.370-371.

¹¹ Dulce Pandolfi afirma que logo após a Revolução de 30 começaram os embates entre os diversos grupos que haviam participado da Aliança Liberal, coligação partidária que lançou a candidatura de Getúlio Vargas à Presidência da República em 1929. As disputas passavam por temas como a duração do Governo Provisório e acerca do modelo de Estado a ser implantado no País. Além disso, Vargas

Constitucionalista de 1932 foi definida como um movimento em que “(...) o velho espírito decaído, dos chamados “políticos carcomidos”, não perdia ocasião de prejudicar, em conspirações e agitações públicas, a obra renovadora do Governo Getúlio Vargas”¹². A imediata ação do governo para sufocar a revolução recebe um sentido ainda maior, devido aos seus desdobramentos, “(...) a perfeita confraternização entre derrotados e vencedores (...)”¹³.



Fig. 40 – Livro escolar *Getúlio Vargas para crianças*
Fonte: BARROSO, 1942, p.51.

Tendo ao fundo a bandeira nacional, símbolo da unidade, a ordem e o conformismo são restabelecidos e coroados pela harmonia entre os protagonistas do episódio (Fig. 40). Sequer é possível distinguir os derrotados e os vencedores na cena, pois, na retomada da ordem, a unidade e a coesão triunfaram. Não obstante as pressões políticas representadas pelo movimento derrotado para a reconstitucionalização do País, o discurso

enfrentava agitações e crises sucessivas nos meios civis e militares. PANDOLFI, Dulce. Os anos 1930: as incertezas do regime. In: FERREIRA, Jorge Luiz; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil republicano*, vol. 2 O tempo do nacional estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.3-38.

¹² BARROSO, 1942, p.50. A Revolução Constitucionalista eclodiu em junho de 1932 em São Paulo e transformou-se na pior guerra civil vivida pelo Brasil. São Paulo sentia-se o grande perdedor da Revolução de 1930. Comandados pelo general Isidoro Dias Lopes, um dos revolucionários de 30, os paulistas criticavam a política centralizadora de Vargas e a lentidão das medidas para o retorno do Estado de Direito. A insatisfação era tamanha que a população logo aderiu ao movimento, que durou três meses. Apesar da derrota paulista, o movimento obteve o compromisso do Governo Provisório de levar adiante o processo de reconstitucionalização do Brasil. Ver PANDOLFI, 2003, p.25-26.

¹³ BARROSO, 1942, p.50.

oficial desqualificava a luta política paulista e tomava para si a iniciativa de elaboração de uma nova constituição nacional:

A preocupação constitucional de Getúlio Vargas era das mais positivas. Os revolucionários de São Paulo não tinham necessidade de derramamento de sangue para obterem uma Constituição para o Brasil. Em 4 de maio de 1931 já havia Getúlio Vargas instalado uma Comissão Legislativa, cujos trabalhos, transcorrendo em perfeita ordem, constituíram, mais tarde, subsídio de alto valor para as atividades da Assembleia Nacional Constituinte¹⁴.

Desse modo, o controle e a manipulação da informação pelo regime são operados no sentido de intervir na memória coletiva e criar representações que contam mais que os acontecimentos que lhes dão origem. Como lembra Baczko, os imaginários, ou seja, as representações partilhadas por um grupo, estruturam as forças afetivas que atuam sobre a vida coletiva, unido-as à dimensão intelectual por meio de oposições, entre elas, legitimar/invalidar¹⁵. É visível o esforço do regime para enquadrar a memória do movimento paulista nessa dupla lógica, por um lado, legitimando a ação do governo, e por outro, invalidando a Revolução Constitucionalista de 1932.

Com efeito, a inversão da ordem recebeu uma carga mais dramática devido à Revolta Comunista de 1935¹⁶. Embora não haja referências explícitas ao movimento e aos comunistas nos livros escolares oficiais, a narrativa destaca um dos mais trágicos episódios desse levante, a repressão governamental à tentativa dos rebeldes de conquistar o Regimento de Aviação no Campo dos Afonsos, na cidade do Rio de Janeiro (Fig. 41).

¹⁴ BARROSO, 1942, p.52.

¹⁵ BACZKO, 1985a, p.312.

¹⁶ A Aliança Nacional Libertadora, composta por comunistas, socialistas e liberais e inspirada nas frentes populares europeias para impedir o avanço do nazi-fascismo, mesmo na clandestinidade, preparou em agosto de 1935 um movimento armado objetivando a derrubada de Vargas e a instalação de um governo popular, chefiado por Luís Carlos Prestes. O plano do movimento previa levantes militares em diversas regiões e deveria contar com o apoio do operariado em todo o território nacional. O levante eclodiu em 23 de novembro na cidade de Natal e, na sequência, outras sublevações militares ocorreram em Recife e no Rio de Janeiro. Sem contar com o apoio do operariado, a rebelião foi violentamente debelada. Apesar do fracasso, a Revolta Comunista, também conhecida como Intentona (intento insano), termo usado para desqualificá-la, tornou-se pretexto para o recrudescimento do regime. Ver PANDOLFI, 2003, p.31-33.



Fig. 41 – Livro escolar *Getúlio Vargas para crianças*
 Fonte: BARROSO, 1942, p.81.

Além do mais, é empregado um vasto repertório desqualificador, já assentado no imaginário popular acerca dos comunistas¹⁷. Esses, agentes de inversão da sociedade, provocavam ações em desacordo com os costumes, arruinavam os valores e as crenças, a pátria, as instituições e as pessoas:

Os agitadores, os mercenários a soldo de ideias estrangeiras, os sem-pátria e os aproveitadores de todas as situações começaram a perturbar o ambiente da pátria com os seus movimentos desagregadores e dissolventes. Inimigos de Deus, inimigos do Brasil e inimigos da família brasileira começaram a pregar, em associações supostamente nacionais, ideias 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 percessem e o trabalho passasse à escravidão¹⁸.

A designação pública do inimigo desvelava o processo de inversão a ameaçar os valores-chave do bem – a religião, a pátria, a família – redutos de proteção e segurança, a

¹⁷ Dutra apresenta importantes reflexões acerca da construção do imaginário anticomunista na década de 30. Ver DUTRA, 1997, p.33-88.

¹⁸ BARROSO, 1942, p.78.

transfiguração da verdadeira nação brasileira. Apontado, o inimigo foi sacrificado, como revelou a cena de repressão ao levante em Campo dos Afonsos.

O ritual que se impõe ao agente do mal é o momento mais intenso da encenação política, pois é o início do retorno “(...) à ordem dramatizada pelo ritual da execução, a uma restauração das instituições e dos pensamentos que as legitimam”¹⁹. Essa encenação desdobrou-se em duas asserções políticas: por um lado, os desagregadores da ordem são condenados, e, por outro, o poder inocentado diante da coletividade. Em nome da tranquilidade pública, a repressão é negada enquanto violência e impõe-se como legalidade²⁰. Essa representação reforça os laços de coesão entre essa comunidade e o poder revigora sua autoridade ao transformar a sociedade enfraquecida pela desordem em uma sociedade regenerada. É a simbólica do fogo purificador e redentor, representado pela artilharia em ação de repressão aos comunistas em Campo dos Afonsos, comandada por Vargas, que retomou a harmonia perdida:

Reagindo contra a desordem e vencendo os desordeiros, Getúlio Vargas demonstrava ainda mais uma vez a sua firme resolução de manter a tranquilidade nacional. Sua coragem foi exaltada sinceramente por todo o povo brasileiro, que, ainda uma vez, depôs as homenagens de sua admiração aos pés desse corajoso e indomável gaúcho²¹.

É interessante observar como a narrativa textual do livro escolar *Getúlio Vargas para crianças* tentava construir uma memória acerca do levante comunista e estendê-la até o ano de 1937. Dessa forma, o perigo da desordem se alongava:

Nada há de mais nocivo a uma nação que os agitadores políticos. A política continuava a prejudicar as atividades do Presidente. E ele, pouco a pouco, convenceu-se da necessidade de eliminar do colosso brasileiro esse elemento de destruição e desordem, para que todos os brasileiros pudessem trabalhar em paz e sem expectativas de angústias. (...) em 1937, a 10 de novembro, Getúlio Vargas outorgou ao povo brasileiro uma nova Constituição, criando nesse dia predestinado o Estado Novo. *O Brasil ingressava em uma nova fase, perfeitamente adequada aos interesses nacionais, ficando dotado de uma carta política que consulta inteiramente as nossas necessidades sociais e morais*²².

¹⁹ BALANDIER, 1982, p.43.

²⁰ DUTRA, 1997, p.246.

²¹ BARROSO, 1942, p.82.

²² Idem, p.83-84. Grifos meus.

Assim, com a implantação do Estado Novo, edificou-se a imagem de um modelo de sociedade integrador, fundado numa concepção de ordem cujo sentido era religioso, pois transcendia os destinos individuais, convergindo-os para uma entidade maior, a pátria brasileira. Baczko, ao discorrer sobre os mitos nacionais, afirma que a representação de pátria torna-se seu elemento constitutivo, bem como o lugar de investimento privilegiado de representações utópicas²³. A Fig. 42 sintetiza essa concepção de sociedade futura. A legenda que a acompanha destaca a frase: “Fortes e unidos, os brasileiros do Estado Novo são guiados pela grande Trindade Nacional: Nossa Pátria, Nossa Bandeira, Nosso Chefe...”.



Fig. 42 – Ilustração do livro escolar *O Brasil novo: Getúlio Vargas para a criança brasileira*
Fonte: *Nosso Século*, p.176.

A alusão à Santíssima Trindade é um recurso do poder na busca de legitimação, por meio de uma estratégia assentada na utilização de um conjunto de símbolos e imagens familiares ao imaginário religioso do povo brasileiro. Na imagem, encontram-se em comunhão o povo brasileiro guiado por um líder predestinado, constituindo uma pátria sacralizada.²⁴

²³ BACZKO, 1985b, p.373.

4.2. Estado Novo: o poder em cena

O discurso proferido pelo presidente, no ano de 1939, deixa aflorar significações acerca do Estado Novo:

E para que se desvendassem os novos rumos do Brasil foi que permaneci entre vós, executando o programa da Revolução: programa de ordem, de renovação de forças vidas do país, de valorização e de engrandecimento do Brasil para os brasileiros, desde a classe operária, (...) até as mais altas manifestações da riqueza industrial (...)²⁵

Assim, o Estado, personificado na face de Getúlio Vargas, líder carismático, ampliava seu intervencionismo social e econômico e guiava o País rumo ao progresso e ao bem comum. O Estado Novo “(...) pode então se proclamar, franca e claramente, um Estado Forte, centralizado e antiliberal, sem perder a conotação de democrático, isto é, justo e protetor socialmente”²⁶.

No discurso estadonovista a promoção do bem comum apresentava-se como o princípio diretor da atividade estatal. Esse discurso cristalizava a ideia da existência de uma comunidade, como lembra Benedict Anderson, pensada como uma “agremiação horizontal e profunda”²⁷. Logo, o ideal de bem comum pressupõe a existência de uma comunidade ancorada na solidariedade entre seus membros.

Novamente o discurso do poder penetra no imaginário religioso para fundamentar a tão necessária solidariedade entre os membros da nação, e entre estes e o Estado. Paulo Augusto de Figueiredo, articulista da *Cultura Política*, afirmava enfaticamente que os fins do Estado são humanos e que “(...) deverá visar ao estabelecimento de uma situação existencial em que possam os homens realizar plenamente o seu destino de pessoas”. Mas o humanismo só seria verdadeiramente autêntico se inspirado em valores cristãos, em uma concepção de sociedade orgânica, na qual o homem e o Estado não se colocavam em campos adversos. A dimensão espiritual atribuída ao Estado e ao indivíduo os transformava em um todo homogêneo, solidário e harmonioso, “(...) o indivíduo pelo Estado se construindo, e o Estado

²⁴ LENHARO, 1986a, p.190-193.

²⁵ VARGAS, 1939-1940.

²⁶ GOMES, 2000, p.84.

²⁷ ANDERSON, 1991, p.25-27.

no indivíduo se edificando”. Assim, o Estado é identificado com a nação, que por sua vez é compreendida como uma pessoa coletiva²⁸.

O povo e o Estado confundiam-se no ideal de solidariedade humana de base cristã para a conquista do progresso econômico da nação. Na obra *Brasil novo: Getúlio Vargas para a criança brasileira*, a metáfora da sociedade orgânica é apresentada por meio de um mapa do Brasil, mimetizando um corpo humano com a bandeira nacional em punho. A pessoa/Brasil realiza um salto entre os anos de 1930 e 1940 que sintetiza as transformações do primeiro decênio do Governo Vargas. Acompanha a cena o seguinte texto: “O Brasil atravessou um decênio de prosperidade e nacionalização. Todas as forças foram mobilizadas para uma reconstrução nacional”²⁹. A representação da nação como um corpo em movimento, rumo ao seu destino, completa-se com outra cena de grande poder simbólico: o presidente Vargas liderando uma caminhada do povo/trabalhador brasileiro em direção ao seu futuro de grandeza e progresso. Na legenda, impressa em caixa alta, lê-se: “Certos de que nada nos deterá em nossa marcha triunfante pela grandeza e pelo progresso do Brasil”. O Estado Novo projeta a representação do povo brasileiro como uma totalidade orgânica, como um corpo uno e harmonioso, composto por trabalhadores disciplinados tendo à frente o presidente Vargas, a cabeça dirigente e firme na condução de seu destino.

Vale retomar as considerações de Paulo Augusto de Figueiredo, para o qual a conformação de um povo é obra do Estado/líder, ao revelar ao grupo o modo de ser e agir nacional e um fim a atingir.³⁰ O “ser nacional” fundava-se na solidariedade humana e cristã; “o agir e o fim nacional” traduziam-se no trabalho disciplinado para a conquista do progresso econômico da nação e conseqüentemente a instalação da tranquilidade, da segurança e da proteção social. Emerge dessa representação de povo uma projeção da figura de Getúlio Vargas a um plano divinizado. Nas palavras de Lenharo:

(...) Getúlio ora corresponde à imagem de Pai, que vela e protege pelos filhos, imagem que recebe seu acabamento principal na figura do grande legislador social; ora identifica-se mais com a imagem do Filho, líder que intervém na estória, predestinadamente, o Messias que veio para mudar seu fluxo e afastar outros intermediários; ora corresponde à figura do Espírito a iluminar os caminhos dos seus subordinados para uma nova ordem amparada por outras luzes.

²⁸ FIGUEIREDO. Paulo Augusto. A pessoa humana no Estado Novo. *Cultura Política*, n. 34, nov. 1943, p.23.

²⁹ CARRAZZONI, 1941, p.68.

Assim, essa imbricada rede de relações tornava dispensável a existência de intermediários entre povo e governante. Essa absoluta identidade entre povo e governante, onipresente no discurso da *Cultura Política*, é creditada ao “senso sociológico” do presidente, “(...) um pensador que não perdeu o senso da oportunidade, que leva em consideração as circunstâncias do momento, que conhece o seu país e os homens que o cercam, – e que, pensando com lucidez, realiza o que pensa”³¹. Entretanto não se eliminaram os mecanismos de representação social, estes foram organizados sob o modelo corporativo. A partir de então, os órgãos técnicos e as corporações que exprimissem as verdadeiras vivências dos grupos sociais, organizados a partir de seus interesses profissionais, constituíram-se nos novos mecanismos de representação junto a um Estado forte e pessoal. Nesse novo arranjo institucional, o Estado passaria a arbitrar e coordenar as atividades nacionais.

É interessante observar que o discurso estadonovista promove um sistemático esforço para conferir à sua ação tutelar sobre a sociedade e à organização corporativa uma natureza democrática. Nesse esforço harmonizam-se democracia e autoritarismo, pois, nesse novo arranjo institucional: “O Estado surge, tão-somente com o seu caráter autoritário, para representar e defender o interesse nacional, decidindo os dissídios entre os vários setores da produção”³². Portanto, a *democracia autoritária* tem no homem/trabalhador o seu eixo e a ele se destina. A centralidade que esse homem recebe no cenário político é projetado como obra do verdadeiro herói: o presidente Getúlio Vargas³³.

No conjunto da obra propagandística do Estado Novo, observa-se um esquema para sublimar essa nova concepção de ordenamento social construída em torno de Getúlio Vargas, tornando-a pleno de significações. Nesse movimento, dois elaborados projetos gráficos, explorando a iconografia, foram organizados pelo regime no final dos anos 30: a série de cartões-postais *Brasil novo* e a *Obra getuliana*. Cabem algumas considerações sobre esses projetos, pois é possível estabelecer aproximações com os livros escolares oficiais.

A série *Brasil novo* é composta por 12 postais em preto e branco, com dimensões de 14 cm x 9 cm, e apresenta montagem de fragmentos de várias fotografias. A temática de

³⁰ FIGUEIREDO, Paulo Augusto de. O Estado brasileiro e o sentido do nacionalismo. *Cultura Política*, n. 13, mar. 1942, p.46.

³¹ SODRÉ, Nelson Werneck. Um sentido político. In: *Cultura Política*, n. 4, mar. 1941, p.159.

³² COELHO, Vicente de Faria. A organização corporativa brasileira. In: *Cultura Política*, n. 4, mar. 1941, p.163.

³³ GOMES, Ângela de Castro. O redescobrimento do Brasil. In: OLIVEIRA, VELLOSO, GOMES, 1982, p.109-150.

todos os postais refere-se às realizações do governo³⁴. A presença de pequenos trechos de discursos do presidente e a sua imagem constituem elementos de conotação que reforçam a mística em torno de Vargas como o verdadeiro construtor do progresso da nação (Fig. 43).



Fig. 43 – Cartão-postal *Brasil novo*
Fonte: Arquivo CPDOC/FGV, RJ.

Os cartões apresentam Getúlio Vargas como o verdadeiro transformador do País e da sociedade, explorando sua imagem junto às realizações e às obras de modernização do Brasil. O contato direto do líder com o povo, representado sempre como categorias institucionalizadas (trabalhadores, soldados, alunos), é outro elemento recorrente nas imagens. O cartão sobre as realizações do governo no campo social é um bom exemplo para evidenciar as estratégias de propaganda oficial. Na Fig. 43 a montagem fotográfica insinua um “céu” que ocupa dois terços do postal, no qual Vargas aparece envolto por vários trabalhadores concretizando a legislação social. A cena insinua uma aparição mística, na qual

³⁴ Série de cartões postais *Brasil novo*. Arquivo CPDOC/FGV/RJ. Disponível em:

Vargas representa a síntese das aspirações populares, sua posição o reveste de uma natureza divinizada. Na parte inferior, o contato direto entre presidente e povo/trabalhador, tendo ao fundo as casas populares, que ilustram a proteção estatal ao trabalhador.

Numa linguagem mais simples e direta, se comparada com o tratamento conferido à série de cartões-postais, essa estratégia propagandística também é explorada nos livros escolares oficiais (Fig. 44). O presidente, envolto por estudantes, em um contato direto, é apresentado como o realizador de seus desejos e aspirações: “A juventude brasileira está colocada sob a alta proteção do Chefe da Nação, e nele confia com a maior segurança, certa de que nunca deixará de receber dele a maior consideração e o maior apoio em todos os seus desejos e em todas as suas aspirações”³⁵. A saudação ruidosa e emocionada dos estudantes ao presidente produz a ideia de consenso em torno da autoridade de Vargas. Recorrendo a Rivière, essa encenação reforça a ordem social hierárquica, uma vez que a autoridade, recebedora das honras calorosas do grupo, é apresentado como o homem certo, no lugar certo³⁶.



Fig. 44 – Livro escolar *Getúlio Vargas para crianças*
Fonte: BARROSO, 1942, p.99.

<www.cpdoc.fgv.br> Acesso em: 30 ab. 2007.

³⁵ BARROSO, 1942, p.98.

³⁶ RIVIÈRE, 1989, p.183.

Outro contraponto pode ser feito com a com a *Obra getuliana*, projeto arrojado de um livro ilustrado, parte das comemorações que em 1940 marcariam o primeiro decênio do Governo Vargas, desenvolvido pelo ministro Gustavo Capanema no final dos anos 1930. Embora o projeto nunca tenha sido publicado, o livro medindo 39,5cm x 66,5cm, com fotografias em preto de tamanhos variados, acompanhadas por textos, foi meticulosamente preparado. O próprio ministro preparou a estrutura, os temas, as listas de redatores e fotógrafos e principalmente o *layout* com as imagens fotográficas que comporiam o livro. Todo esse material foi preservado, o que permite deslindar a proeminência dada pelo regime a um discurso performático, expresso em um cuidadoso tratamento da imagem fotográfica no intuito de construir noções sobre o Governo Vargas e sobre o regime³⁷. Ao analisar a *Obra getuliana*, Aline Lopes Lacerda³⁸ localizou nos escritos de Capanema um roteiro referente à disposição das fotografias conforme 12 conjuntos temáticos. Segundo a autora, as 642 fotografias estavam assim distribuídas:

Produção (122 fotos): atividades produtivas desenvolvidas no Brasil na indústria, agricultura, pecuária e extração mineral.

Educação e saúde (106 fotos): atividades educativas e cívicas, com ênfase na participação da juventude estudantil, ângulos de prédios de ensino; obras de saneamento, prédios de instituições de pesquisa científica, trabalho de restauração de obras do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Exército (95 fotos): modernização da indústria bélica nacional, exibição de armamentos, munições, atividades de treinamento de soldados e desfiles militares.

Comunicação (88 fotos): serviços de comunicação e transportes, Correios e Telégrafos, edificação de torres radiotransmissoras, construção de pontes, rodovias, ferrovias, aeroportos.

Trabalho (67 fotos): atividades dos trabalhadores em agricultura, pecuária, construção civil, naval, indústrias, transportes. Construção de vilas residenciais para operários e edifícios-sede dos Ministérios da Fazenda e do Trabalho.

³⁷ A *Obra getuliana* encontra-se disponível em: <www.cpdoc.fgv.br>. Acesso em 30 abr. 2007.

³⁸ LACERDA, Aline Lopes de. Fotografia e propaganda política. In: GOMES, Ângela Castro (Org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000, p.103-143.

Marinha (63 fotos): atividades internas da corporação, modernização da frota brasileira.

Aviação (32 fotos): imagens de aviões em operação no ar e de atividades de pouso.

Comércio (23 fotos): atividades de importação e exportação de mercados livres e portos brasileiros, prédios de instituições financeiras e comerciais.

Turismo (22 fotos): pontos turísticos brasileiros.

Justiça (14 fotos): edifícios de instituições penitenciárias e trabalho de detentos.

Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp) (11 fotos): atividades do órgão, como realizações de concursos.

Urbanismo (3 fotos): cenas urbanas das cidades³⁹.

As imagens fotográficas configuram-se como um instrumento de propaganda e difusão de um projeto norteado pela presença de um Estado moderno em todos os setores da sociedade, tanto como construtor como unificador da nação. No discurso performático estadonovista:

(...) as imagens operam um duplo efeito de reconhecimento: colocam-se como fragmentos de um real, numa função demonstrativa do universo de ações que está sendo falado, mas ao mesmo tempo constroem visualmente conceitos que funcionam como predicados “positivos” desse mundo de ações com os quais o governo pretende estar associado (modernização, progresso, harmonia social, construção nacional, etc.) Esses conceitos vão sendo construídos pelas imagens numa espécie de “segunda voz” paralela às das ações, mostradas num arranjo que vai definindo a noção a ser atribuída a essa obra e a esse governo (...)⁴⁰

É oportuno salientar que os livros escolares oficiais estabelecem estreitos liames com o *layout* da *Obra getuliana*. Em sua pedagogia visual dirigida aos escolares, o Estado

³⁹ Cf. LACERDA, 2000, p.119-120.

⁴⁰ LACERDA, 2000, p.126

Novo mostra-se “em cena” em clara interface com o conjunto temático proposto por Capanema.

Nos livros escolares foram mobilizados os seguintes temas:

Quadro 3

Distribuição do conjunto temático proposto por Capanema nos livros escolares *Brasil novo: Getúlio Vargas e sua vida para a criança brasileira* e *Getúlio Vargas para crianças*

Temas	Número de ilustrações no livro escolar <i>Brasil novo: Getúlio Vargas e sua vida para a criança brasileira</i>	Número de ilustrações no livro escolar <i>Getúlio Vargas para crianças</i>
Produção	3	1
Educação e saúde	5	1
Exército	2	1
Comunicação	1	2
Trabalho	4	2
Marinha	2	2
Aviação	3	1
Comércio	1	1
Dasp		1

A presença dos temas acima arrolados nos livros oficiais, além dos textos a conotá-los, permite inferir que havia uma intenção deliberada do regime em recorrer às imagens para propagar suas realizações e representações acerca da nova ordem, sobretudo entre os anos de 1940 e 1942. Considerando os temas em evidência, depreende-se que as transformações promovidas pelo regime são representadas e articuladas em termos de progresso, este por sua vez é associado ao trabalho. Nessa associação, as transformações sociais são expressas por meio de “(...) um discurso unificador acerca de uma evolução da nossa sociedade sob o modo contínuo, cumulativo e orientado (...)”⁴¹. Assim, o regime, ao mostrar uma realidade, projetava um futuro promissor sob a direção do Estado e sob o signo da ordem.

Na Fig. 45 há uma síntese das inovações tidas como basilares para o progresso do País, destacam-se temas relacionados à comunicação, à produção e ao Exército. A legenda potencializa as ações do regime rumo ao progresso, sobretudo desqualificando o regime anterior: “Problemas importantes para o nosso progresso, que estavam abandonados, são encarados e estão sendo resolvidos. Entre eles, o mais urgente – o da siderurgia nacional –

⁴¹ BACZKO, 1985b, p.372.

caminha para uma breve e vitoriosa realização”⁴². O trabalho, construtor do progresso, aparece ligado à maquinaria, elemento de conotação que atenta para a ideia de racionalização e modernização da produção. Homens e máquinas transformam-se em parte de um mesmo cenário, construindo visualmente uma relação harmônica entre eles, numa alusão simbólica à convivência natural entre os homens e o progresso (Fig. 46).

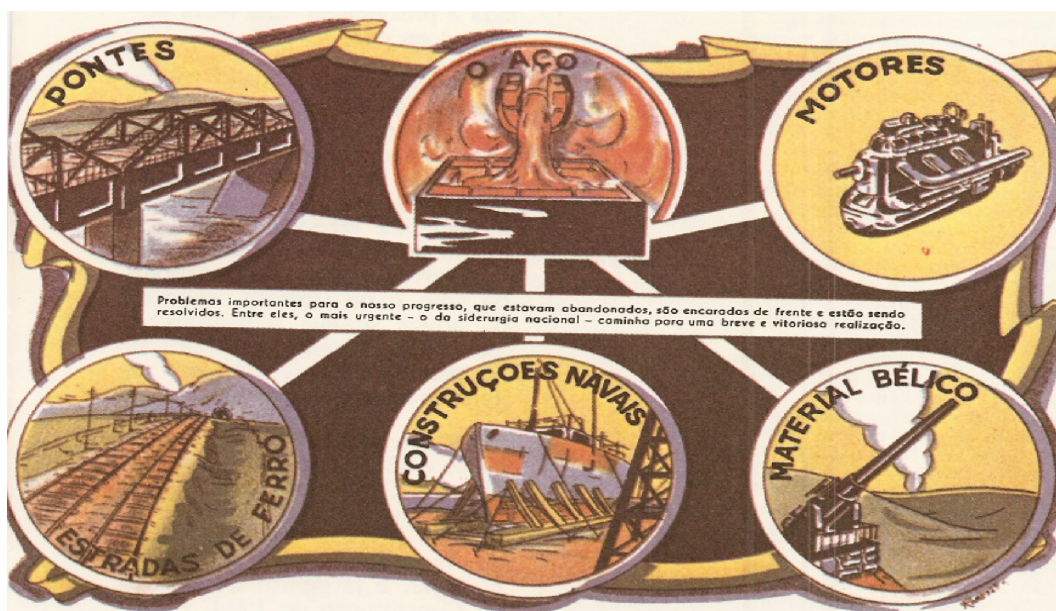


Fig. 45 – Ilustração do livro escolar *Brasil Novo: Getúlio Vargas e sua vida para a criança brasileira*
Fonte: *Nosso Século*, p.283.

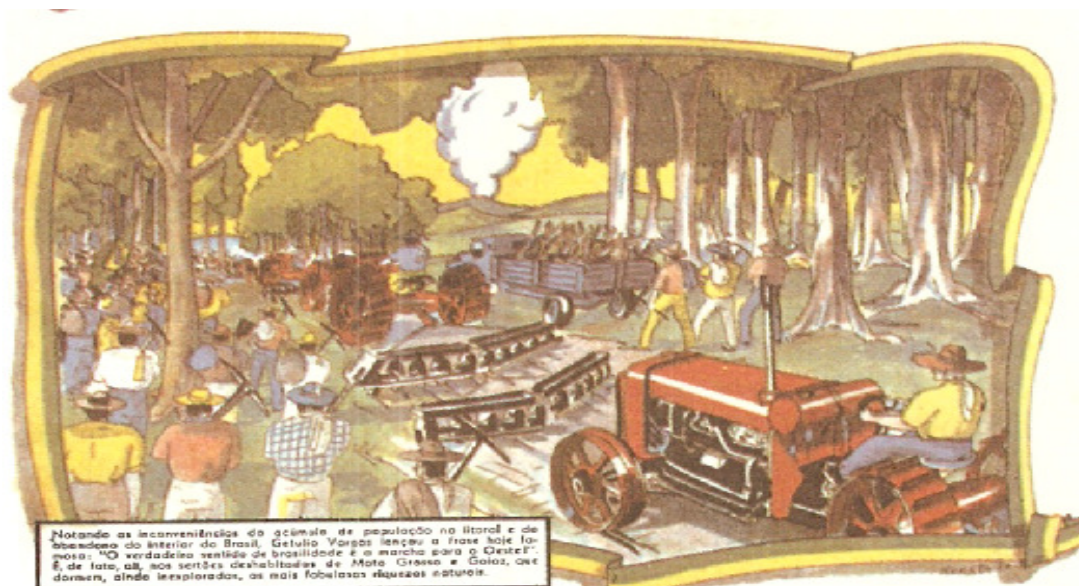


Fig. 46 – Ilustração do livro escolar *Brasil novo: Getúlio Vargas e sua vida para a criança brasileira*
Fonte: *Nosso Século*, p.283.

⁴² CARRAZZONI, 1941, p.69.

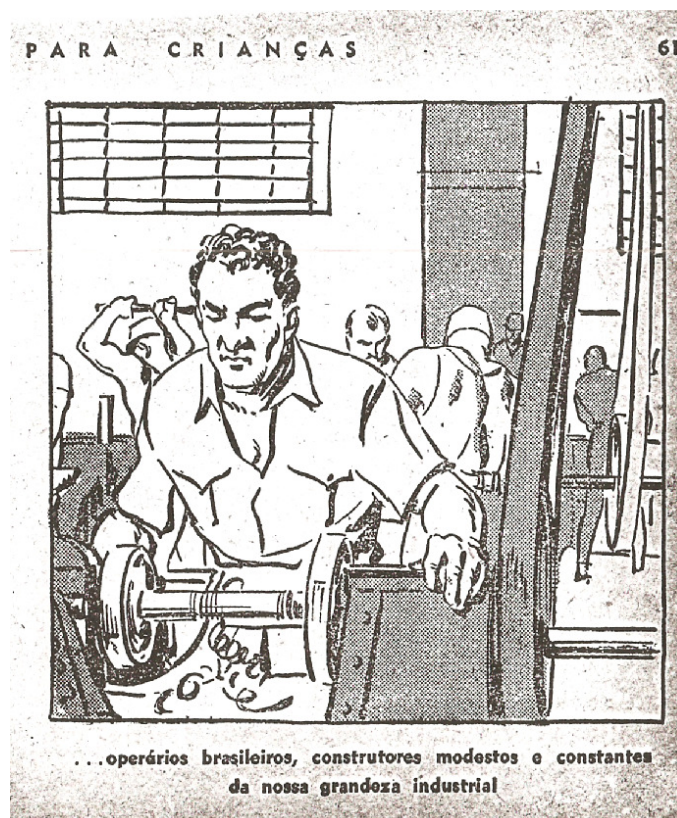


Fig. 47 – Ilustração do livro escolar *Getúlio Vargas para crianças*
 Fonte: BARROSO, 1942, p.61.

O texto da Fig. 47, ao adjetivar o trabalhador brasileiro de “modesto”, além de naturalizar a relação homem/máquina/progresso, acresce à relação o ideal de ordem, uma vez que o valor semântico do termo inclui noções de moderado nos desejos, que não sobressai, recatado, restrito, decente⁴³. Assim, o trabalhador disciplinado, afeito à ordem, recebe proteção do Estado. São essas ideias-imagens que projetam o ideal de *democracia econômica e social* estadonovista. Cabe aqui reproduzir um trecho do artigo de Almir de Andrade, no qual analisa e fundamenta o conceito desse ideal de democracia:

Toda a ação política, em nossos dias, tem (...) uma base essencialmente econômico-social, visa amparar o trabalho humano, a energia criadora do homem em todos os setores da sua atividade produtora. Pois, se foi com o trabalho que o homem construiu a civilização, com todos os progressos e confortos que ela hoje nos proporciona, é também com o trabalho que o homem constrói o mundo das riquezas espirituais que constituem o patrimônio das artes, das ciências e das filosofias realistas de amanhã.

Aliás, esse deslocamento do centro das preocupações humanas para o trabalho, como fonte de produção de riqueza, não constitui nenhuma

⁴³ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; FERREIRA, Marina Baird; ANJOS, Margarida dos. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*, 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

novidade do século em que vivemos. Ele já se encontrava na tradição multissecular do Cristianismo (...)”⁴⁴

É oportuno apresentar como esse discurso é veiculado nos livros oficiais, cruzando imagem e texto. A Fig. 48 é uma alegoria o ideal de *democracia econômica e social* estadonovista. No primeiro plano, o trabalhador exibe a sua virilidade e disposição ao trabalho, por isso é ladeado pelos benefícios das leis das oito horas de trabalho e do salário mínimo, que são, conforme a legenda, “(...) consideradas pelas classes trabalhadoras como demonstrações do carinho e do interesse que o Governo lhes dispensa”⁴⁵. O trabalhador é transformado em cidadão da democracia social. Logo atrás, a bandeira nacional, simbolizando a pátria, brota de uma engrenagem e, ao fundo, indústrias em plena atividade produtiva encerram a visão do progresso. A nova ordem tem no trabalho que simbolicamente deveria ser compartilhado por todos uma resposta para o desenvolvimento econômico da nação, fim único do Estado, personificado na autoridade máxima do estadista.

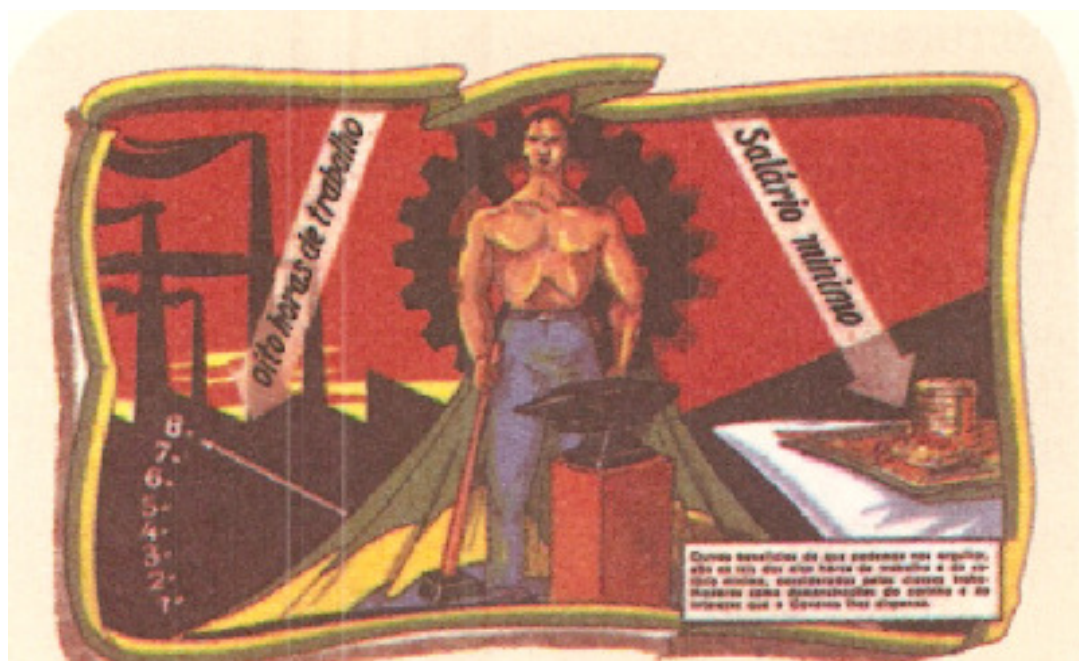


Fig. 48 – Ilustração do livro escolar *Brasil novo*: Getúlio Vargas para a criança brasileira
Fonte: *Nosso Século*, p.286.

A presença de um Estado moderno, construtor e unificador da Nação, expressa a concepção de ordem social estadonovista. Vale observar a ausência da figura de Getúlio Vargas em algumas das imagens do “poder em cena”: indica que o Estado, portanto, o próprio

⁴⁴ ANDRADE, Almir. Democracia social e econômica. *Cultura Política*, n. 6, ago. 1941c, p.167.

⁴⁵ CARRAZZONI, 1941, p.82.

presidente, se fazia presente na monumentalidade de suas realizações. Nessa pedagogia, a evidência das imagens constituía-se em uma estratégia que convergia para a demonstração de uma realidade na qual a nação brasileira imaginada era representada como uma “obra”, e obra de um homem.

A presença de Getúlio Vargas como o eixo simbólico do Estado Novo é um argumento recorrente no discurso veiculado na revista *Cultura Política*, sobretudo nos artigos que discorrem sobre a ordem política. Com efeito, essa presença é consubstanciada pela experiência de um Executivo forte e centralizado, no qual o presidente, “(...) pelas condições jurídicas e políticas em que governa (afora, sem dúvida, seu estilo pessoal), torna-se de fato centro “operacional” do Estado Novo”⁴⁶. Além do mais, as inovações no campo social são realidades incontestes. Esses indícios da experiência política contribuem para corroborar as construções simbólicas em torno do mito Vargas e do novo ordenamento social.

Entretanto, faz-se necessário destacar que a projeção da nação imaginada deu uma outra qualidade ao discurso estadonovista; nas palavras de Baczko, “(...) a representação do futuro, realização do progresso, é o eixo em que assenta e roda a narrativa sobre a história, assim como é ela que constitui o lugar onde vão alojar-se as imagens utópicas”⁴⁷. Imagens de um desenvolvimento econômico e social sem a experiência da liberdade política; da cidadania fundada no pertencimento profissional; da sociedade hierarquizada e integrada pelo Estado-nação; do líder como expressão da “pessoa coletiva” que é o povo da nação; de um Estado autoritário que se apresenta como democrático⁴⁸.

⁴⁶ GOMES, 1982, p.147.

⁴⁷ BACZKO, 1985b, p.373.

⁴⁸ GOMES, 1982.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão de desconstruir o discurso nacionalista estadonovista dirigido aos escolares entre 1937 e 1945 conduziu-me à abordagem da revista *Cultura Política*, órgão doutrinário do Estado Novo e um dos mais importantes instrumentos de difusão da ideologia do regime.

Nas páginas da revista, um conjunto de textos, imersos na cultura da nação, deu materialidade e efetuou a organização de um discurso que se traduziu naquilo que foi nomeado, na época, de “recuperação do passado brasileiro” e sobre o qual se assentou um projeto de organização política do Estado e concepções de uma sociedade idealizada. Em torno desses elementos integrantes do processo de constituição das culturas políticas, o Estado Novo articulou seu ideário nacionalista.

A questão nacional, ao longo do século XIX e das primeiras décadas do século XX, esteve presente no horizonte político brasileiro, diluído nas relações sociais. A literatura constituiu-se numa dimensão da produção humana privilegiada para abordar os mitos, utopias, crenças, ideologias acerca da construção da nação, ou seja, o acolhimento da questão nacional pelo imaginário político de um determinado momento histórico. Assim, o instigante contato com a literatura pedagógica infanto-juvenil, decorrente desta pesquisa, revelou-me a onipresença da utopia da nação no universo cultural brasileiro, evidenciada pela subjetividade da obra literária, ao idealizar valores, comportamentos e soluções para realizar o destino do País.

Durante o Estado Novo, a temática da nação foi incorporada pelo regime, que, por sua vez, recorreu à produção de *lugares de memória*, nas suas mais variadas modalidades para a difusão e a cristalização de sua cultura política nacionalista. Com efeito, os livros escolares estadonovistas, são entendidos como *lugares de memória* voltados para crianças e jovens escolarizados, aos quais o Estado dirigiu olhares de interesses e de responsabilidades. Esses livros veicularam o elaborado discurso nacionalista estadonovista produzido e difundido pela *Cultura Política*. Na abordagem desses bens simbólicos foi possível vislumbrar as formulações acerca da montagem do aparelho de Estado, as projeções da nova ordem, bem como as representações da nova nacionalidade, tudo isso ancorado numa leitura do passado valorizado e, sobretudo, na mobilização de substratos culturais arraigados na sociedade brasileira.

O Estado Novo articulou a sua linguagem política com o imaginário religioso católico e as tradições culturais brasileiras para a legitimação do poder e da nova ordem. A propósito dessa dimensão simbólica, é revelador como o poder articulou os mitos políticos em suas funções explicativas e mobilizadoras no processo de construção do mito Vargas e na formulação de um consenso em torno do regime por meio do discurso da ordem. Esses elementos são fundamentais para a compreensão da cultura política nacionalista, a qual projetou uma ordem hierarquizada e integrada pelo Estado. Este, por sua vez, personificado na face do líder, apresentava-se como o construtor e unificador da nação, cujo ordenamento assentava-se sobre a ideia de que o desenvolvimento econômico e social incompatibiliza-se com a experiência de liberdade política. Associando, assim, as noções de cidadania e de moralidade ao trabalho.

Mas esse discurso acerca do novo ordenamento social deixa entrever as tensões arraigadas na cultura brasileira, principalmente na idealização da “raça” e do progresso nacional. Nesse sentido, a dimensão utópica do projeto estadonovista é aclarada, uma vez que a nação que se propunha era “imaginada”, diferentemente de “imaginária”, esta uma construção simbólica fundada numa comunidade de sentido e nas experiências concretas de uma coletividade. Os livros escolares oficiais mobilizam imagens e palavras, consolidados nos imaginários, para projetar ideias-imagens utópicas acerca do “Homem novo” e da “Pátria regenerada”.

Com efeito, as interações entre as imagens e as palavras deram uma qualidade outra à propaganda estadonovista. A proeminência das imagens nas publicações oficiais evidencia o papel estratégico dessa linguagem como instrumento de difusão da cultura política nacionalista entre crianças e jovens, pois, conceitos e noções passaram a ter representações apreensíveis, mediatizando e dando contornos ao projeto varguista.

Na interface dos livros escolares oficiais com a literatura infanto-juvenil e demais bens simbólicos que circularam no universo escolar, são evidentes as similitudes com o discurso estadonovista, sobretudo devido ao controle da produção e às políticas de incentivo à produção didática. Entretanto, nos livros reeditados no período, muitos em elevado número de reedição, as questões relativas à nação e ao nacionalismo, fundadas em distintos projetos nacionalistas, já estavam postos. Essa constatação indica uma potencialidade de estudo que não foi possível desenvolver nesta pesquisa: a análise das interferências do nacionalismo varguista nessas obras, perceptíveis somente pela abordagem das alterações editoriais realizadas durante o Estado Novo.

As precárias condições de conservação dessa fonte, bem como as dificuldades de levantamento de um número significativo de reedições que permitisse fazer comparações acerca das influências e apropriações estadonovistas, impossibilitaram a realização desse aprofundamento no mestrado. Aspecto igualmente não abarcado pela pesquisa foi a discussão do processo de distribuição dos livros escolares oficiais, pois a inexistência de arquivos no DIP deixa a descoberto esse elemento referente à propaganda estadonovista.

O conjunto documental produzido por meio da História oral, assim como a produção escolar que circulou no suplemento infantil *Malazarte* do jornal *Estado de Minas*, revelaram a força da manipulação das representações pelo Estado na organização das experiências sociais e na construção do consenso e da legitimação política. Todavia, as relações entre as instâncias do poder e a educação escolar superaram uma natureza determinista. Por um lado, as práticas cotidianas e rituais promovidos na escola eram importantes instrumentos de aprendizagem política, de um comportamento socialmente esperado na vida pública e, portanto, foram apropriados pelo Estado no processo de sua constituição. Por outro lado, os depoimentos dos ex-alunos revelaram experiências próprias, múltiplas e autênticas, no processo de apropriação dessas representações e práticas implementadas pelo Estado Novo, logo, a escola conformou-se como um espaço de negociações.

A experiência de trabalhar com a História oral tornou patentes as variações da memória que interferem na produção da fonte histórica oral. A rememoração traz, indubitavelmente, a conotação do tempo presente e as marcas da memória histórica oficial. No entanto, as lembranças vão além desses enquadramentos, pois há um modo de viver e perceber os acontecimentos que emerge dos esconderijos da memória. O relato das experiências concretas deixa aflorar essa visão individual e subjetiva dos acontecimentos. O confronto dessas imagens e representações subjetivas dos depoentes constituiu-se em uma estratégia para alcançar a dimensão social da memória individual.

O trabalho com a fonte oral necessita permanente reflexão teórica e metodológica, principalmente acerca dos aspectos que vertem para a dupla subjetividade nela contida. Nesse sentido, ficam muitas questões em aberto. Mas a metodologia da História oral ofereceu elementos potenciais para a compreensão de questões relativas aos imaginários, sobre as formas de apropriação das representações mobilizadas durante o Estado Novo. Nessa conjuntura, a construção da nação, problema específico e fundamental na vida pública brasileira, foi acolhida pelo Estado, espaço político institucionalmente delimitado, cujo

aparato se desdobrou em vários segmentos da vida social, transformando o período em um “tempo forte” das experiências relacionadas à nação e à nacionalidade.

REFERÊNCIAS

Fontes documentais

1. Discursos e documentos.

A *Obra getuliana* - Arquivo Gustavo Capanema – CPDOC/FGV/RJ. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br> Acesso em: 30 ab. 2007.

Caderno *Brasil*. - Acervo do Museu da Escola de Minas Gerais.

Caderno *Nossa terra*: Progresso. Rio de Janeiro. – Acervo do Museu da Escola de Minas Gerais.

Cadernos *Avante*. Indústrias Reunidas Irmãos spina. S/A. São Paulo. – Acervo do Museu da Escola de Minas Gerais.

Cartazes de divulgação do DIP. Disponível em *Nosso Século*. São Paulo: Abril Cultural, v. 3, 1980. 292p

Série de Cartões Postais *Brasil Novo*. Arquivo CPDOC/FGV/RJ. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br> Acesso em: 30 ab. 2007.

VARGAS, Getúlio. *A Nova Política do Brasil: O Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, v. 5 1938-1944. - Biblioteca da Fafich/UFMG.

VARGAS, Getúlio. *A nova política do Brasil*. No limiar de uma nova Era. Rio de Janeiro: Ed. Jose Olympio. v. 7, 1939-1940. - Biblioteca da Fafich/UFMG.

2. Fontes orais.

A. D. L. Pedro Leopoldo, Minas Gerais, 06 mai. 2008. Fita cassete (40 min.). Entrevista concedida a Verônica Albano Viana Costa.

A. O. R. Vespasiano, Minas Gerais, 11 abr. 2008. Fita cassete (100 min.). Entrevista concedida a Verônica Albano Viana Costa.

D. A. C. Pedro Leopoldo, Minas Gerais, Data: 02 mar. 2008. Fita cassete (80 min.). Entrevista concedida a Verônica Albano Viana Costa.

G. C. B. S. Pedro Leopoldo, Minas Gerais, Fita cassete (40 min.). Entrevista concedida a Verônica Albano Viana Costa.

J. S. Vespasiano, Minas Gerais, 15 jul. 2008. Fita cassete (90 min.). Entrevista concedida a Verônica Albano Viana Costa.

L. J. B. Vespasiano. Minas Gerais, 29 abr. 2008. Fita cassete (40 min.). Entrevista concedida a Verônica Albano Viana Costa.

M. C. C. Belo Horizonte, Minas Gerais, 09 mar.2008. Fita cassete (80 min.) Entrevista concedida a Verônica Albano Viana Costa.

M. C. D. M. A. Vespasiano, Minas Gerais, 03 fev. 2008. Fita cassete (100 min.). Entrevista concedida a Verônica Albano Viana Costa.

M. G. B. Pedro Leopoldo, Minas Gerais, 27 jun. 2008. Fita cassete (80 min.). Entrevista concedida a Verônica Albano Viana Costa.

T. V. C. Vespasiano, Minas Gerais, 14 fev. 2008. Fita cassete (110 min.). Entrevista concedida a Verônica Albano Viana Costa.

3. Jornais e revistas.

Jornal *Estado de Minas* – Suplemento Infantil *Malazarte* (1937 a1940) – Hemeroteca Pública de Minas Gerais.

Nosso Século. São Paulo: Abril Cultural, v. 3, 1980. 292p.- Coleção particular.

Revista *Cultura Política* – Publicação do DIP (Março de 1941 a Maio de 1945) – Biblioteca da Fafich/UFMG e Hemeroteca Pública de Minas Gerais.

3.1. Artigos da revista *Cultura Política* citados na dissertação

AMARAL, Azevedo. Realismo político e democracia. *Cultura Política*. n. 1,p.157-173, março de 1941.

ANDRADE, Almir. A evolução política e social do Brasil. *Cultura Política*. n.1, p.5-8, março de 1941a

ANDRADE, Almir. Política e cultura. *Cultura Política*, n 2, p.5-8, abril de 1941b.

ANDRADE, Almir. Democracia social e econômica. *Cultura política*. n 6, p.160-175, agosto de 1941c.

ARRAES, Monte. A influência do poder pessoal na unidade política do Brasil. *Cultura Política*. n 1, p.62-72, março de 1941.

COELHO, Vicente de Faria. A organização corporativa brasileira. *Cultura Política*. n. 4, p.163-170, março de 1941.

FIGUEIREDO. Paulo Augusto de. O Estado brasileiro e o sentido do nacionalismo. *Cultura Política*. n. 13, p.39-49, março de 1942.

FIGUEIREDO. Paulo Augusto. A pessoa humana no Estado Novo. *Cultura Política*. n. 34, p.19-34, novembro de 1943.

FUSCO, Rosário. Editorial: Brasil social, intelectual e artístico. *Cultura Política*. n. 1, p.227-228, março de 1941a.

FUSCO, Rosário. Editorial Brasil social, intelectual e artístico. *Cultura Política*. n. 4, p.231-215, junho de 1941b.

MORAIS, Deodato. Educação e Estado Novo. *Cultura Política*. n.9, p.26-36, novembro de 1941.

PEIXOTO, Sílvio. Tradição política como princípio da unidade nacional. *Cultura Política*. n. 3, p.175-187, maio de 1941.

SODRÉ, Nelson Werneck. Um sentido político. *Cultura Política*. n. 4, p. 151-159, março de 1941.

5. Legislação

BRASIL. Constituição (1934) Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo. 1934. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 10 set. de 2008

_____. Constituição (1937) Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo. 1937. Disponível em:<www.planalto.gov.br> Acesso em: 10 set. 2008.

_____. Decreto 19.402 – de 14 de novembro de 1930: Criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo. Disponível em: <www2.camara.gov.br> Acesso em 09 set. 2008.

_____. Conjunto de Decretos da Reforma Francisco Campos. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo. Disponível em:< www2.camara.gov.br> Acesso em 09 set. 2008.

_____. Lei n 342 de 12 de dezembro de 1936. Institui o escotismo nas escolas primárias e secundárias do país. *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo. 18.12.1936. Disponível em: <www2.camara.gov.br > Acesso em 10 set. de 2008.

_____. Decreto-lei 93 de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro: Exposição de motivos. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo. Disponível em: <www.cpdoc.fvg.br/accessus> Acesso em 20 set. 2008.

_____. Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no país. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo. Disponível em: <www2.camara.gov.br > Acesso em 10 set. 2008.

_____. Decreto nº 868, de 18 de novembro de 1938. Cria, no Ministério de Educação e Saúde, Comissão Nacional de Ensino Primário. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo. Disponível em: <www2.camara.gov.br > Acesso em 10 set. 2008.

_____. Decreto nº 948, de 13 de dezembro de 1938. Centraliza no Conselho de Imigração e Colonização as medidas constantes de diversos decretos em vigor, tendentes a promover a assimilação dos alienígenas. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo. Disponível em: <www2.camara.gov.br > Acesso em 10 set. 2008.

_____. Decreto-lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático e institui, em caráter permanente, a Comissão Nacional do Livro Didático. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo. Disponível em <www2.camara.gov.br> Acesso em 05 set. de 2008.

_____. Decreto nº 1.545, de 15 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo. Disponível em: <www2.camara.gov.br > Acesso em 10 set. 2008.

_____. Decreto-lei nº 1.915 de 27 de dezembro de 1939. Cria o Departamento de Imprensa e Propaganda e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo. Disponível em: <www2.camara.gov.br > Acesso em 04 de mar. 2008.

_____. Decreto-lei nº 2.072, de 08 de março de 1940. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo. Disponível em: <www2.camara.gov.br > Acesso em 10 set. 2008.

_____. Decreto-lei nº 3.200 de 19 de abril de 1941. Dispõe sobre a organização e proteção da Família. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo. Disponível em: <www2.camara.gov.br > Acesso em 20 out. 2008.

_____. Conjunto de Decretos-leis da Reforma Capanema. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo. Disponível em:<www2.camara.gov.br> Acesso em 20 de jul. 2008.

6- Literatura infanto-juvenil

6.1. Oficiais

A Juventude no Estado Novo. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa e Propaganda. (1937-1945). - Acervo do Museu da Escola de Minas Gerais.

Brasileiros, Ouvi! Rio de Janeiro: Ed. Pongetti, 1930-1939. 10p. - Arquivo CPDOC/FGV/RJ.

BARROSO, Alfredo. *Getúlio Vargas para a criança*. Rio de Janeiro: Ed. Grande Consórcio Suplementos nacionais, 1942. 112p. Coleção Biblioteca Pátria. Volume especial. - Arquivo CPDOC/FGV/RJ.

Catecismo Cívico do Brasil, Rio de Janeiro: DNP, 1937. - Arquivo CPDOC/FGV/RJ.

CARRAZZONI, André. *Estado Novo: Getúlio Vargas e sua vida para criança brasileira*. São Paulo: Lithográfica Ypiranga, 1941. 101p. – Coleção Particular

Getúlio Vargas: O amigo das crianças. Rio de Janeiro: DIP, 1940. 32p. - Arquivo CPDOC/FGV/RJ.

Getúlio Vargas para os escolares: 19 de abril de 1940. Rio de Janeiro: DIP, 1940. 6p. - Arquivo CPDOC/FGV/RJ.

Getúlio Vargas: Sua vida e seu mandato histórico. Rio de Janeiro: DIP, 1940. 17p. - Arquivo CPDOC/FGV/RJ.

6.2. Não oficiais.

ANDRADE, Thales. *Trabalho*. Segundo livro, 7 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935. Acervo do Museu da Escola de Minas Gerais.

CABRAL, Mario da Veiga, *Quarto Livro de Leitura*, 5 ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacinto, 1940. Biblioteca Feusp – Biblioteca do livro didático.

CAMPOS, Maria dos Reis e SOUZA, Alcina M. de. *Leituras escolares*: livro preliminar, 4 ed. Rio de Janeiro: Livraria. Francisco Alves, 1938. Museu da Escola de Minas Gerais.

CARVALHO, Felisberto. *Quarto livro de leitura*, 40 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1943. Biblioteca Feusp – Biblioteca do livro didático.

CARVALHO, Herbert de. *Lira infantil*: Poesias para crianças. São Paulo: Editora Difusão, 1944. Museu da Escola de Minas Gerais.

FLEURY, Luiz Gonzaga. *Meninice*: 3º grau, 19 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1940. Biblioteca Feusp – Biblioteca Macedo Soares.

_____. *Série Pátria brasileira*. São Paulo: Edição Melhoramentos, 1942. Museu da Escola de Minas Gerais.

FONTES, Ofélia e FONTES, Narbel. *Pindorama*: Terra de palmeiras – Leitura para alunos dos cursos primário e ginásial, 8 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1940. Biblioteca Feusp - Biblioteca Macedo Soares.

_____. *Companheiros*: História de uma cooperativa escolar, 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves. 1944. Museu da Escola de Minas Gerais

FREITAS, ALTINA Rodrigues de. *Bom Colegial*: Cartilha, 16 ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1945. Biblioteca Feusp – Biblioteca do livro didático

GALHARDO, Thomaz. *Na escola e no lar*: Segundo livro de leitura, 57 ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1937. Museu da Escola de Minas Gerais.

KÖKPE, João. *Histórias de crianças e animais*, 13 ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1945. Museu da Escola de Minas Gerais.

_____. *Primeiro livro de leituras morais e instrutivas*, 92 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1945. Biblioteca Feusp – Biblioteca do livro didático.

LIMA, Afonso Guerreiro. *Noções de História do Brasil*, 10 ed. Porto Alegre: Ed. Globo, 1942. Biblioteca Feusp – Biblioteca do livro didático.

MAFRA, Antônio Carlos de Oliveira. *Episódios da História do Brasil em versos e legendas para crianças*, 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Campos Melo, 1944. – Coleção particular.

NEVES, Maria do Carmo V. Pereira. *Entre o lar e a escola: Primeiro livro*, 5 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1943. Museu da Escola de Minas Gerais.

PENNA, Maria Salomé. *Vida escolar: Leitura para 3º e 4º ano*, 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. Museu da Escola de Minas Gerais.

PEREIRA, Ambrozina Rodrigues, *Eu já sei ler: Leitura intermediária*, 6 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1943. Museu da Escola de Minas Gerais.

PROENÇA, Antonio F., *3º Livro de leitura*, 19 ed., São Paulo: Edições Melhoramentos, 1945. Museu da Escola de Minas Gerais.

ROBERTO, Paulo. *O sorriso do presidente*. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica, 1940. 98p. Arquivo CPDOC/FGV/RJ.

SANTOS, Máximo de Moura. *O pequeno Escolar: segundo livro*, 68 ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942. Biblioteca Feusp - Biblioteca do livro didático.

VIANA, Francisco Furtado Mendes. *Primeiro livro de leituras infantis*, 54 ed., Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1941. Museu da Escola de Minas Gerais.

WOLF, Antonio Pedro. *Composições escolares: 4º ano*, 3 ed., Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1944. Museu da Escola de Minas Gerais.

Bibliografia Geral

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. Lisboa/Portugal: Edições 70. 1991.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaudi*, Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, vol. 5, 1985a, p.296-329.

_____. Utopia. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, vol. 5, 1985b p.333-396.

BALANDIER, Georges. *O poder em cena*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982.

BATISTA, Antônio B. G; GALVÃO, Ana M. O. e KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*. n.20, p.27-47, mai/jun/jul/ago, 2002.

BATISTA, Antônio A. G.e GALVÃO, Ana M. O. Manuais escolares e pesquisa em História. In: FONSECA, Thais N. de L. e GREIVE, Cynthia G. (Orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BARTHES, Roland. *O obvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BEIRED, Jose Luis Bendicho. *Sob o signo da nova ordem: intelectuais autoritários no Brasil e na Argentina 1914-1945*. São Paulo: Ed. Loyola. 1999.

BERSTEIN, Serge, A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. (Orgs.). *Para uma História cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

BREUILLY, John. Abordagens do nacionalismo. In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

_____. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL. Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 185-204.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 10 ed. 2005. 175p.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.6 n. 11, 1993. p.24-39.

BOSI, Eléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. Unesp. 1999. 701p.

CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (Fim do século XVIII – Fim do século XIX). In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude. *A História dos Jovens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CAPELATO, Maria Helena R. Propaganda política e construção da identidade nacional coletiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. vol. 16, n 31-32, 1996.

_____. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas, SP: Papyrus, 1998. 311p.

_____. Estado Novo: O que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil Republicano*. Vol. 2. Tempo do nacional-estatismo: Do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAPELATO, Maria H. R. & DUTRA, Eliana R. de F. Representações políticas: o reconhecimento de uma conceito na historiografia brasileira. In: CARDOSO, Ciro Flamarion & MALERBA, Jurandir (Orgs.). *Representações: contribuição a um debate interdisciplinar*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p.227-267.

CAPRETTINI, G. P, Imagem. In: *Enciclopédia Einaudi*. v. 31. Lisboa: Imprensa Nacional - Cassa da Moeda, 1994. p.177-199.

CARVALHO, José Murilo de. Forças armadas e política 1930/1945. In: *Revolução de 30: seminário internacional*. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas. Brasília, D.F.: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

_____. *A formação das almas: imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

_____. Brasil: Nações imaginadas In: *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998. p.233-268.

_____. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. In; PANDOLFI Dulce *et al* (Orgs.). *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999. p.19-43.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel. 1991.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.3, p.549-566, set./dez., 2004.

CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*, 2 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

D'AVILA, Jerry. Construindo o homem brasileiro: Educação e eugenia na Era Vargas. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck e CORREA, Rosa Lydia Teixeira (Orgs). *A educação escolar em perspectiva história*. Campinas: Autores Associados, 2005. p.341-353.

DUTRA, Eliana de Freitas. *O ardil totalitário: imaginário político no Brasil dos anos 30*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. 409p.

_____. História e culturas políticas, definições, usos, genealogias. *Varia História*. nº 28, dez., 2002. p.13-28.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo: Editora Perspectiva. 2004, 179p.

FABRIS, Annateresa (Org.). *Arte e política: algumas possibilidades de leitura*. São Paulo: Fapesp, 1998. 198p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, abr. 2004, vol. 3, n. 1, p.139-159. Disponível em: < www.scielo.org.br>. Acesso em 1º set. 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; FERREIRA, Marina Baird; ANJOS, Margarida. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Jorge. *Trabalhadores do Brasil: o imaginário popular - 1930-1945*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

FERRO, Marc. *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FIGUEIREDO, Marcus. Cultura Política: Revista Teórica do Estado Novo. *Dados*. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de pesquisas do Rio de Janeiro, nov. 1968, p.221-246.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *Da infâmia ao altar da pátria: memória e representações da inconfidência mineira e Tiradentes*. SP: USP. 2001a (Tese de doutorado em História social).

_____. “Ver para compreender” arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana M. de Castro; FONSECA, Thais N. L. (Orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.p.91-121.

_____. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

_____. Representações e imaginário na pesquisa sobre ensino de História: perspectivas para um estudo comparado. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

FLORES, Maria Bernadete Ramos. O nu e o vestido, o futuro e o passado, a pedra e a carne: ensaio sobre o homem brasileiro – Estética e política racial. In: LOPES, Antonio Herculano; VELLOSO, Mônica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jatahy. (Orgs.). *História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro. Ed 7 Letras, 2006. p.169-180.

GARCIA, Nelson Jahar. *Estado Novo, ideologia e propaganda política*, São Paulo: Loyola, 1982.

GELLNER, Ernest. *Nações e Nacionalismo*. Lisboa: Gradiva, 1993.

GERTZ, René. Estado Novo: Um inventário historiográfico. In: SILVA, José Luiz Werneck da (org) *O feixe: O autoritarismo como questão teórica e historiográfica*. v. 1 Rio de Janeiro: Zahar. 1990.

GIRARDET, Raoul. *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo: Ed. Scharwtz, 1987. 205p.

GOMES, Ângela de Castro. O trabalhador brasileiro. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela de Castro. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1982.

_____. O redescobrimto do Brasil. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela de Castro. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1982.

_____. *História e historiadores*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996a. 220p.

_____. “Política: História, Ciência, Cultura, etc”. *Estudos Históricos*, n 17, v. 1, 1996b. p.59-84.

_____. *A invenção do trabalhismo*. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos tribunais; Rio de Janeiro: IUPRJ, 1988.

_____. “A política brasileira em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado”. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). *História da vida privada no Brasil 4: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo, Editora Companhia das Letras, 1998. p. 489-558.

_____. O Estado Novo e a invenção do trabalhismo. In: *Cidadania e direitos do trabalho*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2002.

_____. As aventuras de Tibicuera: literatura infantil, história do Brasil e política cultural na Era Vargas. *Revista USP*. São Paulo, n.22, p.116-133, 2003.

_____. Autoritarismo e corporativismo no Brasil: Intelectuais e construção do mito Vargas. In: MARTINHO, Francisco Carlos Palomanes e PINTO, Antonio Costa. (Orgs.). *O corporativismo em português: Estado política e sociedade no salazarismo e no varguismo*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2007a. p.79-107.

_____. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: ABREU, Martha, SOIHET, Rachel e GONTIJO, Rebeca (Orgs.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2007b. p.43-64.

GONDRA, José G. Higienização da infância no Brasil. In: GONDRA, José G. (Org.). *História, Infância e Escolarização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.

GOULART, Silvana. *Sob a verdade oficial: ideologia, propaganda e censura no Estado Novo*. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990. 175p.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia G. e FONSECA, Thaís N. L. (Orgs.). *História e Historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.203-204.

GUIMARAES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma História Nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 5-27, 1988.

HANSEN, Patrícia Santos. *Brasil, um país novo: Literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República*. Tese de doutoramento. São Paulo, USP, 2007. 253p.

HOBBSAWM, Eric. *Nações e Nacionalismo desde 1870: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric J. & RANGER, Terence. (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997. p.9-23.

_____. Etnia e nacionalismo na Europa hoje. In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p.271-282.

HOBBSAWM, Eric J. & RANGER, Terence. (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.

HOLANDA, Guy de. *Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)*. Rio de Janeiro: INEP – Ministério da Educação e Cultura, 1957.

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

JÚLIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, 2001, p.9-44. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em 2 set. 2007

KREUTZ, Lúcio. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: Diferenças e tensões. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Editora Autores Associados e SBHE, 2001, v 1, p.119-145.

KULHMANN JR. Moisés e FERNANDES, Rogério. Sobre a História da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.15-29.

KUSCHNIR, Karina e CARNEIRO, Leandro Piquet. As dimensões subjetivas da política: cultura política e antropologia da política. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, 1999. p.227-250.

LACERDA, Aline Lopes de. *Fotografia e discurso político no Estado Novo: uma análise do projeto editorial Obra Getuliana*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, 1998. 142p. Escola de Comunicação/ECO da UFRJ.

_____. Fotografia e propaganda política. In: GOMES, Ângela Castro (Org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. RJ: Ed. FGV, 2000. p. 103-143.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil Brasileira: história e histórias*. São Paulo: Editora Atica, 1991. 190p.

LAMOUNIER, Bolívar. Formação de um pensamento político autoritário na primeira república: uma interpretação In: FAUSTO, Boris (Org.). *Brasil republicano (sociedade e instituições) 1889- 1930*. Rio de Janeiro. São Paulo: Difel, 1977, vol 2. p.345-374.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: *História e memória*. 2. ed., Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. Campinas. SP: Papyrus, 1986a. 218p.

_____. *O triunfo da vontade*. São Paulo: Ed. Ática, 1986b. 93p.

MARIN, Louis. Ler um quadro: uma carta de Poussin em 1693. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leituras*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

MARTINS, Luciano. A revolução de 1930 e seu significado político. In: *Revolução de 30: seminário internacional*. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas. Brasília, D.F.: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom. (Org.). *(Re) Introduzindo história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. 342p.

_____. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2005.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. *Domínios da Imagem*. Londrina, Ano 1, n.1, p.15-29, nov. de 2007.

MUNAKATA, Kazumi *et al* Livros de leitura brasileiros: repositório de moralidade, piedade, amor à família e à pátria. *Rede de Estudos em Lectura y Escritura*. Biblioteca Virtual. 2008. Disponível em:< www.hum.unne.edu.ar> Acesso em: 20 nov. 2008.

NASCIMENTO, Adalson Oliveira. *Sempre alerta: O movimento escoteiro no Brasil e os projetos nacionalistas de educação infanto-juvenil (1910-1945)*. 2004. (Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pos graduação de História) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. BH. 2004.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, n.10, p.1-28, dez. 1993.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: BOMENY, Helena Maria Bousquet. *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. RJ: Univ. São Francisco, FGV, 2001.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. As raízes da ordem: os intelectuais, a cultura e o Estado. In: *Revolução de 30: seminário internacional*. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da FGV. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1982. p.505-526.

_____. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Nós e eles: relações culturais entre brasileiros e imigrantes*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006. 162p.

OLIVEIRA, Lúcia L., VELLOSO, Mônica P., GOMES, Ângela M de Castro. *Estado Novo: Ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

OLIVEIRA, Marcus A. T. BERTUCCI, Liane M., FARIA FILHO, L. M. de Experiência e cultura: Contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. Curitiba/Belo Horizonte: 2007. 17p. Impresso.

PAIVA, Eduardo F. *História & Imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 119p.

PANDOLFI, Dulce. Os anos 1930: as incertezas do regime. In: FERREIRA, Jorge Luiz e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil Republicano*. Vol. 2 O tempo do nacional estatismo: Do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

PAULO, Heloisa Helena de Jesus. O DIP e a juventude: Ideologia e propaganda estatal (1939-1945). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 7, n. 14, mar/abr. 1987. p.99-113.

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. *Educação e Estado Novo em Minas Gerais*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

PEREIRA, Júnia Sales. *A escultura da raça: Juventude e eugenia no Estado Novo*. 1999. (Dissertação de mestrado, Relações de dominação na História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, BH, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: Imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*. Representações. São Paulo, ANPUH/Contexto, v. 15, n. 29, 1995.

_____. *História & História Cultural*, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RESNIK, Luis, *Tecendo o amanhã: A História do Brasil no ensino – programas e livro didático*. 1931 a 1945. 284p. Dissertação de mestrado (Departamento de História-Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Centro de Estudos Gerais) - Universidade Federal Fluminense, 1992.

RIVIÈRE, Claude. *As liturgias políticas*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1989. 250p.

ROSANVALLON, Pierre. Por uma história conceitual do político. *Revista Brasileira de História*. Historiografia. Proposta & Prática, São Paulo, ANPUH/Contexto, v. 15, n. 30, 1995.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e a História. In: CAPELATO, Maria Helena *et al.* *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Alameda/USP. 2007. p.85-94.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Demerval *et al.* *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHEMES, Claudia. *Festas Cívicas e esportivas: um estudo comparativo dos governos Vargas e Perón*. Ed. Novo Hamburgo: Feevale Editora, 2005. v. 1. 157p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B. e COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo: Ed. Da USP, 1984.

SILVA, José Luiz Werneck da. *O feixe e o prisma: uma revisão do Estado Novo*. v.2. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

SILVA, Marinete dos Santos. *A educação brasileira no Estado Novo 1937-1945*. São Paulo: Editorial Livramento, 1980. 61p.

SIMAN, Lana M. de Castro e FONSECA, Thais N. L. (Orgs.). *Inaugurando a História e construindo a Nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 183p.

SMITH, Anthony D. *Identidade nacional*. Lisboa: Gradiva, 1997.

_____. *Nacionalismo: teoria, ideologia, história*. Lisboa: Teorema, 2001.

SORLIN, Pierre. Indispensáveis e enganosas, as imagens testemunhas da história. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, p. 81-95.

SOUZA, Rosa Fátima. A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira. *Caderno Cedes*. Campinas. n. 52, nov. de 2000. Disponível em: <www.scielo.org.br> Acesso em 24 de nov. 2008.

THOMÉ, Nilson. Uma abordagem sobre escola, linguagem e nacionalização no Contestado, em Santa Catarina, na primeira metade do século XX. In: SCHELBAUER, Analete; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes. (Orgs.). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2006.

VAZ, Aline Choucair. *Escola em tempo de festa: poder cultura e praticas educativas no Estado novo*. 2006. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. A educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VELLOSO, Mônica Veloso. Cultura e poder político: uma configuração do campo intelectual. In: OLIVEIRA, Lucia L., VELLOSO, Mônica P., GOMES, Ângela M de Castro. *Estado Novo: Ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. p 71-108.

VELLOSO, Mônica Pimenta. A literatura como espelho da nação. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, 1988. p.239-263.

VERDERY, Katherine. Para onde vão a “nação” e o “nacionalismo”? In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WALT, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.126p.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas

Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado
GEPHE – Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação

1ª PARTE:

1. Nome, estado civil, profissão, idade, local de nascimento, local onde morou a maior parte da vida?
2. Escola em que estudou – ensino primário e secundário – tipo de escola (pública, particular, leiga ou confessional, internato). Co-educação (meninos e meninas juntos numa mesma sala).
3. Importância dos estudos para a família.
4. Situação da família na cidade, durante a infância (participação política, atuação profissional, vida religiosa, atuação na comunidade)?
5. A vida doméstica (membros da família, acesso a jornais, revistas, rádio, discussões políticas em casa, etc.).

2ª PARTE:

1. Havia biblioteca na escola? Leu livros enquanto esteve na escola primária e/ou secundária? Quais? Eram livros de leitura, cartilhas, manuais escolares (livros de História, de Educação Moral e Cívica, de Geografia), livros de catecismo?
2. Aprendeu a ler em cartilhas? Lembra-se de algum texto ou lição?
3. Lembra-se de alguma ilustração nesses livros ou cartilhas? Como era?
4. Havia concursos ou exposições de desenhos? Em quais ocasiões? Quais eram os temas?
5. Como eram as aulas de História? Quais lições ou atividades faziam nessas aulas? Algum personagem e/ou fato histórico eram destacados? Em que sentido?
6. Como eram as aulas de Educação Moral e cívica? Quais os temas eram mais comentados? (família, valores e virtudes, Pátria, Trabalho, higiene, Brasil, símbolos nacionais, povo brasileiro)
7. Quem ministrava as aulas de História e Ed. Moral e Cívica? O que é mais marcante na sua memória sobre a História do Brasil? Havia manuais didáticos? Lembra-se de alguma ilustração?
8. A escola recebia eventualmente pessoas importantes, como políticos (governador, prefeito, vereadores, presidente da República, etc.), escritores, artistas? Quem?
9. Falava-se do presidente Getúlio Vargas? O que? Havia retrato dele na escola? Onde ficava? Havia retratos de outros políticos, de personagens da História do Brasil ou fato histórico? Quais?
10. Havia ensino religioso na escola? Quem dava aulas de religião? Você se lembra se havia crucifixos nas paredes da escola? E imagens de santos ou figuras sagradas?
11. Como eram os rituais cotidianos na escola, aquelas coisas que todos faziam diariamente, da mesma maneira (por exemplo, cantar o hino nacional, perfilar-se no pátio, rezar, etc.)?
12. Havia muitas festas na escola? De que tipo (festas cívicas e patrióticas, festas religiosas, festas do dia do trabalho, festas da primavera, festas juninas, festas

- folclóricas em geral, etc.)? Que festas marcaram mais, foram mais importantes para o Senhor (a)?
13. Participava das festas? Como? O que fazia?
 14. A escola participava de festas fora dela, nos locais públicos (ruas, praças, igrejas, etc.)? Quais eram essas festas? A participação da escola e dos alunos era preparada com antecedência dentro da escola? Como?
 15. Como eram as atividades esportivas na sua escola (jogos, competições, ginástica)?
 16. Havia escotismo (escoteiros) em sua cidade? E na sua escola? O que eles faziam, quais eram suas atividades lá?
 17. Ouviu falar da Juventude Brasileira? Na sua cidade e/ou escola foi organizado algum Centro Cívico da Juventude Brasileira ou outro tipo de organização para as crianças e jovens, na época do Getúlio Vargas? Alguma vez a escola recebeu a visita de militares? Para que?
 18. Ouviu falar sobre a Segunda Guerra Mundial quando estava na escola? O que era falado, quais eram os comentários? E sobre o comunismo?
 19. O que o Senhor (a) mais gostava na escola?
 20. O que o Senhor (a) acha da educação e da escola atuais, em comparação às da sua época?

3ª PARTE:

1. Gostaria de fazer algum comentário final?

APÊNDICE B – Entrevista

ENTREVISTA: T. V. C.

Data. 14 fev. 2008.

Local: Casa da entrevistada.

Fita cassete: 110 minutos.

Entrevistadora: Mestranda Verônica Albano Viana Costa.

Verônica Albano Viana Costa: Qual o nome da senhora, local de nascimento e local onde morou a maior parte da vida? Quando e onde começou a estudar?

T. V. C.: Meu nome é T. V. C., nasci em 14 de maio de 1932 no município de Vespasiano, distrito de Santa Luzia. Vespasiano ainda não era considerada uma cidade nessa época. Comecei a estudar no ensino primário aos 7 anos no Grupo Escolar Sagrado Coração de Jesus, única escola primária que havia no distrito. Nascida e criada em Vespasiano. Entrei na escola em 1940, fiz os quatro anos muito bem, mas minha mãe pediu para a diretora do grupo autorizar minha permanência na escola por mais um ano, pois, ela achava que eu era muito criança e aqui não havia como dar continuidade aos estudos. Não havia colégios aqui e a situação econômica de meu pai era difícil, nos éramos dez filhos e ele não tinha boas condições financeiras, nos é que o ajudamos. Meu pai tinha várias plantações e os filhos ajudavam regando as hortaliças, as plantações. Nós também ajudamos com a venda dos produtos na cidade. Meu pai era muito trabalhador, mas, nós tínhamos que ajudar, pois, o dinheiro que ele ganhava não dava para sustentar a família.

V.A.V.C.: Então a Senhora fez o primário em cinco anos?

T.V.C: Sim, fiquei cinco anos na escola, sai em 1945. Minha primeira professora foi D. Ruth Brandão Moura. Excelente professora... Quando havia um aluno com dificuldade, inclusive eu, ela convidava para ir à sua casa, um ou dois dias na semana, para reforçar a matéria e ajudar na dificuldade. Eu melhorei bastante... Inclusive quando comecei a ler, fiquei muito encantada, deslumbrada... Agente entra completamente analfabeta, sem saber uma letra e o método daquela época era bem diferente do atual. Tínhamos que decorar o alfabeto, decorar o alfabeto todo, a tabuada... Você sabe o que é tabuada?... Minha mãe nos ensinava em casa. Depois da escola ela olhava o que tínhamos que fazer e nos ajudava. Mamãe não tinha outros cursos, só o primário, mas deve ter feito um bom primário... Ela ensinava mesmo. Contas de dividir e multiplicar aprendi com ela. Agente não aprende só com a aula da professora.

V.A.V.C: E a situação da família da Senhora na cidade?

T.V.C: Meu pai era um político daqueles... Ele era inspetor escolar das Escolas Isoladas da periferia da cidade. Para as professoras receberem salário no final do mês ele tinha que assinar. Uma professora da cidade, Maria Natividade, acompanhava meu pai nas escolas e ele assinava para que elas recebessem. Ele gostava muito de política também... Acompanha os partidos, UDN e PSD. Eu acho que ele era do PSD, mas nunca teve um cargo político. Meu pai também foi juiz de paz durante muito tempo, fazia casamentos, ajudava o Sr. Nicolau. Depois que o Sr. Nicolau faleceu ele continuou como juiz de paz até não ter mais idade para trabalhar.

V.A.V.C: Havia jornais ou revistas em casa? A Senhora tinha o hábito da leitura?

T.V.C.: Meu pai assinava o Estado de Minas. Depois que eu aprendi a ler e escrever eu adorava livros de histórias, meu pai comprava livros quando ia à Belo Horizonte. Agente ajudava a Caixa escolar, cada família contribuía com uma taxa, e eles compravam livros de histórias e emprestavam para as crianças. Até cartilhas emprestavam, assim, os pais não precisavam comprar.

V.A.V.C.: Havia rádio em casa?

T.V.C.: Não.

V.A.V.C.: Em casa, a Senhora presenciou discussões políticas?

T.V.C.: Políticos sempre vinham à minha casa, mas não entravam, principalmente, o Sr. Miguel Issa. Rondon Pacheco veio à Vespasiano. Eu tenho uma fotografia de papai com ele na prefeitura. Políticos sempre vinham na cidade. Quando era uma pessoa mais ilustre, agente tinha que perfilar com as bandeirinhas e aguardar na escola para receber as autoridades. Era o bispo que vinha... Nós sempre fomos muito religiosos, mamãe sempre foi muito religiosa e sempre freqüentamos a Igreja. Existia também a Cruzada Infantil, nos freqüentávamos toda semana, havia o catecismo e um preparo para a primeira comunhão. Tinha um hino bonitinho que agente cantava...

V.A.V.C.: Havia biblioteca na escola?

T.V.C.: Acho que não. Havia um armário nas salas com alguns livros... Livros de história... As professoras lecionavam literatura e contavam história. Não me lembro... Biblioteca boa mesmo não havia... Agente cooperava para a compra de alguns livros...

V.A.V.C.: Havia livros de catecismo?

T.V.C.: Quando começava a aula agente rezava um pai nosso e uma ave Maria. Mas o livro de catecismo mesmo não tinha... O catecismo era na Igreja, com o padre e uma catequista.

V.A.V.C.: A Senhora lembra de alguma ilustração dos livros que leu?

T.V.C.: Não. Agente comemorava muitas datas importantes, tinha hinos alusivos, hino nacional, à bandeira... Agente reunia no alpendre da escola que era muito grande e toda sexta feira a diretora, D. Maria da Glória de Castro Veado, ensinava muitos hinos, não só hinos nacionais como também hinos religiosos.

V.A.V.C.: Quais eram as principais datas comemoradas na escola?

T.V.C.: O 7 de setembro que era muito importante, o 21 de abril, dia de Tiradentes, 1º de maio, dia do trabalho, o dia da árvore que é em setembro, mas não me lembro o dia...

V.A.V.C.: Como eram as comemorações?

T.V.C.: Nós tínhamos os auditórios. A diretora dirigia e falava sobre a data alusiva daquela reunião. Reuniam todas as classes e, alguns alunos faziam declamações. Declamavam poesias que as professoras davam durante o ano. O primeiro e segundo anos eram as mais simples. A partir do terceiro e quarto anos eram as poesias de Olavo Bilac, Castro Alves, Fagundes Varela, Cassiano de Abreu... Quem tinha facilidade para decorar declamava... Essas reuniões eram chamadas de auditório. Tinha também os clubes de leitura. Era muito interessante... Por exemplo: eu estava no terceiro ano e a minha professora ia fazer um clube de leitura em tal dia da semana... Então, ela convidava de cada classe, um ou dois alunos para assistir... Era muito interessante, alguns alunos liam... Era o clube de leitura. Era exatamente para isso, para ver como a criança estava evoluindo. Tinha as declamações, as crianças com voz bonita também cantavam músicas da época. Era muito interessante... Quando tinha uma

comemoração, por exemplo, o dia da Bandeira, as professoras explicavam a importância e depois agente cantava junto com ela. Ela regia. O dia 21 de abril, o descobrimento do Brasil e da independência. Eu acho que a moral e cívica era com a diretora. As professoras também debatiam com agente... Eu me lembro que tinha desenho...

V.A.V.C.: A Senhora se lembra de alguma desenho em relação à pátria?

T.V.C.: Desenhávamos a bandeira. Nós recebíamos umas folhas para colorir a bandeira.

V.A.V.C.: A Senhora gostava de participar das cerimônias?

T.V.C.: Eu era muito acanhada, tinha uma vergonha... Às vezes a professora dava uma declamação, um verso para recitar. Tinha que decorar e falar na frente de todos. Eu tinha uma vergonha, era boba... Era criada muito simples, uma vida pacata, não saía de casa... Eu era bobinha. Mas eu gostava, achava importante. As datas eram importantíssimas. Por exemplo, o dia do trabalho é importante no mundo inteiro. As datas religiosas, o natal, o nascimento de Jesus... O catecismo era na Igreja, mas as professoras falavam... Eu não estou lembrando de outras datas

V.A.V.C.: Quais leituras e músicas? Quais temas? Havia temas relacionados à Pátria?

T.V.C.: Havia muita leitura sobre a Pátria... Ensinavam muito que agente tinha o dever, a obrigação de amar a Pátria, era muito importante. Falavam sobre o presidente da República, dos deputados... Naquela época já tinha presidente da República, governador do Estado, deputados e senadores... Agente estudava na aula comum, não havia professora específica de moral e cívica, mas, as professoras ensinavam desta forma.

V.A.V.C.: Quais condutas cívicas eram valorizadas e ensinadas?

T.V.C.: Eu me lembro que elas ensinavam que agente tinha que seguir as leis. Eram as leis brasileira que conduziam a nação. Nós tínhamos que ter muito respeito. Lembro-me que era falado muito sobre o descobrimento do Brasil... A História do Brasil era essa... A vinda de Pedro Álvares Cabral em uma caravela para descobrir o Brasil. Aliás, ele vinha para outra finalidade, mas no caminho, as ondas muito fortes mudaram o roteiro da sua viagem. Então chegaram ao Brasil e encontraram somente os índios, muitos índios. Acho que retornou para Portugal... Depois veio de novo... Agente aprendia direitinho essa História do Brasil. Tinha também as aulas de geografia para agente saber a composição do país, os estados, as respectivas capitais, os produtos dos Estados. O Brasil era um país de agricultura, era mais agricultura do que tudo. Agricultura e agropecuária, criação de gado. Os produtos mais importantes do país: a cana de açúcar, os cafezais, a mandioca e o cacau. Quando era dia de prova, agente tinha que responder direitinho aquilo que a professora perguntava.

V.A.V.C.: A escola recebia políticos?

T.V.C.: Esporadicamente, em ocasiões mais importantes, inclusive na entrega do diploma, eram convidados o juiz de paz, o delegado da cidade e alguma professora aposentada mais antiga que, às vezes era homenageada. Pessoas de fora não iam à escola, somente autoridades da cidade. Quando algum político visitava a cidade, a escola era convidada a participar.

V.A.V.C.: A Senhora se lembra das visitas de políticos à cidade?

T.V.C.: Não tenho muita certeza... Mas acho que veio Benedito Valadares, o presidente da época, a família Bias Fortes, muito tradicional na política, acho que são de... São João Del Rei... Políticos têm interesses em freqüentar o interior, por causa dos votos... A escola nos levava para receber esses políticos, preparávamos bandeirolas, as professoras orientavam para

bater palmas quando os políticos chegassem... De modo geral, agente também gostava, mas, quando agente ficava de pé muito tempo era meio enjoado.

V.A.V.C.: Havia retrato de Getulio Vargas na escola?

T.V.C.: Não me lembro.

V.A.V.C.: Falava-se de Getulio na escola?

T.V.C.: Falava-se. Lembro-me que eu sabia muita coisa sobre Getúlio Vargas e eu só podia ter aprendido na escola. Eu aprendia na escola e aprendia um pouco com papai, muitas notícias vinham no Estado de Minas. Estado de Minas é muito antigo.

V.A.V.C.: O que a senhora ouvia falar sobre Getulio? Gostava dele?

T.V.C.: Eu gostava. Gostava muito dele. A classe mais humilde elogiava muito Getúlio Vargas. Ele ajudava muito os pobres. Acho que não existia nem salário mínimo naquela época. Se não me engano, foi ele quem criou o salário mínimo. Não tenho muita certeza. Criou a carteira do trabalho... É carteira do trabalho que agente fala? Isso foi muito importante. Não sei se o voto feminino foi criado no governo dele. Parece que foi.

V.A.V.C.: Como era o cotidiano na escola?

T.V.C.: Agente chegava, fazia uma fila para entrar na escola. Não podia entrar de qualquer maneira, tinha que fazer aquela filazinha. Entrava, cumprimentava a professora. Todos assentavam e ficavam aguardando. Tinha um período de orações. Rezavam-se umas preces... Tínhamos quatro matérias em cada dia da semana. A parte de Português era chamada de língua Pátria. Hoje é diferente... Então tinha Língua Pátria, Aritmética, um pouco de Ciências, sobre as aves e os peixes. Um pouco de História do Brasil. Tinha Geografia também. Nas aulas de Língua Pátria e a professora motivava muito para fazermos pequenas composições e redações. Havia um cartaz enorme, com muitas folhas, que era pendurado no quadro negro com paisagens muito bonitas sobre casas, pássaros e animais. A professora motivava para fazer a descrição daquilo e, no outro dia já mudava o tema. As redações do terceiro e quarto anos iam melhorando. Agente escrevia e acha bom, interessante... Tinha aula de aritmética e mensalmente havia provas dessa matéria. De acordo com o conhecimento, os alunos passavam de um ano para o outro. Para passar de um ano para o outro os alunos tinham que saber ler e escrever. Na sala havia carreiras de carteiras. As carteiras eram de madeira e ferro. Os alunos que tinham menos conhecimentos ficam mais de lado. À medida que iam melhorando, ultrapassando os limites, escrevendo melhor, o aluno passava para o grupo melhor... Eu me lembro... Os mais fraquinhos, as inteligências são diferentes...

V.A.V.C.: Havia atividades esportivas?

T.V.C.: Para as meninas tinha brincadeiras. Jogávamos maré, boca de forno... Agente ficava com o rosto coberto... Boca de forno, se o mestre mandar... O mestre é que ficava com o rosto coberto. E todos corriam, escondiam e o mestre procurava. Quem fosse encontrado primeiro ficava no castigo. Havia a Berlinda, uma pessoa ficava escondida e as demais falavam um defeito dessa pessoa. Depois a pessoa deveria descobrir quem disse o tal defeito. Tinha também a brincadeira de passar anel... Eram brincadeiras assim, bem simples... Hoje tem muita coisa diferente. Os rapazes geralmente era jogo de bola. Formavam times e jogavam no pátio da escola, que era muito grande... Havia a brincadeira de pegador, uma pessoa deveria pegar as outras... Quem fosse pego primeiro ficaria de castigo... Era sempre assim.

V.A.V.C.: Havia ginástica?

T.V.C.: Ginástica tinha... Não havia uma professora específica, mas havia ginástica. Era a professora Elza Drummond. Eu gostava muito, era simples, mas muito interessante. Não me lembro muito bem...

V.A.V.C.: E quanto ao escotismo?

T.V.C.: Na escola não havia, mas na cidade havia. Às vezes havia uma exibição do escotismo e nós íamos assistir. Era muito interessante.

V.A.V.C.: Como eram essas exposições?

T.V.C.: Era uma espécie de militarismo brando. Os escoteiros marchavam... Havia as categorias, o chefe e os mais novinhos... Só me lembro que éramos convidados para assistir... Tinha um lema... Acho que era "Brasil alerta". Eu nunca participei. Nem minha família. Os escoteiros tinham um uniforme bonitinho. Era uma bermuda, com uma camiseta, gravata, um chapéu parecido com o chapéu dos guardas florestais. Eu achava maravilhosas essas exposições, porque em Vespasiano não havia quase nada para se fazer...

V.A.V.C.: A Senhora ouviu falar da Juventude Brasileira?

T.V.C.: Não. Em Vespasiano não havia.

V.A.V.C.: Algum outro tipo de organização da juventude?

T.V.C.: Eu me lembro de um movimento na Igreja, o preparo para a comunhão, para a crisma... E sempre vinham à cidade vários padres... Era anualmente... Chamavam-se missões. Os padres davam aulas para a criançada e era ótimo. Ensinavam as histórias de Jesus, da bíblia... De acordo com a idade das crianças...

V.A.V.C.: E quanto à II Guerra Mundial?

T.V.C.: Havia muitos comentários sobre a Guerra. Não sei se foi causada pela Alemanha... E o Brasil era aliado do Eixo, a Itália... Era muito comentado inclusive quando os alemães afundaram os navios brasileiros... Lembro-me quando a Guerra acabou. As professoras avisaram na escola e saímos todos para a rua cantando um hino muito bonito: "Na guerra se tiver que combater... Minha terra sempre irei defender... com amor, com ardor no peito brasileiro... ei de defender o céu azul que cobre as esperanças da América do Sul..." Todos cantaram, inclusive as professoras. Nós saímos da escola mais cedo para comemorar... Foi um acontecimento maravilhoso. Guerra é uma coisa impressionante... Morreram muitos brasileiros... Mas, felizmente, depois que o Hitler perdeu a guerra tudo serenou... Depois que ele fez muita maldade, muita ruindade. O holocausto... Ele exterminou muitos judeus, inclusive há filmes... Agente odiava o Hitler, o comunismo... Quando se falava no comunismo. Era uma coisa...

V.A.V.C.: O que se falava do comunismo.

T.V.C.: Na época do primário, falava-se muito mal do comunismo e do Hitler.

V.A.V.C.: Quem falava?

T.V.C.: Não sei quem falava, mas, agente ficava sempre sabendo... E falava-se muito mal do Hitler, o causador da guerra que matou muita gente. Morreram com balas, canhões, bombas... Além do extermínio de judeus. Ele queria criar uma raça pura chamada ariana. Quando ele foi capturado, não sei se foi suicídio... Felizmente a guerra acabou. Acho que eu estava no quarto ano primário, estava saindo da escola.

V.A.V.C.: E do comunismo? O que se falava?

T.V.C.: Ouvia-se que todos tinham que ser iguais, uma pessoa não poderia ter mais que a outra. Tudo igualzinho... Como atualmente No regime de Fidel Castro. As pessoas tinham cotas de alimentos e não poderiam ter além daquilo. O chefe do comunismo era um ditador e todos tinham que ter uma obediência terrível... Todos tinham que fazer o que ele mandava, não tinha outra saída. Não me lembro se as professoras falavam sobre o comunismo... Mas deveriam falar, pois, era história mundial. Se bem que era mais do ginásial... Então elas não falavam muito. Mas agente ouvia, tinha os jornais, os correspondentes brasileiros... Eu tinha pavor quando se falava do comunismo, tinha um medo... Eu era criança e não entendia... Eu tinha muito medo, as pessoas tinham muito medo... Dos alemães também...

V.A.V.C.: O que a Senhora mais gostava na escola?

T.V.C.: Eu gostava demais dos hinos escolares. Eu era deslumbrada, acha todos maravilhosos e aprendi todos, não havia um que eu não soubesse, principalmente, os que cantávamos na escola. As letras eram lindas. Naquela época o civismo era diferente, bem diferente.

V.A.V.C.: Como era o civismo?

T.V.C.: As pessoas tinham mais respeito, muito mais respeito e não tinha tanta desordem como hoje. A juventude era mais branda, mais calma, freqüentava a escola direitinho, dificilmente havia atos de desrespeito.

V.A.V.C.: Atitudes de respeito eram ensinadas na escola?

T.V.C.: Sim, era muito ensinado. Para entrar na sala tinha que pedir licença. Para sair precisava pedir ordem... Para ir ao banheiro... Tudo isso era muito importante. Tinha que ter um respeito imenso, respeitar a professora.

V.A.V.C.: E sobre as atitudes de civismo?

T.V.C.: Sobre a morte do Tiradentes, acho que ele morreu degolado... Isso era muito falado. Na aula de História, a professora explicava tudo. Falava sobre os inconfidentes que ajudaram Tiradentes, da importância deles... Tomas Antonio Gonzaga, e um padre muito importante...

V.A.V.C.: Por que eles eram considerados importantes?

T.V.C.: Eles eram importantes porque batalharam muito para a liberdade do Brasil. O Brasil foi colônia de Portugal muito tempo, então, tudo que era produzido, como ouro e diamantes, riquezas incalculáveis, era levado para Portugal. Esse grupo que Tiradentes criou e chefiou era muito amante da Pátria, defendia o Brasil de unhas e dentes. Isso era muito comentado, é possível que eu tenha feito um desenho sobre Tiradentes.

V.A.V.C.: Você viu alguma gravura do Tiradentes?

T.V.C.: Eu acho que a professora mostrou uma gravura, lembro-me dele decapitado. Eu me lembro muito bem desde criança... Tinha um grupo chamado inconfidente... Tinha o Joaquim da Silva Xavier, o Tiradentes, e também o Joaquim Silvério dos Reis que tinha uma dívida muito grande com o rei de Portugal. Para se livrar da dívida, ele denunciou Tiradentes e todos do grupo. Assim, livrou-se da pena e os outros, coitados, ficaram sofrendo. Mas, Tiradentes enfrentou, assumiu a culpa todinha, falou que era o responsável. Ele foi castigado, os outros foram degredados. Tiradentes ficou no Brasil, no Rio de Janeiro, onde foi decapitado no Largo da Lampadosa... Acho que é isso, Largo da Lampadosa no Rio de Janeiro. Ainda jogaram sal na cabeça dele... Teve isso... Mas agente não sabe bem sobre a história... Depois de muitos anos passados, ouvimos muitas histórias a respeito de Tiradentes... Muitas histórias, às vezes, até diferentes... Não sei se são reais ou não...

V.A.V.C.: Qual a diferença a Senhora percebe entre a escola de sua época e a escola hoje?

T.V.C.: Eu acho que naquela época dava-se muito valor às professoras, elas eram excelentes. Havia até professoras leigas, muitas não eram formadas. Hoje há muita coisa que ajuda o aluno, tem televisão, muita coisa interessante. Naquela época não havia nada disso, era só ir à escola e aprender o que as professoras ensinavam e vir para casa e fazer os exercícios e pronto... A vida era muito tranqüila, calma... Agente ouvi falar que o ensino era melhor... Não sei se era... Agente ouvi falar que as crianças saem da escola, recebem o diploma do primário e não sabem ler nem escrever. Naquela época não havia isso, se não soubesse ler e escrever não recebia diploma.

V.A.V.C.: E quanto ao comportamento, à conduta das crianças e jovens?

T.V.C.: Hoje há as drogas que atormentam muito a juventude... A juventude respeitava mais. Os namoros eram mais decentes... Hoje as adolescentes de 14 anos estão engravidando... O rapaz não assume, não tem condição de assumir... Quando tem apoio do pai e da mãe ainda vai bem, mas, quando não tem... A moça fica descabeciada, daí a pouco arranja outro filho... Nesse aspecto, naquela época era bem melhor... Se bem que agente nem ouvia falar em sexo, nada, nada, nada... Na escola não se falava.

V.A.V.C.: Havia alguma orientação sobre a higiene?

T.V.C.: se fossemos ao banheiro tínhamos que lavar as mãos, bem lavadas com sabão...

V.A.V.C.: E quanto aos cuidados com o corpo?

T.V.C.: Sim, quando agente estivesse em casa, antes de ir para a escola tomar banho... Uniforme sempre limpinho... Havia sempre essa orientação... Mas havia crianças que não tinham condições... A caixa escolar ajudava com os uniformes... A escola fornecia... Não sei se era o Estado... Eu me lembro que tínhamos que levar merenda escolar. Tinha uma coisa interessante... Eu gostava demais das aulas de leitura por causa das poesias. Eu adorava *Pássaro Cativo*. Eu anotei alguns autores, Fagundes Varela, Cassimiro de Abreu, Castro Alves, Olavo Bilac... Eu anotei alguns, não me lembro de todos... Mas eu adorava todas as poesias...

V.A.V.C.: Qual poesia mais chamava a atenção da Senhora?

T.V.C.: *Pássaro Cativo* eu achava muito bonito, porque fala que agente não deveria aprisionar passarinhos, aqui em casa ninguém aprisionava. Eu gostava de poesias românticas que falavam do amor. Algumas poesias dos primeiros anos: “O gatinho chamado cetim, alegre e contente que gosta de mim”. Essa é muito bonitinha. A boneca: “Deixando a bola e a peteca que ainda há pouco brincava, por causa de uma boneca duas meninas brigavam.” O cajueiro pequenino: “Escuta cajueiro o canto que eu vou cantar ao frio vento que passa a luz do frouxo luar”. Ave Maria de Olavo Bilac: “Meu filho, termina o dia a primeira estrela brilha, procura sua cartilha e reza a Ave Maria.” “Bárbara bela de Alvarenga Peixoto: Bárbara bela do norte estrela, que o meu destino sabe guiar, de ti somente.” Essa é da Pátria: “Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste, criança, não veras nenhum país como esse, imita na grandeza a terra em que nasceste...” Essas poesias eram decoradas e declamadas nos dias do clube de leitura ou do auditório. Quem não tinha acanhamento podia declamar. Tem a poesia do vagalume: “Quem és tu pobre vivente, que vagas triste e sozinho, que tem os raios da estrela e as asas do passarinho...”

V.A.V.C.: Essas foram as mais marcantes?

T.V.C.: Sim são as mais marcantes... Têm outras, mas não me lembro...

V.A.V.C.: Deseja falar mais alguma coisa?

T.V.C.: Não.

APÊNDICE C – Entrevista

ENTREVISTA: J. S.

Data. 15 jul. 2008.

Local: Casa do entrevistado.

Fita cassete: 90 minutos

Entrevistadora: Mestranda Verônica Albano Viana Costa.

Verônica Albano Viana Costa: Qual o nome do senhor, local de nascimento, o estado civil e escola onde estudou no primário?

J.S.: Meu nome é J. S., estado civil casado, sou técnico agropecuário, tenho 78anos de idade e nasci em Patrocínio, no estado de Minas Gerais, no Alto Paranaíba. A maior parte de minha vida morei em Vespasiano. Mas morei em Patrocínio, Alfenas, Belo Horizonte. Em mais outras cidades por aí... A escola em que estudei o primário foi em Patrocínio. Em escola particular, da primeira à terceira série, o que era chamado primeiro a terceiro anos primários. Tive diversos professores em diversas escolas. O quarto ano primário fiz no Grupo Escolar Honorato Borges.

V.A.V.C.: Qual o nome da escola particular?

J.S.: Não tinha nome, era escola da Leonir, escola da D. Aurora, escola da D. Doralice, e a escola da D. Alda. Era o nome da professora. Geralmente essas escolas eram particulares.

V.A.V.C.: Estudavam meninas e meninos?

J.S.: Estudavam todos na mesma sala. Tinha outra coisa interessante, eram salas com quase todos os anos ali dentro, da primeira à quarta série. Era tudo misturado e dividido por mesa. Tinha a mesa do primeiro ano, tinha a mesa do segundo ano, e assim por diante. Geralmente era mais comum ter primeiro e segundo ano numa sala e, às vezes o terceiro ano, e na outra, terceiro e quarto anos. Mas era tudo misturado. Era na própria residência da pessoa que se tirava uma sala... Geralmente as casas eram grandes.

V.A.V.C.: Na família do Senhor todos estudaram?

J.S.: Eu sou filho único. Apenas eu, então todos estudaram... Meu pai era seleiro... Naquela época fazia muita sela, arreio, esses negócios de couro... Ele dizia que tinha até o terceiro ano, mas, a cultura dele era boa. A minha mãe era doméstica.

V.A.V.C.: Os pais do senhor valorizavam os estudos?

J.S.: Sim, achavam importante. É tanto que quando eu terminei o ginásio... Naquela época na cidade não tinha curso científico, então tinha que sair para prosseguir. Então nós ficamos naquele impasse... Eles acharam melhor que eu seguisse uma profissão. Então eu tentei a profissão de mecânico, mas não deu certo... Puseram-me numa marcenaria, mas também não deu certo. Depois surgiu essa escola aqui em Florestal, e eu vim pra cá, fiz o curso médio de agronomia, de agricultura.

V.A.V.C.: O que o Senhor achava dos professores do primário?

J.S.: Eu sou do tempo ainda da palmatória. Mas era bom, pois, havia rigor dentro da escola. O aluno gostava da professora, a professora gostava do aluno, mas era meio rigoroso. Talvez tivesse mais rigor na escola do que em casa. A gente obedecia talvez muito mais a professora

do que a própria mãe. Ela tinha os mesmos direitos, ou às vezes mais... É justamente na parte da educação... Eu saí bem educado.

V.A.V.C.: A família senhor participava da política, tinha alguma atividade especial?

J.S.: Atividade especial não tinha. Da política participava... Nós éramos de um partido, torcia para ele... Éramos eleitores dele, era o PSD... Na época era o PSD, UDN e PR. Agente pertencia ao PSD. Meu pai acompanhava os comícios. Essa torcida normal.

V.A.V.C.: E quanto à vida religiosa?

J.S.: É... Vida religiosa... Eu fui mais praticante porque depois do curso primário eu fiz ginásial num colégio de padres, o Colégio Dom Lustosa, mantido por padres holandeses. O corpo docente era todo de padres, com raras exceções de leigos. Então como eu estava num colégio de padres, participava da vida religiosa. Meu pai e minha mãe eram católicos apostólicos romanos, mas, não participantes assíduos.

V.A.V.C.: Na casa do Senhor havia rádio, conversas sobre política?

J.S.: Era só da política local que se falava. Depois teve a época do Integralismo, meu pai chegou a ser integralista... Naquela época do Plínio Salgado... Mas eu não ouvia conversa política...

V.A.V.C.: Seu pai fazia comentários sobre a política?

J.S.: Não. Não falava. Essa percepção eu nunca tive. Nunca ouvi falar nem bem, nem mal. Não se tocava nesse assunto.

V.A.V.C.: E tinha rádio em casa?

J.S.: Tinha.

V.A.V.C.: Tinham o habito de ouvir?

J.S.: Tinha o hábito de não ouvir a Hora do Brasil.

V.A.V.C.: Desligavam o rádio na Hora do Brasil?

J.S.: Interessante, o rádio era um aparelho mais sofisticado, não tinha esse negócio do rádio ser ligado a qualquer hora. Tinha os horários para ligar o rádio. Não era como hoje que o rádio fica ligado doze horas por dia. Tinha rádio, mas não havia o vício de ouvir. Nem sei o que agente ouvia. O jornal agente lia, mas era o jornal local, chamado *Gazeta de Patrocínio*, e o Jornal do colégio Dom Lustosa, chamado *O Ideal*. Eram os dois jornais que nós líamos.

V.A.V.C.: Em que ano que o Senhor entrou para o primário?

J.S.: Deve ter sido em 1938. De 1938 até 1941. Depois de 1942 a 1945 eu não estudei, pois, fui tentar uma profissão. Depois fui para o ginásio.

V.A.V.C.: Seus pais insistiram para o Senhor trabalhar?

J.S.: Não. Eles insistiam para que eu fizesse alguma coisa, tivesse uma ocupação.

V.A.V.C.: O Senhor trabalhava como aprendiz?

J.S.: É como aprendiz... Tanto na oficina mecânica quanto na marcenaria.

V.A.V.C.: Havia biblioteca na escola? Leu algum livro?

J.S.: Tinha. Tinha biblioteca. Às vezes eu lia os livros didáticos. Mesmo nas escolas particulares tinha uma bibliotecazinha com uns dez ou quinze volumes. Uma caixinha grudada na parede. Agente lia, por exemplo, Olavo Bilac.

V.A.V.C.: O Senhor lembra do que leu? Gostava?

J.S.: Eu gostei mais dele depois que eu fiquei adulto. “Menino... a terra em que nasceste... Não existe país nenhum como esse...” Isto é Olavo Bilac.

V.A.V.C.: Os professores orientavam sobre o comportamento adequado para o aluno?

J.S.: Sobre o comportamento, quem pintava na escola tinha palmatória, tinha unha de professora, tinha vara de marmelo. Mas também agente não era surrado.

V.A.V.C.: Falava-se sobre a família?

J.S.: Não.

V.A.V.C.: E sobre atitudes de respeito?

J.S.: Sim, com os mais velhos, com os professores, com os padres, com as autoridades...

V.A.V.C.: Havia catecismo na escola?

J.S.: Tinha. Na escola pública, o padre ia dar uma vez por semana a aula de catecismo, e nas escolas particulares as professoras falavam muito sobre religião.

V.A.V.C.: O que se falava?

J.S.: Aquela história do Adão e Eva, a vida de algum santo... Quando era época, por exemplo, de São João, contava-se histórias de São João, de Santo Antônio. E havia o incentivo do folclore da fogueira... A festa da padroeira, Nossa Senhora do Patrocínio. Falava-se para crer em Deus que era importantíssimo, a base de tudo. Tudo dentro da religião Católica Apostólica Romana, não houve outro instrutor religioso que não fosse católico.

V.A.V.C.: O Senhor se lembra de alguma ilustração dos livros de leitura?

J.S.: Eu via nas cartilhas uma gravura do D. Pedro I, no grito do Ipiranga. Havia uma cartilha que tinha uma casa, uma fazenda, cheia currais e de bovinos.

V.A.V.C.: E personagens históricos?

S.J.: José Bonifácio, o Tiradentes... O Tiradentes era muito manjado, nós todos sabíamos dele. Nós tínhamos um dó dele ter morrido enforcado... Ninguém imagina... Todo mundo na aula de Tiradentes até chorava...

V.A.V.C.: Como eram essas aulas?

J.S.: Eu não sei como era o método... Mas tinha uma aula que a professora falava sobre a Inconfidência Mineira. Aquela epopéia que Tiradentes viveu em Ouro Preto, no Rio de Janeiro. Foi esquartejado. Isso era a tristeza: ele ter sido esquartejado e sua cabeça fincada na ponta de um poste em Ouro Preto, para que não acontecesse nunca mais. Ficamos muito impressionados com o fato de sua casa ter sido derrubada, e terem jogado sacados de sal... Salgaram o solo para que não brotasse mais nada...

V.A.V.C.: A turma ficava sensibilizada?

J.S.: Ah... Era uma tristeza...

V.A.V.C.: E lições sobre a Pátria?

J.S.: Tinha lições sobre a mãe pátria. Que tínhamos que ser patriotas, que o Brasil é nossa pátria, nossa mãe. Que a pátria devia ser defendida com sangue se necessário for. Por aí.

V.A.V.C.: E o que o Senhor achava?

J.S.: Eu achava que deve de ser aquilo que a professora dizia, se o Brasil precisasse de mim. Nós todos estaríamos aí. Mas depois veio a guerra e o Getúlio começou a convocar os expedicionários, vimos quanta gente que fugiu, desapareceu para não ir à guerra. Ninguém amava a pátria tanto assim como a professora pedia. Havia os desertores.

V.A.V.C.: E quanto às aulas de História?

J.S.: Por exemplo, tinha aula sobre a Inconfidência Mineira, sobre a História do Brasil, o Descobrimento, a Proclamação da república, a Independência do Brasil, tudo era dado em aula. A professora passa no quadro. Mas eu tenho a impressão que já havia livros... Tinha uma professora que gostava muito de declamar... Ela declamava o Navio Negreiro, A Cruz na estrada... Tudo do Castro Alves... Ele figurava entre os grandes vultos.

V.A.V.C.: E sobre os símbolos nacionais?

J.S.: Falava sobre a bandeira nacional, o respeito que se deveria ter... O pavilhão que representava a Pátria. O hino nacional que deveria ser cantado com muito respeito, sempre colocando a mão direita no coração. Eu faço isso até hoje. Eu só ouço o hino nacional com a mão no peito.

V.A.V.C.: E sobre a higiene?

J.S.: Não me lembro... Tinha a turma do piolho, da unha grande... A professora falava que tinha que arrumar. Uma professora tinha um método: a turma que tinha piolho era colocada o nome numa lista. Havia outro quadro com nomes dos alunos sem piolho... Depois de muitos anos, vi uma professora rural em Jaboticatubas com o mesmo método.

V.A.V.C.: A escola recebia alguma autoridade, além do padre?

J.S.: Não. Nunca vi prefeito nem vereador na escola. Agente não dava muita bola para esse negócio de vereador, não era muito importante na época, até o prefeito passava despercebido. Agora o padre sim, era a maior autoridade que ia à escola pública. Sempre se falava de religião.

V.A.V.C.: Falava-se de Getúlio Vargas?

J.S.: Não.

V.A.V.C.: Havia retrato de Vargas?

J.S.: Tinha. Em cada sala de aula tinha um retrato dele em cima do quadro. Um crucifixo e o retrato do presidente... E às vezes do presidente e do governador do Estado, que na época era o Benedito Valadares.

V.A.V.C.: Os alunos faziam algum? Havia respeito?

J.S.: Não. Nem respeito, nem desrespeito. Era indiferente. Tinha o retrato. Aquele era o presidente da República e pronto.

V.A.V.C.: E o dia a dia na escola?

J.S.: Na escola particular, agente chegava, entrava para a sala, sentava e quando começava a aula tinha que rezar... Um *Padre Nosso* e uma *Ave Maria*. Na escola pública, reuníamos no

pátio, fazíamos fila todos os dias. Fila para as salas a, b, c, d... E o Hino Nacional e à Bandeira eram cantados toda sexta feira.

V.A.V.C.: Em qual horário?

J.S.: Na hora da fila, formando para entrar para aula.

V.A.V.C.: E qual era a postura dos alunos?

J.S.: Ficávamos de pé.

V.A.V.C.: E a rotina na sala de aula?

J.S.: Era uma professora para tudo, com horários de 45 minutos. Uma professora por classe...

V.A.V.C.: Havia festas, auditório?

J.S.: Era raro. Na escola particular quase não tinha. Na escola pública tinha auditório e alguma festinha na sala de aula.

V.A.V.C.: O que era feito nessas festas, havia exposição?

J.S.: Eu acho que tinha exposições e alguma monografia.

V.A.V.C.: E nas datas cívicas.

J.S.: No 7 de setembro, o dia da Pátria, havia um desfile. Às vezes a turma da quarta e terceira séries desfilavam juntas com o Tiro de guerra, junto com o ginásio e a escola normal. Os menores ficavam na escola bagunçando, mas sabiam que era o dia da pátria.

V.A.V.C.: Os desfiles eram na cidade?

J.S.: Era uma marcha que começava na ponta da cidade. A cidade era comprida e dávamos uma volta.

V.A.V.C.: Havia preparação para o evento?

J.S.: A escola particular não participava. Na escola pública, um ou dois militares da policia militar, uns quinze dias antes, treinava a turma.

V.A.V.C.: E quanto às atividades esportivas?

J.S.: Só tinha atividades com bola. Havia um pátio muito grande e a meninada deixava a bola correr.

V.A.V.C.: Havia ginástica?

J.S.: Não me lembro. Acho que não tinha.

V.A.V.C.: E quanto ao escotismo?

J.S.: Não. Ninguém organizou escotismo na cidade.

V.A.V.C.: Ouvia falar da Juventude Brasileira ou Centro cívico?

J. S.: Não.

V.A.V.C.: E da Segunda Guerra Mundial?

J.S.: Agente acompanha. O problema da II Guerra mundial era o Nazi-fascismo. O Fascismo na Itália e o Nazismo na Alemanha. O Hitler era a pior pessoa do mundo e, até hoje ainda o é. Sobre a guerra havia pessoas que acompanham com mapas, as linhas de frente do Nazismo e dos americanos...

V.A.V.C.: E sobre o comunismo?

J.S.: Comunismo não se via falar. Já tinha havido a coluna Prestes há muito tempo. Mas acho que a Guerra absorveu.

V.A.V.C.: Havia grupos integralistas na cidade?

Tinha. Inclusive eu fui mascote, mas, não sabia o que representava, não sabia de nada. Tinha minha calça branca, minha calça verde e o sigma. Meu pai era seleiro e todos os integralistas usavam um sigma de couro que ele fazia. Mas, em 1937 o Getúlio acabou com tudo. Em 1937 ou 1938... Os integralistas tinham como chefe o Plínio Salgado. Eles falavam muito em Plínio Salgado.

V.A.V.C.: Do que mais o Senhor se lembra?

J.S.: Eu sei que eles marchavam toda noite. Toda noite. Havia uma sede com uns cinqüenta homens. Um cara instruía todos para marchar nas ruas. Toda noite... Nas reuniões cantava-se o hino nacional, falava-se das vantagens do Integralismo. E tinha os monarquistas também. Era a turma que queria a volta do Império. Eles tinham um uniforme branco com uma cruz de malta vermelha no peito. Marchavam toda noite, com o mesmo entusiasmo para o lado deles. Depois, com o Estado Novo, Getulio acabou com tudo.

V.A.V.C.: Havia confrontos entre os Integralistas e monarquistas?

J.S.: Não. Era como dois times de futebol. Cada um tem o seu lema, cada um tem suas vantagens e desvantagens.

V.A.V.C.: Senhor acompanhava seu pai?

J.S.: Não. Eu ia às reuniões do domingo. Eram reuniões diferentes. Tinha que ir bem arrumando. Eu ia com minha camisa verde. Achava bacana pra danar... Tinha outros meninos também. Mas não entendíamos muito. Mas tarde é que ficamos sabendo o que era.

V.A.V.C.: Quando foi implantado o Estado Novo, o Senhor se lembra de algum fato?

J.S.: Não me lembro de questões políticas. Eu sei que queriam que Getúlio fosse uma pessoa muito respeitada. Ele foi presidente da República. O Brasil com ele tornava-se cada vez mais forte. Era isso que diziam do Getúlio.

V.A.V.C.: Ele melhorou o país?

J.S.: Na minha camada não se discutia, não se falava nisso. Teve uma revolução. Ele entrou no governo por uma revolução, era o governo que deveríamos ter. Graças a Deus os paulistas foram embora. Foi na época do Washington Luiz a briga do Getúlio. Mas eu não tinha a necessária vivencia para entender. Nos só pensávamos em jogar pião, estilingue, chutar bola, só isso. Outras coisas não interessavam. Eu sempre gostei de ir à escola, mas tive muitos companheiros que não gostavam de ir de jeito nenhum. Matavam aula para ir nadar.

V.A.V.C.: O que a professora falava sobre esses meninos?

J.S.: Aqueles que não faziam deveres tomavam x bolos, uma meia dúzia de bolos quando a professora tomava a lição ou a tabuada. As tabuadas de 3 e de 7 eram horríveis. Quando erram ganhavam bolo. As professoras perguntam qual era o nome de Tiradentes, se não respondesse ganha bolo. Era até engraçado pensar nisso hoje, mas, na época... Eu ficava mais tímido porque tinha muito medo de bolo. Mas tinha uma turma que não tinha medo. Essa turma era mais velha, alguns alunos já tinham 18 anos. Eu era um dos mais novos

V.A.V.C.: Como era a convivência entre os alunos mais velhos?

J.S.: Na hora do recreio todos brincavam. Tinha uma brincadeira chamada cobra caninana, um pegava na mão do outro e corria. Fazíamos uma procissão com os maiores na frente. Quando puxavam a fila, saía menino pequeno voando para todo lado. Todos brincavam de bolinha de gude, os grandes e os pequenos.

V.A.V.C.: O que o Senhor acha da escola hoje?

J.S.: Na escola hoje, o ensino, apesar de ter mais recursos, está pior que em minha época. Apesar dos recursos que a escola tem, televisão, computador... Não há respeito, o aluno não respeita mais o professor. Há crimes, vandalismo... No meu tempo não tinha isso. A professora era a segunda mãe, às vezes obedecíamos mais a professora que a própria mãe. Hoje é o contrário. Mesmo no ensino, falta muita coisa. Tiraram o latim da escola. No quarto ano primário já aprendíamos algumas palavras em latim. Quando entrávamos para o colégio já sabíamos alguma coisa do latim. O latim como raiz da língua portuguesa é muito importante. A História... Dizem que a História nunca é verdade, de repente ela modifica, descobrem novas coisas, destroem outras. Mas o professor da época era muito bom. O professor da minha época era mais preparado, não sei se sabia mais, mas levava mais a sério que o professor de hoje. Eu vejo os meus netos, ou mesmo os meus filhos quando estudavam, eles eram bem mais fracos do que eu.

V.A.V.C.: Por que o Senhor acredita que os professores eram mais preparados?

J.S.: Tem um programa na televisão de um professor paulista que diz: Não estude em escola ruim, pois o prejudicado maior será você. Então eu acho que a culpa maior é das escolas, inclusive das faculdades. O problema maior é a falta de preparo.

V.A.V.C.: Os professores eram mais atenciosos?

J.S.: Era mais professor, era de peso. A escola tem que ter liberdade, mas deram tanta liberdade... Hoje um aluno trata o professor como um coleguinha. Falta respeito e não sei se isso voltará. Falta disciplina, no meu tempo era mais disciplinado, bem mais.

V.A.V.C.: Como o Senhor avalia esta situação? A família era mais exigente, a escola cobrava mais?

J.S.: A família prestigiava mais o professor, inclusive na escola primária é comum os pais processarem os professores. Tem escândalos, brigas com professores. Na minha época professor era professor. Agente é que levava as conseqüências para casa. Professor falou, estava falado. Isso em tese devia ter alguma exceção, mas eu nunca vi.

V.A.V.C.: O senhor quer dizer mais alguma coisa?

J.S.: Acho que não.