

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IGOR CALIMAM SAMPAIO

**O livro didático como ator principal do aparelhamento ideológico do
estado no governo de Getúlio Vargas (1930-1945)**

São Carlos
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IGOR CALIMAM SAMPAIO

O livro didático como ator principal do aparelhamento ideológico do estado no governo de Getúlio Vargas (1930-1945)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para o título de Mestre em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Área de concentração: História, Sociologia e Filosofia da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marisa Bittar

São Carlos
2025

**Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de
Informática (SIn)**

Sampaio, Igor Calimam

O livro didático como ator principal do aparelhamento ideológico do estado no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) / Igor Calimam Sampaio -- 2025. 88f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Marisa Bittar

Banca Examinadora: João Virgílio Tagliavini, Maria José Lobato Rodrigues

Bibliografia

1. História da educação. 2. Ensino de história. 3. Livro didático. I. Sampaio, Igor Calimam. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Igor Calimam Sampaio

O livro didático como ator principal do aparelhamento ideológico do estado no governo de Getúlio Vargas (1930-1945)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Área de concentração: História, Filosofia e Sociologia da Educação. São Carlos, 05 de maio de 2025

Dr. (a) Marisa Bittar

Universidade Federal de São Carlos

Examinador(a)

Dr. (a) João Virgílio Tagliavini

Universidade Federal de São Carlos

Examinador(a)

Dr.(a) Maria José Lobato Rodrigues

Universidade Federal do Maranhão

*À minha mãe, Ana Maria (in
Memoriam)*

Meu pai, Ary

Minha esposa, Janete

*Meus filhos George, Nina e André (in
Memoriam)*

Meus irmãos, sobrinhos e cunhados.

*Meus grandes amigos, Fiona (in
Memoriam), Kurt e Zara.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Professora Marisa Bittar por acreditar no projeto.

Agradeço à minha esposa Janete e à minha filha Nina.

Agradeço, também, aos membros da minha banca de qualificação que me deixaram apontamentos importantes acerca do texto. Profa. Dra, Maria José Lobato e o Prof. Dr. João Virgílio.

Agradeço a todos os amigos que ajudaram, de uma forma ou de outra, no desenvolvimento do texto, com seus feedbacks, correções e opiniões.

Hélder Camargo.

Ana Lúcia

Ofélia Ferraz

Milena Morvillo

Marco Dias

Lucileia Colombo

Caio Chiarello.

Meus familiares

E agradeço a todos que não estão citados, mas ajudaram demais nessa jornada.

Um abraço fraterno a todos vocês.

EPÍGRAFE

Não dá para pensar na História do Brasil sem pensar na desigualdade

GOMES, Laurentino

RESUMO

Esta dissertação analisa o papel do livro didático como instrumento de poder do Estado autoritário durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945). A pesquisa investiga como a legislação educacional da época, principalmente as reformas de Francisco Campos e Capanema, e o Comitê Nacional do Livro Didático, estabeleceram um controle sobre o conteúdo e a narrativa histórica presentes nos livros didáticos. A análise revela que os livros didáticos do período varguista construíram uma narrativa histórica que legitimava o projeto de Estado-Nação autoritário, exaltando a figura de Vargas, glorificando o passado nacional e silenciando vozes dissonantes. Além disso, a pesquisa aponta a influência do pensamento de Giovanni Gentile e o apoio da intelectualidade brasileira ao projeto educacional autoritário. A dissertação também discute os resquícios do autoritarismo varguista na educação brasileira contemporânea e a importância da formação crítica de professores e alunos

Palavras-chave: livro didático; governo Vargas; autoritarismo; educação; narrativa histórica

ABSTRACT

This dissertation analyzes the role of the textbook as an instrument of power of the authoritarian State during the Getúlio Vargas government (1930-1945). The research investigates how the educational legislation of that period, mainly the reforms of Francisco Campos and Capanema, and the National Textbook Committee, established control over the content and historical narrative present in the textbooks. The analysis reveals that the textbooks of the Vargas period constructed a historical narrative that legitimized the authoritarian State-Nation project, exalting the figure of Vargas, glorifying the national past, and silencing dissenting voices. Furthermore, the research points out the influence of Giovanni Gentile's thought and the support of the Brazilian intelligentsia for the authoritarian educational project. The dissertation also discusses the remnants of Vargas's authoritarianism in contemporary Brazilian education and the importance of critical training for teachers and students.

Keywords: textbook; Vargas government; authoritarianism; education; historical narrative.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES/FIGURAS

Figura 1 - fac-símile do livro História do Brasil, 1932	35
Figura 2 - Fac-Símile do Livro Minha Pátria, 1932.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Livros utilizados na análise.....	15
Tabela 2 - Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização entre 1900 e 1960.....	54
Tabela 3 - Evolução da matrícula no sistema escolar, em números relativos, nos períodos de 1942/53, 1950/61 e 1961/72.....	66

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – LIVRO DIDÁTICO	23
1.1 – OS LIVROS DIDÁTICOS E A LEGISLAÇÃO NO GOVERNO VARGAS	23
1.2 - RESQUÍCIOS AUTORITÁRIOS NO MODELO DA ANÁLISE	26
1.2.1. <i>Guerra do Paraguai</i>	29
1.2.2 <i>Período escravista</i>	31
1.2.3. <i>Proclamação da República</i>	35
CAPÍTULO 2 – AUTORITARISMO E NARRATIVA	39
2.1 – GETÚLIO VARGAS E A PROPOSTA AUTORITÁRIA DE PAÍS.....	39
2.2 – EDUCAÇÃO AUTORITÁRIA	45
2.3– A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	53
CAPÍTULO 3 – O PODER DA MENSAGEM	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA SUGERIDA.	83
ANEXO I – LIVROS USADOS NA ANÁLISE.....	88

INTRODUÇÃO

A partir da primeira década do século XXI, uma grande celeuma vem ecoando como um diapasão, destacadamente as que se apresentam nas linhas narrativas dos livros didáticos de história em âmbito mundial, nacional ou local. As novas formas de encaminhamento das mensagens que chegam aos alunos e professores, deixam cada qual em posição cada vez mais defensiva - seja na defesa da verdade histórica da educação, ou simplesmente por ponto de vista - e alimentam posições de maneira a fomentar um combate incisivo e diuturno entre a ciência e o revisionismo histórico que surge a partir de uma apropriação da história, do fato histórico ou da historiografia. Por revisionismo, entendendo a definição Joffily e Ramalho (2024), como a “ocorrência da negação ou relativização de acontecimentos históricos traumáticos” e acrescentam que “vem se expandindo nas últimas décadas, (do século XX e início do XXI) sendo complexificada pela capacidade de amplificação de vozes e discursos oferecida pelas redes sociais”¹.

Professores e alunos, principalmente no que chamamos pela legislação brasileira de “educação básica”², são expostos a todo momento às dicotomias entre o que é apresentado em sala de aula nos livros didáticos e nos canais de mídia disponíveis na rede mundial de computadores. Essa exposição, que até o ano de 2024 carece de maior regulamentação, deixa alunos e professores à mercê de revisionismos históricos, que é a prática de falsificação e manipulação do passado, tomando a forma de apropriações acerca de fatos históricos “não colocou efetivamente um fim à polarização entre a construção do conhecimento e a compreensão dos seus processos de ensino/aprendizagem” (Alem, 2019, p.30) tem tornado o papel do professor de história, do ensino básico, um verdadeiro bombeiro educacional.

O livro didático em conjunto com a formação do docente e o projeto político-pedagógico da escola, então, surgem como importantes ferramentas

¹ JOFFILY, M.; RAMALHO, W. Distorcionismo: uma nova categoria de análise para o campo de batalha da história no século XXI. **Tempo**, v. 30, n. 1, p. e300108, 2024.

² Lei 9.394/1996

para um abrir de olhos ante às más informações. As luzes da pesquisa vão focar no livro didático, em especial tendo como objeto principal os livros didáticos de história. Ideia essa surgida de dúvidas da filha que, na época cursava o Ensino Médio, deparou-se com um capítulo, de uma apostila da disciplina história de uma importante escola privada da cidade de Araraquara – SP, sobre a Revolução Francesa³ era idêntica à que estava publicada numa grande enciclopédia digital. Essa observação levou um professor de história, filosofia e sociologia do ensino básico oficial do Estado de São Paulo a refletir, a despeito da veracidade e autenticidade dos verbetes da referida enciclopédia, acerca do que é passado aos alunos em seus materiais (apostilas, slides, livros didáticos e manuais) seja de forma física ou digital. E como o Estado moderno fruto do pensamento iluminista, expõe a disciplina como importante ferramenta da manutenção do *status quo*.

Partindo então, desse pressuposto, tendo como base acadêmica a História da Educação, o livro didático se tornou o ponto focal da pesquisa; sua escrita e narrativa histórica, o objeto; o autoritarismo, explícito ou não, na sua concepção acerca dos fatos históricos abordados nos respectivos livros. a justificativa da pesquisa; tendo como recorte temporal o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930 a 1945), jogando as luzes para a “Reforma Francisco Campos”, de 1931, a “Reforma Capanema”, de 1942 e as consequências de ambas que ainda aparece na forma e no espírito da educação brasileira. Em outras palavras, o que aparece na forma, ou seja na estrutura da escola, com sua divisão tomando três bases de ensino – na atual legislação dividida em ensinos fundamental anos iniciais, fundamental anos finais e médio ante ao primário, ginásial e um “segundo grau”, que até 1967 era dividido em clássico, científico e normal, para o colegial) que se espalha pelo Brasil a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde, em dezembro de 1930; bem como, no seu espírito, no seu *weistgeist*, no “chão da escola”, ainda, em modelos antigos, muitas vezes autoritário da relação do “Estado” com o professor.

A pesquisa fará uma análise bibliográfica dos livros didáticos de história do período dos governos de Getúlio Vargas (1930-1945) por meio do acervo digital da Biblioteca de Livros Didáticos da Faculdade de Educação da

³ Para o termo “revolução” como substantivo que indica a ação de revolucionar, de incitar uma revolta; usarei em minúsculo. Para o fato histórico, a palavra “Revolução” será utilizada em maiúsculo.

Universidade de São Paulo (LEMAD/USP). Epistemologicamente poderemos classificá-la como de abordagem qualitativa, estruturalista, histórico-crítica dialogando dentro das grandes áreas da História Cultural e do Ensino de História. Os livros didáticos utilizados na pesquisa são os indicados na tabela abaixo:

Tabela 1 - Livros utilizados na análise

Ano	Autor	Título
1931	J. Pinto e Silva	Minha Pátria
1932	Maria Paes de Barros	História do Brasil
1933	A G Lima	Noções de História do Brasil
1933	José Silva	História da Civilização
1933	Osório Duque Estrada	Noções de História do Brasil
1935	Mário da Veiga Cabral	Compêndio de História do Brasil
1935	Arrobas e Vidal	História da Civilização
1936	Esmeralda A. Lobo	História do Brasil – Mapas e Quadros Sinóticos
1936	João Ribeiro	Rudimentos da História do Brasil
1937	Cezarino Júnior	História do Brasil para o Curso Comercial
1944	Joaquim Silva	História do Brasil para o quarto ano ginasial
1945	Basílio de Magalhães	História do Brasil terceira série

Outro fator importante a ser desenvolvido na pesquisa é relacionar a definição de autoritarismo, abrindo o panorama de exposição da dissertação, com sua base sócio-histórica-filosófica representada por meio do arcabouço legal que se apresentava no recorte temporal indicado. Para além disso, a pesquisa busca verificar a narrativa histórica dos livros didáticos e como através dela os governos e, em especial, do governo de Getúlio Vargas, por meio de sua política educacional se municiou da aparelhagem do Estado para determinar ideologicamente, na estrutura do sistema educacional brasileiro da época, transversalmente das narrativas dos livros didáticos, particularmente, os da disciplina história, para tentar impor as mudanças sociais que a “intelectualidade brasileira” que apoiava o regime, julgava necessária para o desenvolvimento do

país. Essas mudanças no sistema educacional do país se deram pela conjunção de fatores e atores, todos autoritários, segundo Baía Horta (2012), a saber: os militares, a Igreja, a “Educação Moral e Cívica” e a juventude e a sociedade civil, controlada pela ação ideológica do Estado em diversas frentes.

Três modelos de mudanças na narrativa histórica podem servir de exemplo de como o autoritarismo impõe as explicações históricas e às vezes até no modelo historiográfico para garantir, ou tentar garantir que não se haja contestação sobre o que é narrado, estabelecendo ideologicamente as justificativas das mudanças narrativas. Na Índia, no ano de 2023, o governo de Narendra Modi e seu partido, através da legislação local, determinou mudanças significativas nos livros didáticos de história, suprimindo, por exemplo, parte do domínio muçulmano desde os tempos do Império Mugal em seu território e passagens importantes da independência indiana que eram encabeçadas por Ghandi⁴, para que seja enfatizado o modelo de referência hindu.

Outra mudança significativa, que de modo autoritário se aplica é o modelo de educação através de slides em detrimento aos livros didáticos e na narrativa histórica feita pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no mesmo ano de 2023⁵, posteriormente recuada depois de diversas reclamações da opinião pública. “Professores criticam a perda de cada vez mais espaço na condução da aprendizagem, uma vez que as aulas passaram a ser norteadas por slides da plataforma Centro de Mídias SP e orientadas à resolução de atividades nos aplicativos, avaliadas como rasas [...]”, conforme informa uma notícia veiculada num jornal eletrônico⁶.

O governo do Timor-Leste, por exemplo, na busca de uma ressignificação da identidade timorense abalada por duas fases de dominação estrangeira: a portuguesa e a indonésia por mais de cinco séculos⁷, adotaram nos seus livros didáticos mudanças em locais distintos que proporcionam o mesmo fim: Uma nova narrativa histórica que, para o bem ou para o mal, é imposta ao cidadão não para fazê-lo repensar, mas para ressignificar uma nova visão. Porém, essa

⁴ <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2023/04/partido-do-premie-da-india-altera-livros-didaticos-para-remover-parte-da-historia.shtml>. Acesso em 08/09/2024.

⁵ <https://www.band.uol.com.br/noticias/jornal-da-band/ultimas/governo-de-sao-paulo-anuncia-fim-dos-livros-impessos-para-2-milhoes-de-alunos-16621621> . Acesso em 08/09/2024.

⁶ <https://www.cartacapital.com.br/educacao/entenda-a-greve-de-professores-de-sao-paulo-contra-plataformas-impostas-por-tarcisio-e-feder/> . Acesso em 18/02/2025.

⁷ (Lucca, 2022).

mudança se dá “de cima para baixo”, sem discussão democrática acerca dos fatos históricos.

O controle social por meio das mensagens e narrativas históricas impostas dispostas nas páginas dos livros didáticos não é uma novidade. No Brasil, essa estratégia mostra-se bem evidente na formação curricular pensada dentro da criação de um novo modelo educacional proposto pelo Ministério da Educação e Saúde Pública a partir de 1930 como um dos ramos da criação de novo modelo de país, que para isso, vem conjuntamente com mudanças educacionais e curriculares. Um dos patamares socioculturais da nação getulista⁸ forjada no autoritarismo, além da cultura e do trabalho.

Dentro dessas perspectivas e inquietações que surgiram ao pesquisador, foi publicado o artigo *História e narrativa: uma análise da disciplina e da narrativa nos livros didáticos sobre a Guerra do Paraguai* (Sampaio, 2022), como ideia preliminar do recorte temporal, do objetivo principal e da base nuclear da pesquisa. Este artigo foi desenvolvido a partir do trabalho de conclusão do curso (TCC) do curso de licenciatura em História pela Universidade Internacional (Uninter). E como historiador e por seu poder de ofício tal qual nos ensina Marc Bloch (2001), o “objeto da história é o homem[...] (e que) por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições mais desligadas daqueles que a criaram, são os homens que a história quer capturar” (p.54). e complementa José Carlos Reis (2000) que “o historiador se interessa pela vida humana, em sua diversidade, em sua alteridade e diferenças temporais” (p. 29), não podendo, portanto, devido à nossa diversidade e desigualdade, deixar de fora estudos que demonstram esse enorme hiato social que nos assola no mínimo há cinco séculos.

A pesquisa visa focar as lentes da investigação nos livros didáticos do período, conforme indicados na Tabela 1, acerca da temática narrativa autoritária que, a partir da Reforma Francisco Campos, de 1930, buscando, dentro dos livros didáticos de História do Brasil, mensagens que flertam com o autoritarismo. Seja de forma velada ou explícita. Mesmo sabendo que “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *Homo sapiens* do *Homo faber*.” (Gramsci, 2024, p. 53-54). E, assim,

⁸ Os vencedores de 1930 preocuparam-se desde cedo com o problema da educação. Seu objetivo principal era formar uma elite intelectual mais ampla e mais preparada. (Fausto, 2015, p.287)

boa parte da intelectualidade brasileira, se uniu, após a vitória revolucionária de 1930, para forjar um novo Brasil para o bem e para o mal.

A hipótese principal é observar através narrativa histórica dos livros didáticos que tratam da História do Brasil, do período em recorte (1930-1945), as abordagens ideológicas do Estado. Ou seja, uma abordagem narrativa que se dá pelo meio do aparelhamento ideológico que reverberam no interior do livro didático, seja de maneira formal curricular, ou seja por meio percurso formativo do currículo oculto – aquele que não aparece escrito na lei, mas aparece através de outros sinais nas narrativas políticas. Como hipótese secundária, buscaremos verificar semelhanças entre o *Regio Decreto* 1054/1923⁹ com as Reformas educacionais feitas pelo Ministro Francisco Campos, em 1931. Em outras palavras, estudar também as relações que podem surgir das proposições normativas na educação do recém-formado governo fascista de Mussolini com a proposta educacional criadas ao longo governo de Getúlio Vargas. A ideia principal do texto é observar ideologicamente o discurso autoritário é reproduzido, seja por aparelhos Estatais, seja pelo próprio capital, como forma de expandir seus domínios e, estruturalmente, influenciando culturalmente, não para o desenvolvimento de um pensamento crítico e sim, exclusivamente para o “trabalho” nas camadas mais inferiores da sociedade.

Através dos dados obtidos junto às fontes utilizadas de base historiográfica, o método de análise será através de *paradigmas indiciários*. Ou, seja, a montagem de um quebra-cabeça histórico para chegarmos às ideias definidas através de análises críticas levantadas pelo docente, buscando gerar na consciência do aluno o germe do cidadão. Não somente o cidadão político, mas também, o cidadão social, assim conceituado pela professora Circe Bittencourt (2019)

a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais. [...] Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre diversos fatos de ordem política, econômica e cultural (Bittencourt, 2019, p.20).

⁹ Disponível em: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto:1923-05-06:1054!vig=> . Acesso em 12/09/2024.

Outrossim, como um fato histórico verificado ao longo de décadas pode, através do poder do Estado, e das diversas escolas historiográficas que aparecem nesse período pode dar a resposta que a BNCC (2018) dá ao professor de “igualdade, diversidade e equidade” (p.15).

O paradigma indiciário, segundo definido por Ginzburg (1989) é observar a pesquisa como se fosse a fiação de um tapete, onde a trama da tecelagem parece ser um desenho homogêneo. Mesmo assim, o desenho do tapete nos leva a diversas interpretações. Entretanto, se formos puxando os fios deste *tapete histórico*. Em outras palavras, “[...] o tapete é o paradigma que chamamos a cada vez, conforme os contextos, de venatório, divinatório, indiciário ou semiótico.” (p.179). Assim, podemos entender a escrita do texto e, portanto, entendermos a sua narrativa histórica como propõe Chartier: *écouter les morts avec tes yeux*¹⁰. Inferindo, portanto, do contexto da época a visão que se mostrava para a pessoa que escreveu o texto.

Por meio de análise bibliográfica das obras listadas na Tabela 1, as lentes da pesquisa buscarão, a partir de três fatos antecedentes à Revolução de 1930, a saber: a Guerra do Paraguai (1864-1870); o sistema escravista brasileiro (1500-1888) e a Proclamação da República (1889). Duas indagações importantes abordadas pela professora Antônia Terra de Calazans Fernandes (2004) são vistas como o pontapé inicial dos porquês da pesquisa sugerida. A primeira: “Quais têm sido os valores atribuídos aos livros didáticos em diferentes épocas?” (Fernandes, 2004, p.533) e a segunda é, também, de enorme significância: “Será que as políticas públicas interferem no valor dado ao livro, já que nem sempre ele permanece com seus usuários além do período do ano letivo, considerando a prática de adotar livros não-consumíveis?” (ibidem, p. 536).

Levantando as indagações sobre o valor *versus* políticas públicas o livro didático tem, no seu bojo, a questão da consciência histórica, alimenta-se a tese de que o sistema governamental instituído no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), o primeiro período por modo autoritário, a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde, utilizou-se dos arcabouços legais para impor a visão da

¹⁰ “Escutar os mortos com seus olhos” (N. do A.)

intelectualidade vencedora da Revolução sobre os fatos históricos nos livros didáticos e se, ainda nos dias atuais, há resquícios deste autoritarismo no processo narrativo histórico dos livros didáticos de História” Portanto, a questão orientadora busca, através da consciência histórica, entender como o livro didático, suas recordações, disciplinas e narrativas mudaram com o tempo. Ou seja, uma visão ontológica. Se elas existem, se as políticas públicas do período selecionado (1931-2018) aparecem no arcabouço legal interno sobre educação e se estes podem, de certa maneira refletir as políticas públicas, implícitas ou explicitamente, nos livros didáticos e, também nos livros didáticos da disciplina História do Brasil.

Por fim, a dissertação é dividida em três capítulos. Na primeira parte da pesquisa o apontamento do estudo mostrará como o modelo narrativo e o livro didático são objetos da História Social. Dessa forma, como o governo Vargas utilizou do poder da mensagem e da narrativa e suas implicações no controle da população como o livro didático de História do Brasil se adequou às narrativas autoritárias por meio do discurso oficial.

Assim, utilizando os paradigmas mencionados, a pesquisa irá discutir um dos seus principais propósitos que é o conceito de consciência histórica através da sua missão que é - segundo Rodrigo Otávio dos Santos (2016) “transferir do passado as questões que influenciam a sociedade no presente”. (p.19). E, como o professor de História tem a missão em suas mãos para, através das interações com alunos e com a sociedade, criar uma consciência histórica.

Temos por definição de consciência histórica a que foi criada por Rüsen (2016) como o “movimento que o estudo de história faz no indivíduo e, também na sociedade” (p.25). Sendo assim, a junção da missão do historiador - e consuetudinariamente ao professor -, com a ideia de “consciência histórica” o motivo principal dessa pesquisa. Criar por meio das interações em sala de aula, modelos críticos de análise, de acordo com a capacidade de cada grupo (sala de aula) e, fazer com que esse movimento do estudo abra espaço para indagações cada vez maiores. Em outras palavras, a utilização da tipologia da narrativa histórica com suas diversas denominações através dos atributos de memória, continuidade, identidade e sentido de tempo. (ibidem. p.50)

No segundo capítulo, chamado de *Autoritarismo e Narrativa* serão discutidas as relações do Presidente Getúlio Vargas com a educação na formação de um novo modelo de “Estado-Nação”, analisando como a educação apoiada pelo Estado Brasileiro no período lançou vozes autoritárias na formação do cidadão, focando as lentes na legislação educacional da época e seus impactos na educação brasileira, bem como o embate teórico-metodológico com a “Escola Nova” Para a concretização do estudo, buscaremos focar na História do Brasil propriamente dita e, de como o governo federal se utilizou do aparelhamento estatal para incutir ideologicamente, principalmente através da cultura, educação e do trabalho a visão de um novo Estado-Nação que a elite vencedora do processo revolucionário de 1930 e, em especial o próprio Getúlio Vargas, acreditava que num modelo mais autoritário sustentaria uma virtuosa proposta de um novo país. Numa análise historiográfica e sociológica quatro conceitos serão discutidos: *Autoritarismo, Estado-Nação, Aparelhamento Ideológico do Estado e Intelectualidade*. Partindo da contextualização do período revolucionário, definiremos o conceito de “autoritarismo” da sua base ontológica dialogando com Hanna Arendt(2020) e Giorgio Agamben(2004). Ao que diz respeito à ideia de Estado-Nação será feito um debate historiográfico entre Raymundo Faoro(2021), Bóris Fausto(2015) e Lília Schwarcz(2018). Louis Althusser, com a ideia da aparelhagem ideológica do Estado por meio da sua estrutura como máquina de repressão de caráter *ad infinitum* (Althusser, 2023). A discussão acerca da intelectualidade brasileira e a educação se dará epistemologicamente através do conceito de intelectualidade em Gramsci(2024) e da análise historiográfica com Baía Horta(2012).

O terceiro capítulo, *O poder da mensagem*, balizará o referencial teórico e as definições utilizadas na pesquisa. Portanto, através dos paradigmas citados, a pesquisa tenta buscar um dos seus principais propósitos que é o conceito de consciência histórica através da sua missão que é - segundo Rodrigo Otávio dos Santos (2016) “transferir do passado as questões que influenciam a sociedade no presente”. (p.19). E como o professor de História tem a missão em suas mãos para, através das interações com alunos e com a sociedade, criar uma consciência histórica.

História é uma resposta para esse desafio: é uma interpretação da ameaçadora experiência do tempo. Ela supera a incerteza no

vislumbrar de um padrão significativo no curso do tempo, um padrão que responde às esperanças e intenções humanas. [...] Esse padrão dá um sentido à história. (Rüsen, 2016, p.47).

Neste capítulo, utilizaremos no estudo da narrativa, o debate que se põe sobre a função do conceito de *narrativa histórica* em Malerba(2016), White (2014), Chartier(2014). A análise da narrativa será feita de acordo com o modelo sugerido por Rüsen (2016), e no diálogo que é feito na filosofia da mensagem em Wittgenstein (2009) nas suas investigações filosóficas. Tornado assim, um trabalho de cunho multidisciplinar onde dialogamos com a Filosofia, a Sociologia, a História e a Educação.

CAPÍTULO I – LIVRO DIDÁTICO

1.1 – Os livros didáticos e a Legislação no Governo Vargas

A história pode ser usada para promover tanto a liberdade quanto para justificar a opressão, ou vice-versa. Dependendo do contexto histórico referente à escola historiográfica no qual o livro didático vai ser usado enquanto elemento estatal de proliferação de ideias, pode-se usar a narrativa para diversos fins. A relevância à grandeza de determinada nação e à força da sua liderança; a exaltação a pessoa do líder pessoal ou da nação na forma de liderança regional ou mundial. Esse quadro se apresenta num nacionalismo exacerbado e, portanto, se pode enveredar uma reescrita para mostrar uma glorificação nacional.

O nacionalismo exacerbado pode, também, se amalgamar ao historicismo, demonstrando que determinado fato histórico é imutável, e então apresentar a possibilidade de ser utilizado para dar razão a uma ação autoritária, cuja argumentação que aparece em seu discurso apresentam as ações necessárias para o cumprimento do “destino da nação”, como exemplo para esse uso, podemos pensar no “destino manifesto”, no “darwinismo social” ou no “fardo do homem branco”.

A escola historiográfica positivista também pode ser utilizada para a proliferação do autoritarismo. A sua ênfase em fatos e objetivos na busca de uma lei universal pode ser usada para a supressão de ideias divergentes, a lógica positivista, grosso modo, argumenta que existe somente uma verdade oficial válida. E, desse modo, a história não é vista como uma ciência humana, que se baseia nas complexidades e contextos no qual a sociedade se debruça e, conseqüentemente, não há abertura para alternativas de pensamento.

Mesmo o marxismo que não é visto no seu modelo teórico como autoritário, também pode ser usado como forma de justificativa autoritária na consolidação de ideias de poder. O leninismo, o trotskismo e o stalinismo já foram base para a formação de regimes autoritários em diversas partes do globo. De modo semelhante, escolas historiográficas ligadas ao liberalismo também

foram utilizadas em nome da “democracia” para a introdução de modelos de poder autoritário, como os que se baseiam no Consenso de Washington, principalmente, nos modelos que vão explicar a teoria do “fim da história”¹¹ (Fukuyama, 1999, p.20).

Ampliando o escopo sobre a importância do livro didático no âmbito educacional, social, político e cultural, surgem caminhos traçados nas narrativas que vão dialogar com os aspectos curriculares, dos dizeres das leis e das “mensagens” embutidas nos livros. Infere-se, então, partindo de uma definição de currículo por meio de um *eficientismo* social¹² que vai ficar aparente “a partir da identificação dos componentes particulares da atividade de bons profissionais, compõe-se um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos” (Lopes e Macedo, 2001, p.22). Ou seja, com o currículo que das disciplinas que surgem a partir das reformas educacionais brasileiras, cresce também a necessidade de controle social e de forma coercitiva com o auxílio do aparelhamento estatal.

Desta forma, embute nos parâmetros culturais do que se ensina e do que se deve ensinar, cabendo a escola, então, ser a mola propulsora da criação de um novo modelo de cidadãos mais dispostos e aptos ao trabalho e menos contestadores e de uma elite mais influente, por fim, uma nova ideia de país.

A relevância da pesquisa, aos olhos do pesquisador é participar do diálogo sobre os novos modelos de interpretação histórica que estão sendo discutidas atualmente, porém dando destaque a dois modelos que aparto com real significância: a da narrativa histórica e suas nuances e a da consciência histórica

¹¹ Ideia pensada acerca da História, após a queda do muro de Berlim, em 1989, em ser estruturada Estruturada através da luta de classe, vencendo, então, o modelo liberal.

¹² Com a racionalidade neoliberal se tornando hegemônica, a lógica do *eficientismo* prevaleceu, de modo que há uma redefinição da forma que é prestada a jurisdição, sendo reduzida a apenas a lógica quantitativa do custo-benefício. [...] (MELO, Marcos Eugênio V.; SAMPAIO, André R. Interseções entre o *Eficientismo Processual Penal* e o Neoliberalismo. *Revista Brasileira de Direito Processual Penal*, vol. 10, n. 1, e873, jan./abr. 2024. <https://doi.org/10.22197/rbdpp.v10i1.873> . Acesso em: 16/02/2025.

Lopes e Macedo (2011) definem *eficientismo social* como uma aglutinação de “os mais diferentes comportamentos, desde simples habilidades até capacidade de julgamento bem mais elaboradas [...]. A influência desses pressupostos para o ensino vocacional cria talvez o mais influente princípio curricular do século passado, [...], com fragmentos até hoje visíveis na prática curricular” (p. 22).

À época da execução do programa, a Reforma Francisco Campos, não consistia apenas de reclamações sobre a mudança estrutural do ensino, Duque-Estrada (1933), por exemplo, elogia o sistema de união das disciplinas e, no seu livro didático *Noções de História do Brasil*, diz: “Tudo isso é possível (e até mesmo necessário) ensinar com a excelente medida que mandou incluir nos programas de nossos cursos elementares as principais noções de história da civilização” (Duque-Estrada, 1933, p. 6).

O livro também entrou no arcabouço legal brasileiro através da criação, em 1937 do Instituto Nacional do Livro por meio do Decreto-Lei nº 93, de dezembro de 1937, ou seja, uma das primeiras medidas do Estado Novo. Dentro do guarda-chuva do Instituto Nacional do Livro, promulga-se o Decreto-Lei 1.006, de dezembro de 1938 que versa sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Neste decreto, coloca já em seu artigo 1º que “é livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos” (Brasil, 1938). Entretanto, essa liberdade é limitada.

A criação do Comitê Nacional do Livro Didático, no artigo 9º, estabelecia que, o Comitê, será formado por sete membros de notório conhecimento pedagógico e “reconhecido valor moral”. Suas competências, estabelecidas pelo artigo 10, determinavam que: a) seriam os responsáveis pela aprovação ou não de determinado livro didático; b) estimular a produção de livros didáticos e indicar livros estrangeiros que deveriam ser traduzidos para o uso nas escolas; c) abrir concurso de livros para matérias não disponíveis no país e; d) promover, periodicamente, exposição com livros didáticos dos livros autorizados. Isso, implica que, o poder delegado ao Comitê era de fundamental importância para o serviço da ditadura enquanto implicação na orientação moral e cívica do futuro cidadão.

Cada membro do comitê deveria expor os motivos da aceitação ou recusa do livro. E o rol do que não poderia versar estavam explícitos no artigo 20, que remete a um capítulo inteiro sobre a recusa do livro. As cláusulas são extremamente específicas. Não poderiam versar : a) contra a unidade nacional, (que no Estado Novo estava vinculada à figura pessoal de Getúlio Vargas); b) sobre posição contrária ao regime político adotado; c) ofensas ao Chefe da Nação ou qualquer outra autoridade constituída das Forças Armadas e outras instituições nacionais; d) ações que despreze ou (o termo usado “escureça”, no

sentido de apagamento), as tradições nacionais e “deslustrar” os heróis da pátria; e) sobre posições que induzisse pessimismo ao “poder e ao destino da raça brasileira”; f) que inspire inferioridade ou superioridade de uma região para outra do país; g) incitação ou ódio sobre raças ou nações estrangeiras; h) sobre o despertar ou alimentar a luta entre as classes; i) a negação de qualquer confissão religiosa; j) atentar contra a família e a “indissolubilidade dos vínculos conjugais” e. k) contra a virtude humana e o esforço individual.

Veremos na sessão a seguir (1.2) que ao analisarmos a Guerra do Paraguai, aparecem conotações desabonadoras sobre a pessoa de Francisco Solano Lopez, ou também, posições racistas acerca dos escravizados, como, por exemplo, numa citação sobre Zumbi dos Palmares ou ufanista, no caso da Proclamação da República. Em outras palavras, o Conselho Nacional do Livro didático corroborava com as posições do governo acerca dos ideais “civilizatórios” que a elite intelectual de valores burgueses consentia. Nos livros que tratavam das disciplinas de Humanidades, principalmente na História, verificamos um grande poder na mão do conselho de interferir na interpretação histórica do conteudista criador do livro didático. Em suma, o poder da censura, e da ideologia do governo estava presente como freio temático à criação e à liberdade de cátedra do professor.

Em dezembro de 1945, já sob a presidência provisória de José Linhares, Presidente do Supremo Tribunal da Época, promulga o Decreto-Lei nº. 8.460, de dezembro de 1945, restringe a escolha do livro. Provavelmente, o decreto já estava pronto ou em estudos para a sua promulgação por conta do golpe dado em Getúlio, em outubro de 1945.

1.2 - Resquícios autoritários no modelo da análise

A principal proposta metodológica da pesquisa abrange a análise dos livros didáticos de história do Brasil correspondentes ao primeiro período do Governo de Getúlio (1930-1945), que corresponde ao chamado Governo Provisório ao fim do Estado Novo. No período chamado Governo Provisório a análise cercará os livros dos autores J. Pinto e Silva (1931), Maria Paes de Barros (1932), A. G. Lima (1933), José Silva (1933) e o poeta do nosso hino pátrio Osório Duque Estrada (1933). Durante o Governo “Constitucional” de

Getúlio (1934-1937), teremos a análise dos livros de José Scaramelli (1934), Mário da Veiga Cabral (1935), Arrobas e Vidal (1935), Esmeralda Lobo (1936), João Ribeiro (1936). No período conhecido como “Estado Novo” (1937-1945) teremos a análise dos livros de Cesarino Júnior(1935), Assis Cintra (1938), e Basílio de Magalhães (1945). Portanto, totalizando 12 obras.

A pesquisa, portanto, está dividida em três temáticas sobre fatos e períodos de prazos curto, médio e longo, provavelmente, não interferiria nas questões levantadas. Conforme indicado a seguir:

- a) Guerra do Paraguai (1864-1870)
- b) O sistema escravista brasileiro (1500-1888)
- c) Proclamação da República (1899)

O núcleo central da ideia é identificar como cada período acima citado é retrato pela mão do autor e da editora E em algumas passagens dá para se determinar um padrão de escrita das narrativas históricas. A pensar nas teorias da história, qual a predominância e para isso, três pontos são de igual importância.

O primeiro ponto a ser identificado contextualmente é que o IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro), - fundado ainda no Império, em 1838, antes mesmo de Pedro II assumir definitivamente o trono-, servia como uma espécie de “escola” brasileira, valorizando um modelo nosso, de se escrever a história, refletindo esta maneira, indubitavelmente nos livros didáticos. O Instituto como uma instituição secundária, com a tradição e prestígio da época era a principal referência na produção e divulgação do conhecimento científico da época, também a mais antiga na produção do conhecimento histórico do país. Trevisan (2024), vai indicar que durante o governo de Getúlio Vargas existia, uma via de mão-dupla de apoios entre os lados. O Presidente na época, por exemplo, se torna *Presidente Honorário* do Instituto. O que representava “um meio de aproximação entre a instituição e a esfera do Estado” (p.4).

Horta (2012) nos mostra que a educação fazia parte do discurso sobre Segurança Nacional, cujo mote é fiduciário de entidades autoritárias, e os membros das Forças Armadas não deixavam de buscar em seus estudos internos uma intervenção maior nos rumos da Educação e, também, do país. No

mesmo caminho seguia o IHGB. Não fosse essa ideia, não presidiria a abertura dos trabalhos do 96º aniversário do Instituto, general Francisco José Pinto, chefe do Gabinete Militar da Presidência da República e, Secretário-Geral do Conselho de Segurança Nacional. Assim como foi o marechal Firmo Freire do Nascimento, com o mesmo cargo, em 1941.

Além do viés da Segurança Nacional, se confirma também, a dualidade entre política e educação, era a relação estreita que o Instituto tinha com Francisco Campos e Gustavo Capanema. Ambos, Ministros da Educação e Saúde Pública do Governo Vargas, com visitas e trocas de elogios, em 1932 por Campos e em, 1934 por Capanema, inclusive presidindo a sessão magna do IHGB (Trevisan, 2024, p.12).

O segundo ponto a ser verificado é que os primeiros cursos de História propriamente ditos no Brasil foram os da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1934 e da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1935. Antes, a História era feita por leigos, por pessoas que tiveram a disciplina em outros cursos da área de Humanidades, como Filosofia ou Direito, ou por pesquisadores de outra formação. Isso implica que podemos dizer, então, que os livros didáticos de História do Brasil do período selecionado, não eram escritos por historiadores formados. Se pensarmos no curso de quatro anos, até a formação e formatação do livro, levaria certo tempo. Os livros a partir de 1940, poderiam ser escritos por historiadores formados, se pensarmos ainda na ciência histórica, com cursos de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado, o prazo seria muito maior. Sendo assim, nas condições de estruturação de Estado, ou seja, da burocracia estatal, das condições logísticas do país na época e do sistema educacional brasileiro, dificilmente estes livros chegariam na mão dos estudantes em sua plenitude. O amadurecimento do escritor e as diretrizes da editora, bem como as condições estabelecidas pelo Conselho Nacional do Livros, teríamos mais do que uma geração para que as inovações de outras escolas historiográficas como a *École des Annales*, aparecessem com seus novos paradigmas a serem apresentados aos alunos.

O terceiro ponto a ser analisado é verificar se existem padrões de escritas acerca de cada tema elencado na pesquisa e abrir a indagação sobre os motivos

destes padrões requer uma contextualização política, social e econômica do país durante o período do governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

1.2.1. Guerra do Paraguai

Nos livros didáticos que abrangem a pesquisa podemos verificar acerca da Guerra do Paraguai (1864-1870) que há um estereótipo indicando o Presidente paraguaio da época muitas vezes como um ditador extravagante que oferecia à guerra soldados miseráveis, descalços, as vezes visto como louco, por outro lado as Forças Armadas Brasileiras eram vistas como um exemplo de civilidade, cuja função era trazer a paz e a prosperidade ao Cone-Sul. Um corpo heroico que até os escravizados se alistaram como voluntários para combater o mal. Ou seja, uma visão ufanista da pátria, o que corrobora com o esforço dos militares da visão moralista, civilista e autoritária que poderia ser instrumentalizada de modo a agir tanto pela força quanto ideologicamente para salvaguardar os preceitos da “Segurança Nacional”.

O livro *Minha Pátria*, escrito por J.Pinto e Silva, de 1931, dá tratamento ao evento, à “grandeza” do Marechal Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, onde indica que é apresentado como um militar exemplar, que lutou em diversas frentes e pacificou o país. Sua atuação na Guerra do Paraguai é vista como um momento crucial de sua carreira, consolidando sua imagem de herói nacional. O texto nos mostra estar bastante amalgamado à escola historiográfica positivista, dando ênfase em feitos militares e heróis; o texto destaca as ações de figuras como o Duque de Caxias, enaltecendo seu papel na condução das tropas e na conquista da vitória. Aparece também profundamente uma visão nacionalista: A guerra é apresentada como um momento de afirmação da identidade nacional, com o Brasil defendendo seus interesses e sua honra. Outro ponto que aparece é que não aparenta muita análise crítica: As causas e consequências da guerra são pouco exploradas, com foco maior nos eventos militares e nos personagens envolvidos.

Maria Paes de Barros, na sua obra *História do Brasil*, de 1932, dá uma grande ênfase também ao evento da Guerra do Paraguai, mas também, coloca Caxias como o “pacificador”, divide no livro didático vários capítulos, a partir do

capítulo 43 ao capítulo 46, cujos títulos dão a ideia de um desencadeamento de acontecimentos correlacionados de forma cronológica, no português da época:

LXIII Guerra do Paraguay — Invasão de Matto-Grosso e do Rio Grande do Sul — A tríplice aliança — Retirada da Laguna — 1864-1867", capítulo LXIV "Continuação da guerra do Paraguay — Batalha de Riachuelo — Invasão do Rio Grande do Sul — Rendição de Uruguayana — Batalha do Passo da Patria — Batalha de Tuyuty — 1865", capítulo LXV "Continuação da Guerra do Paraguay — Passagem de Curupaity — Segunda Batalha de Tuyuty — Passagem de Humaytá — Caxias segue pelo Chaco — Batalhas vitoriosas de Itororó, Avahy, Lomas-Valentinas. Angustura — Entrada em Assumpção - 1866-1869" e capítulo LXVI "O Conde d'Eu general em chefe do exercito brasileiro — Tomada de Peribebuy — Batalha de Campo Grande — Morte de Francisco Solano Lopez — Terminação da Guerra do Paraguay — 1869-1870 (Barros, 1932).

Na obra de A. G. Lima, *Noções de História do Brasil*, de 1933, trata guerra também em detalhes cronológicos e descritivos sobre uniformes dos militares e acontecimentos, começa com os antecedentes tal como o protesto do presidente paraguaio Francisco Solano López contra a intervenção do Brasil na República Oriental do Uruguai. O livro descreve, também, as operações militares, incluindo a tomada de cidades como Paissandu e Assunção, e destaca figuras importantes como o Conde d'Eu. As batalhas e o desenrolar da guerra são narrados com ênfase nos combates e na bravura dos envolvidos

José Silva, com seu manual de *História da Civilização* editado em 1933, também mostra detalhadamente aos fatos da Guerra, porém bastante ufanista, como O livro descreve o governo de Solano Lopez, ditador do Paraguai, e suas ambições. Detalha o início do conflito, o aprisionamento do vapor "Marquês de Olinda", e as invasões paraguaias. Exalta a atuação da marinha brasileira, com o almirante Barroso na Batalha do Riachuelo, e os comandantes do exército como Osório e Caxias. menciona o fim da guerra com a morte de Solano Lopez e o alto custo humano e financeiro para o Brasil.

A narrativa da guerra é focada nos aspectos militares e nos heróis brasileiros, com uma visão patriótica e ufanista. As causas políticas e sociais do conflito, assim como suas consequências para o Paraguai, são menos exploradas. E portanto, aborda uma hermenêutica autoritária.

Joaquim Osório Duque-Estrada, poeta, crítico literário, professor e ensaísta. Foi membro da Academia Brasileira de Letras, trata no seu livro didático, de 1933, *Noções de História do Brasil*, A Guerra do Paraguai é

apresentada como um conflito em que o Brasil se envolveu devido a questões na região do Uruguai. O autor explica que o Brasil interveio no Uruguai em 1864, aliando-se ao general revolucionário Venancio Flores, que lutava contra o governo despótico do país. Francisco Solano Lopes, ditador do Paraguai, protestou contra essa intervenção e declarou guerra ao Brasil, invadindo as províncias de Mato Grosso e Rio Grande do Sul. A guerra se estendeu de 1864 a 1870, terminando com a morte de Lopez.

Arrobas e Vidal (1935) escreve sobre o conflito entre Brasil e Paraguai que também envolveu a Argentina e o Uruguai, detalhando alguns episódios da guerra, como a passagem de Humaitá e a batalha de Campo Grande, além de mencionar figuras importantes como Caxias, Conde d'Eu e Solano Lopez, ressaltando o heroísmo de brasileiros como João Greenhalgh e Marcílio Dias.

Esmeralda A. Lobo (1936), com seus mapas sinóticos, aborda de maneira bem sucinta o conflito no Cone-Sul, A Guerra do Paraguai é apresentada como um conflito importante no período do Segundo Reinado. O livro descreve as causas do conflito, como os maus tratos aos brasileiros no Uruguai e as ações do ditador paraguaio Francisco Solano Lopez. No que diz respeito à hermenêutica, a narrativa da guerra é focada nos aspectos políticos e militares, apresentando os fatos de forma relativamente direta.

João Ribeiro (1936), relata o fato da seguinte forma: a descreve como uma das guerras internacionais do Brasil, decorrente de questões não resolvidas com o governo do Uruguai, mencionando a Tríplice Aliança e algumas batalhas importantes

Na obra *História do Brasil para o curso comercial*, de Cesarino Júnior, publicado em 1937, o autor descreve as causas do conflito, incluindo o desejo do ditador paraguaio Francisco Solano Lopes de obter renome internacional e suas suspeitas infundadas sobre as intenções imperialistas do Brasil. A narrativa detalha os três períodos da guerra, desde a ofensiva paraguaia até a contraofensiva brasileira, mencionando batalhas e figuras importantes como Duque de Caxias e Almirante Barroso.

1.2.2 Período escravista

Ao tratarmos das questões acerca do período cuja matriz econômica brasileira era baseada na mão-de-obra escravizada, seja de habitantes originários quanto de imigração forçada vinda da África (1500-1888

Na obra de J. Pinto e Silva (1931), *Minha Pátria* O livro trata da escravidão no contexto da proibição do tráfico negreiro e da luta pela abolição. Menciona a "importação iniqua" de negros da África, que durou até 1831, quando uma lei aboliu o tráfico, embora só tenha sido efetivamente aplicada em 1850, graças à energia de Euzebio de Queiroz.

O texto destaca a campanha de "benemeritos brasileiros" pela extinção da escravidão, a Lei do Ventre Livre de 1871 (Visconde do Rio Branco) e a lei de 28 de setembro de 1885, que beneficiou os escravos sexagenários.

Maria Paes de Barros (1932) em sua narração acerca da captura dos escravizados indígenas "A sua lei era dente por dente, olho por olho, o que, aliás era inerente a todo selvagem, pois só o cristianismo veio ensinar a piedade e o perdão das ofensas." (p. 26).

Explica que se os jesuítas tivessem "catequizado" os colonizadores, eles não teriam escravizados os indígenas, nem teria, aqui a escravidão negra. A autora, utiliza-se de vários estereótipos para desqualificar a cultura não cristã dos africanos e indígenas como folclórica e melancólica.

No mesmo caminho, a abolição (que vai demorar mais de 380 anos para entrar efetivamente em vigor) era uma "instituição" civilizatória., como é o caso de A G Lima, também de 1933 não dá uma ênfase específica à escravidão, porém vê o movimento abolicionista somente como salvação levantada pelos republicanos.

José Silva (1933), por exemplo, vai buscar na bíblia, mais especificamente do Genesis 9: 18-27¹³, a referência da superioridade ariana em detrimento das outras. Importante salientar que no mesmo ano, ascende ao poder, nas terras

¹³ ¹⁸ – Os filhos de Noé que saíram da arca eram Sem, Cam e Jafet. Cam era o pai de Canaã. ¹⁹ – Estes eram os três filhos de Noé. É por eles que foi povoada toda a terra. ²⁰ – Noé, que era agricultor, plantou uma vinha. ²¹ – Tendo bebido vinho, embriagou-se, e apareceu nu no meio de sua tenda. ²² – Cam, o pai de Canaã, vendo a nudez de seu pai, saiu e foi contá-lo aos seus irmãos. ²³ – Mas, Sem e Jafet, tomando uma capa, puseram-na sobre os seus ombros e foram cobrir a nudez de seu pai, andando de costas e não viram a nudez de seu pai, pois que tinham os seus rostos voltados. ²⁴ – Quando Noé despertou de sua embriaguez, soube o que lhe tinha feito o seu filho mais novo. ²⁵ – “Maldito seja Canaã, disse ele que ele seja o último dos escravos de seus irmãos!” ²⁶ – E acrescentou : “Bendito seja o Senhor Deus de Sem, e Canaã seja seu escravo!” ²⁷ – Que Deus dilate a Jafet e este habite nas tendas de Sem, e Canaã seja seu escravo!

teutônicas, o maior defensor da ideia de superioridade racial dos alemães frente aos outros povos. Podemos dizer também, que aparece nestes livros a sugestão do *darwinismo social*

A história não se preocupa da raça preta nos tempos antigos, pois não chegou a civilizar-se por si mesma. A raça amarela, dos povos do oriente e do norte asiático, teve na China uma grande civilização que por muitos séculos ficou estacionária, mas ora se renova. A raça branca, a mais importante por sua civilização, compreende três ramos, cuja denominação deriva de Sem, Cam e Jafet, filhos do patriarca bíblico Noé: o semítico, o camítico e o jafético.

Os semíticos: árabes, judeus e fenícios; os camitas: a população do Magreb e Norte da África. Os jaféticos ou árias: Os arianos, vindos da Índia e da Pérsia que migraram para a Europa (p.11-12)

Esses povos se consolidaram, ao longo do tempo, como europeus ocidentais (nos dizeres do autor: os ceutas, os gauleses, os germânicos, os gregos e os latinos). E nessa justificativa, a superioridade de um para com o outro.

Osório Duque-Estrada (1933), trata da escravidão indígena e africana. O autor menciona que, com a autorização concedida aos donatários das capitanias hereditárias para utilizarem os índios em seus serviços, originou-se a "escravidão vermelha", coexistindo com a escravidão africana, data o início em 1532. Da imigração forçada para o Brasil de africanos, aponta somente que em 1831 foi abolido o tráfico, mas que continuou ilegalmente até 1850, mencionando o poema Navio Negreiro de Castro Alves para ilustrar a indignação diante do "infame commercio de carne humana" (p.45).

Mário Veiga Cabral (1935) trata da questão de Palmares como uma horda de arruaceiros. Veja o exemplo:

O numero de fugitivos dentro em pouco era grande, havendo cerca de 20.000 que formaram então uma especie de republica conhecida pelo nome de Quilombos ou Palmares em razão de grande abundancia de palmeiras existentes no local. Dentre esses negros; um, de nome Gangusuma, e a quem os outros denominavam de Zumbi, era o chefe da aggreiação. Constituindo esse agrupamento sério perigo para os colonos, pois os negros constantemente commettiam grandes depredações em suas fazendas, resolveu o governador geral Francisco Barreto de Menezes mandar uma expedição para batel-os. (p. 100-101, grafia da época).

Também faz listagem sobre as leis da proibição do tráfico negreiro, do Ventre-Livre, dos Sexagenários e Lei Áurea. O que converge na narrativa de outros autores deste recorte temporal.

Sobre o tema da escravidão, Arrobas e Vidal (1935), o livro aborda a escravidão no contexto brasileiro, mencionando a introdução do elemento servil africano no Brasil. Destaca o aumento do tráfico negreiro no início do século XIX, com a chegada de cerca de 600.000 africanos escravizados em um período de vinte anos.

Além disso, o livro menciona a pressão da Inglaterra pelo fim do tráfico, a assinatura de uma convenção em 1826 para esse fim e a promulgação da lei de 1831, que ratificava os compromissos anteriores, mas que não foi cumprida. A obra também cita a lei Euzébio de Queiroz de 1850, que reprimiu o tráfico negreiro, e as campanhas abolicionistas que levaram à lei do Ventre Livre de 1871.

Sobre a escravidão, João Ribeiro, na obra Rudimentos da História do Brasil, de 1936, descreve o assunto da seguinte maneira separando a escravidão indígena e dá uma ênfase significativa sobre a Lei Áurea, dedicando um espaço significativo à abolição, mencionando a lei de 13 de maio de 1888, e o papel de figuras como Eusébio de Queiroz no combate ao tráfico de africanos, e a Princesa Isabel, chamada de "a Redemptora" pela assinatura da Lei Áurea. O autor a descreve como uma revolução pacífica que representou o sentimento e a aspiração dos brasileiros. E sobre a escravidão indígena, Ribeiro (1936) menciona que os portugueses pensaram em transformar os índios em escravos, observando que a escravidão não era algo que ofendia a consciência dos negros e que, da mesma forma, não ofenderia a dos índios. Ele destaca que a escravidão era vista como um resultado da guerra, onde apenas os vencidos eram escravizados, e como trabalho forçado e castigo corporal.

Cesarino Júnior (1937) apresenta a escravidão como um dos "problemas do trabalho" no Brasil, mencionando o tráfico negreiro e a campanha abolicionista. Descreve os escravos como provenientes da África Centro-Austral, principalmente dos ramos Bantu, e utilizados na agricultura e serviços domésticos, o que resultou em grande influência na língua, costumes e arte.

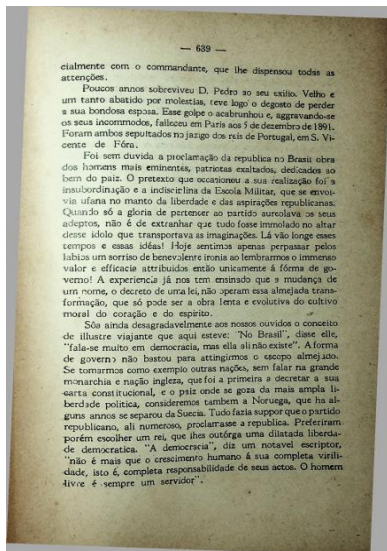
Basílio de Magalhães, já no fim do Governo de Vargas, no seu livro História do Brasil para a terceira série, de 1945, faz uma abordagem mais

completa sobre a escravidão, tratando da escravidão indígena, africana, suas influências, entretanto, dá uma visão meio relativista sobre os malefícios sob as más condições da imigração forçada de africanos no país, argumentando que no Brasil encontraram um “berço e uma civilização”, quanto às influências, O livro discute a influência da escravidão africana na sociedade brasileira, tanto no aspecto econômico quanto no cultural, mencionando o “*melting-pot*”¹⁴, a culinária, o folclore e até mesmo a sentimentalidade do brasileiro.

1.2.3. Proclamação da República

Nos levantamentos da pesquisa acerca do episódio da Proclamação da República, Maria Paes de Barros (1932) dá outra versão a de que os civis assistiam com perplexidade o golpe militar que “o povo assistiu bestificado à Proclamação da República” (Barros, p.641), da frase célebre de Aristides Lobo no Jornal Diário Popular de 18 de novembro de 1889¹⁵: “o povo assistiu àquilo bestializado, atônito, surpreso, sem conhecer o que significava. Muitos acreditavam seriamente estar vendo uma parada” O Ufanismo também faz parte da criação da narrativa:

Figura 1 - fac-símile do livro História do Brasil- Maria Paes de Barros, 1932



Foi sem duvida a proclamação da republica no Brasil obra dos homens mais eminentes, patriotas exaltados, dedicados ao bem do país. O pretexto que occasionou a sua realização foi'a insubordinação e a indisciplina da Escola Militar, que se envolvia ufana no manto da liberdade e das aspirações republicanas. Quando só a gloria de pertencer ao partido aureolava os seus adeptos, não é de extranhar que tudo fosse immolado no altar desse idolo que transportava as imaginações. Lá vão longe esses tempos e essas idéas! Hoje sentimos apenas passar pelos lábios um sorriso de benevolente ironia ao lembrarmos o immenso valor e efficacia attribuidos então unicamente á fôrma de governo! A experiencia já nos tem ensinado que a mudança de um nome, o decreto de uma lei, não operam essa almejada transformação, que só pode ser a obra lenta e evolutiva do cultivo moral do coração e do espirito.” (Barros, p. 643, na grafia original do livro).

¹⁴ Uma alusão à “mistura de raças”

¹⁵ Basbaum, Leôncio, 1968 apud Carvalho, J. M., 2019, p.9 e 155.

A. G. Lima (1933) aponta em seu livro para a República e os militares como heróicos representantes de um novo Brasil civilizado. Na obra de Silva (1933), a narrativa da proclamação aparece de forma resumida. Porém, dá ares de conquista popular, sendo buscada há longos tempos por inúmeros brasileiros, mas que somente os militares conseguiram o feito.

Sobre o evento da Proclamação da República, em 1889, Duque-Estrada (1933) é mencionada como um dos eventos que marcam a "última geração", ou seja, a geração da época em que o livro foi escrito. O autor a coloca ao lado da Abolição da Escravatura e da "dilatação das fronteiras" como conquistas importantes desse período. Entre os nomes dos "patriotas beneméritos" desse período, o autor cita Quintino Bocayuva, Lopes Trovão, Deodoro e Benjamin Constant.

Na obra *História do Brasil – Mapas e quadros sinóticos*, de 1936, Esmeralda Lobo, menciona o descontentamento com o sistema de governo do Império como o fator principal que levaram à abdicação de Pedro I, a narrativa e a hermenêutica apresentada pela autora, não mostra aprofundamento no que diz respeito à mudança de regime, nem a causas sociais e políticas mais amplas, focando apenas nas sucessões de eventos.

João Ribeiro, retrata a mudança de regime que ocorreu naquele 15 de novembro de 1889, como vinda de uma insatisfação do exército com o governo, a propaganda republicana e a atuação de figuras como Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto. Descreve os primeiros anos da República, incluindo conflitos e a consolidação do regime.

No livro de Magalhães (1945), ao tratar da Proclamação da República, descreve a propaganda republicana e a sequência de eventos históricos que levaram à proclamação de 1889.

A lei 10639/2003 que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), acrescentando dois artigos, 26-A, parágrafos 1º e 2º e 76-B. O primeiro em seu *caput*, estabelece que nas escolas de ensino público e privadas, tanto no ensino fundamental quanto no médio, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, nos parágrafos que sucedem o corpo principal do artigo que “o conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional,

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.”¹⁶ O segundo inclui no calendário escolar nacional o dia 20 de novembro como dia “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003). A lei foi modificada em 2008, acrescentando os povos originários também no livro didático, conforme mostra a Lei 11.645, de março de 2008, passando a disciplina agora a incluir, conforme o artigo 26-A, §2º. “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (Brasil, 2008). De fato, houve significativas mudanças no livro didático brasileiro a partir dos editados em 2009, onde já é possível perceber estas mudanças. Agora tanto no nível médio quanto no fundamental, as relações de estudos em referência aos africanos e indígenas modificaram os vetores. Há uma grande ênfase na origem e cultura destes povos e uma proximidade bastante coerente com o que se destaca nas ciências humanas tais como a Antropologia (que é estudada no Ensino Médio na disciplina de Sociologia), a própria Sociologia e a História.

É importante então verificar a mensagem indicada nos textos. Podemos verificar a intenção dos autores? Como a hermenêutica usada na narrativa pode ser usada para aparelhar o Estado ideologicamente dentro dos livros didáticos de História. Ricoeur aborda a narrativa histórica sob uma perspectiva fenomenológica e hermenêutica, explorando a relação entre tempo, narrativa e identidade. No seu texto *Tempo e Narrativa* o autor elabora esta relação argumentando que a narrativa tem como papel fundamental tanto da construção da memória coletiva, quanto da compreensão do passado, o que se mostra fundamental no ensino de História, por conseguinte, na elaboração do livro didático.

Ricoeur analisa como os historiadores organizam os eventos históricos em tramas coerentes, destacando a importância da "intriga" na construção da narrativa histórica, destaca a capacidade da narrativa histórica de mediar entre o passado e o presente, permitindo que as sociedades compreendam sua

¹⁶ BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Presidência da República.** Brasília, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm . Acesso em 20/01/2025.

própria história e identidade. Vemos essa ideia nas construções nos manuais de história do período autoritário do governo de Vargas. Na obra, *A memória, a história e o esquecimento* (2007), o autor indica que há um caminho narrativo da coerção, cujas instituições tendem a utilizá-la na construção de uma organização nacional. (p. 231)

CAPÍTULO 2 – AUTORITARISMO E NARRATIVA

2.1 – Getúlio Vargas e a proposta autoritária de país

Oito anos antes do golpe que tira Washington Luís da Presidência da República, dezessete militares e um civil, partem do Forte de Copacabana, em julho de 1922, participam de um movimento de insubordinação e revolta contra um modelo de governo que já se mostra

ultrapassado, personificado nas figuras de Arthur Bernardes e Epiácio Pessoa. Esses revoltosos foram a incubação de um processo ainda maior de diversos atores autoritários que, mesmo por hora derrotados, acabaram vitoriosos e ajudaram a traçar um caminho autoritário na Revolução de 1930, limpando os trilhos para uma nova ideia e modelo de condução do país com Getúlio Vargas à proa derrubando uma velha oligarquia liberal que já descontentava parte do organismo social participante do processo político, - ou que ao menos tinha consciência dele-, implantando um sistema autoritário e antiliberal no país, cujo Estado é a personificação do líder, segundo Hobsbawm(1995), tendo como inspiração o modelo europeu de Roma e, posteriormente, de Berlim se forjam. Para o autor

Se havia um modelo no mundo a ser imitado por políticos promissores de um continente que sempre recebera inspiração das regiões hegemônicas, esses líderes potenciais de países sempre à espreita da receita para tornar-se modernos, ricos e grandes, esse modelo certamente poderia ser encontrado em Berlim e Roma[...] (Hobsbawm, 1995, p.137)

A análise de Faoro (2021), corrobora com a mesma lógica, acrescentando em sua visão o nosso panorama de que o Governo Vargas foi alimentado de um “parafascismo”, “[...] verte-se (mais) à técnica de poder, menos à ideologia” (p.647). Ou seja, no caminho do autoritarismo, concentração de poder e personificação do líder.

A Revolução de 1930, então foi o ápice de um movimento armado que surge no país, na década de 1920, fruto de diversos movimentos armados, como a Coluna Prestes, a revolta dos 18 do forte de Copacabana, entre outros, de cunho autoritário que, também vai alimentar, outro movimento armado: o Golpe

de 1964. Que segundo, Romanelli(2014), “se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica” (p.49)

Com apoio destes “tenentes”, o governo Vargas centralizava o seu poder, primeiro provisoriamente (1930), depois eleito de forma indireta (1934), em seguida se consolida a partir do golpe de 1937, na introdução oficial de uma ditadura autoritária que perduraria por mais oito anos. Além dos tenentes, o apoio ao novo governo anteparava-se na Igreja; na economia com o apoio de industriais e da elite cafeeira; na educação; primeiramente com o integralismo de Plínio Salgado; depois com a nova intelectualidade brasileira, representando, o tripé da criação de um novo Brasil e, portanto, com o apoio de uma nova burguesia brasileira. Este suporte se refletiria na educação¹⁷ e, portanto, seria refletida num novo modelo educacional

Destarte outros exemplos de governos autoritários no Brasil, como o de Deodoro, de Floriano, de Arthur Bernardes e antes deles, no Império e na Colônia, cujo um exemplo clássico era a luta inconfidente em prol das liberdades anticoloniais. A empresa varguista fazia da propaganda, das artes e da educação, por meio de seus aparelhos estatais, um vetor da publicidade dominante. A agenda do governo foi implementada por incontáveis decretos, os políticos cassados, a imprensa e oposição censuradas. O novo modelo remodelou o exército, afagou a igreja católica e movimentou as bases criando os Ministérios da Indústria e Comércio e da Educação e Saúde Pública, que serviria de base estrutural para uma grande reforma do ensino e da educação pública no país. Mas em momento nenhum, a Aliança Liberal (movimento político do qual Vargas e seus apoiadores mais próximos se lançam como oposição ao modelo vigente na “República Velha”), estabeleceu a democracia que muitos acreditavam que ela representaria. Segundo Schwarcz e Starling (2018) “as grandes forças políticas responsáveis por sua institucionalização (as reformas) não tinham origem nem vocação democrática” (p.363). Napolitano (2020), indica que o autoritarismo é mesmo um caminho a seguir como opção dos apoiadores do novo governo para “a modernização do país” e que “queriam apenas uma reforma política e não uma revolução social” (p.93-94), dessa maneira

¹⁷ (Fausto, 2015, p.284-290)

mostrando-se como um meio de imposição das ideias do desenvolvimento do país a despeito da distribuição e do desenvolvimento para todos.

Um exemplo claro da interferência da força política autoritária foi o caso do antropólogo francês Claude Lévi-Strauss (1996), em sua chegada ao Brasil, primeiro em Salvador, para a missão francesa (junto com Fernand Braudel, Jean Maugüé e Pierre Mombeig,) que lecionaria na recém-criada Universidade de São Paulo, em 1935, relata em uma de suas obras:

Estou concentradíssimo em fotografar detalhes da arquitetura, sendo perseguido de praça em praça por um bando de negrinhos seminus que me imploram: “Tira o retrato! Tira o retrato!”. Ao final, comovido por mendicância tão gratuita – uma fotografia que jamais veriam, em vez de alguns tostões-, aceito bater uma chapa para contentar as crianças. Não ando cem metros e a mão de alguém se abate sobre meu ombro; dois inspetores à paisana, que me seguiram passo a passo desde o início do meu passeio, informam-me que acabo de cometer um ato hostil ao Brasil: essa fotografia, utilizada na Europa, podendo talvez dar crédito à lenda de que há brasileiros de pele negra e de que os meninos de Salvador andam descalços. Sou detido, por pouco tempo, felizmente [...] (p.28)

O que mostra o autoritarismo pelo aparelhamento do Estado nacional para as questões ligadas à cultura e à educação através da propaganda. E, dessa forma se consolida a ideia de Estado-Nação. Onde as representações socioculturais estão arraigadas na unificação do país. Assim como o “Índio sentinela” e *protopatriota* como concepção de unificação cultural, o Sistema de Proteção ao Índio, fundado em 1910, e no período correspondente à chamada Era Vargas submetido ao Ministério do Trabalho, utiliza-se da propaganda de Estado para a busca do acultramento e submissão durante a *marcha para o oeste* (Garfield, 2000, p.15-42). O mesmo conceito aplica-se também às questões educacionais, tendo em vista que a ideia da intelectualidade comandante do Ministério da Educação de “criar” brasileiros aptos ao progresso da nação.

A educação brasileira, portanto, refletiria igualmente o pilar de sustentação dos que levaram à tomada de poder por Getúlio. Nos próprios discursos do Presidente, analisados por Baía Horta (2012) infere-se que “mesmo não constituindo um programa educacional estruturado, serão acentuados à medida que se intensifica o caráter autoritário do regime.” (p.28). Ou seja, existia o objetivo de a educação refletir a vontade dos que vão comandar a pasta recém-

criada do Ministério da Educação e Saúde Pública. Ambas as esferas, uma de vital importância tanto na criação de uma nova intelectualidade e da mão de obra operária e outra, através da Saúde, a princípio nos moldes da Educação Física, gerar o “soldado do regime”, sustentando ainda mais o autoritarismo perene que aparecerá na educação brasileira deste período. Podemos agregar o movimento propagandista pela arte, com várias músicas de exaltação, principalmente o samba para atingir as massas; o canto orfeônico com Villa-Lobos através de financiamentos do próprio governo pelo DIP¹⁸ (Departamento de Imprensa e Propaganda), responsável também pela censura no país.

Decerto que a ideia de nação e por conseguinte de Estado-Nação se desenvolveu no Brasil diferente das que surgiram na Europa e nos Estados Unidos da América, de primeiro surgir a ideia de Nação como representante de um povo que, finalmente se aglutina em determinado território formando um Estado para esses “nacionais”. No Brasil, um país continental, esparsas populações europeias e milhares de escravos e pouca comunicação entre as províncias. Sua independência se deu por um filho da família real portuguesa aqui instalada. A ideia de Brasil enquanto nação e brasilidade, vai se solidificar somente com o Governo de Vargas (1930-45 e 1950-54), onde a centralização e autoritarismo em busca de um novo significado de país se demonstra, a despeito de Varnhagen¹⁹ já buscar esse conceito de nação e dar o pontapé inicial acerca da nossa *consciência histórica*, organizando os primeiros dados sobre nossa história por meio do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), fundado pelo Marquês de Olinda, em 1838, (Pinsky, 2023, p.11-26). O primeiro livro de sobre história do Brasil, baseado no projeto do IHGB, foi escrito por Varnhagen, no ano de 1858.

O jornal *O Globo*, através das propagandas veiculadas nas revistas infanto-juvenis, abarcam, por exemplo em 1941, o ideal de criação do jovem brasileiro a se moldar pela educação, segundo Horta (2012)

¹⁸ Decreto-Lei 1915/39 Art.2º O D.I.P tem por finalidade:

[...] o) promover, organizar, patrocinar ou auxiliar manifestações cívicas e festas populares com o intuito patriótico, educativo ou de propaganda turística, concertos, conferências, exposições demonstrativas da atividade do Governo, bem como mostras de arte de individualidades nacionais e estrangeiras;

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1915.htm acesso em: 08/10/2024.

¹⁹ Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), engenheiro, militar, diplomata e historiador teuto-brasileiro.

Por trás da ‘patriótica’ campanha do jornal (O Globo), esconde-se a intensão da burguesia de divulgar os ingredientes básicos da sua ideologia: igualdade de chances, mas impossibilidade de igualdade real entre homens, insistência na utilidade e valor de qualquer forma de trabalho, mas legitimação das diferenças profissionais em razão da diversidade de tarefas e funções (p.61).

Buscava-se então, amalgamar no jovem cidadão conceitos de disciplina, valorização do trabalho e dever cívico que serão embutidos em várias camadas da sociedade brasileira como uma forma uníssona de unificação nacional. Desta forma, concretizando um modelo de Estado-Nação Brasileiro, galgado principalmente no autoritarismo, do governo provisório e suas diversas instabilidades ao “golpe do Estado Novo (1930-1937) e do “Estado Novo” propriamente dito. O governo de Getúlio vai vendo desmantelar a coalizão que o coloca no poder. Diversas trocas de pessoas por diversos organismos governamentais, entretanto com a manutenção de um núcleo de intelectuais que viam numa mudança mais profunda a salvação do Estado.

Mas afinal, o que podemos inferir como *autoritarismo*? Qual a sua origem? E em qual lugar se limita este autoritarismo? Para tentar responder a essas questões partiremos de uma definição filosófica e, a partir de um debate dentro das ciências sociais sobre autoritarismo e como ele se estabelece, dando então, aplicabilidade ao caso do Brasil da década de 1930.

Ao tratarmos do tema em sua forma mais específica, começo por sua definição de origem mais filosófica que é “abuso da autoridade, na maioria das vezes, fundada na crença ingênua de que ela poderia bastar. É pedir demais a obediência, sempre necessária, nunca suficiente” (Conte-Sponville, 2011, p. 71). Agregando essas ideias a outros conceitos, temos o totalitarismo, como um sistema autoritário mais profundo, definido por Arendt(2012) como um governo que “transformou as classes em massas, substituíram o sistema partidário não por ditaduras unipartidárias, mas por um movimento de massas, transferiu o centro do poder do Exército para a polícia e estabeleceu uma política exterior que visava abertamente ao domínio mundial” (p.611). Se inferirmos que nos períodos de governo provisório, governo eleito indiretamente e na ditadura do Estado Novo, ou seja, todo o período do governo de Vargas, transformou as classes em massas, como se os brasileiros rondassem em volta da imagem do Presidente, seja com os trabalhadores ou empresários; o poder ficou na mão do

próprio personalismo, e; na política exterior, fazia uma política externa pendular: ora para o lado da “democracia”, ora para o lado do “totalitarismo”, afim de obter ganhos para o desenvolvimento interno. Que segundo, Bueno (2015) “na historiografia (brasileira) é de certo modo consensual que o Brasil fez ‘jogo duplo’ em relação aos Estados Unidos e a Alemanha, no período que antecede à Segunda Guerra com o objetivo de barganhar” (p.252), ou seja, o governo ideologicamente além de autoritário era totalitário. Arendt (2011) ainda acrescenta que o autoritarismo nos governos autoritários “o poder vem de cima para baixo” (p.347-348).

Giorgio Agamben (2004) ao definir estado de exceção chega bem perto do que se estabeleceu no país durante a década de 1930 do século XX até o fim da II Guerra Mundial “um patamar de indeterminação entre democracia e absolutismo” (p.13) e ainda acrescenta que “o estado de exceção não é um direito especial, mas enquanto suspensão da própria ordem jurídica, define seu patamar ou conceito limite” (p.15); E então, nos demonstra como se estabelece a chamada “ditadura constitucional” que, para o autor assim se estabeleceu para definir o presidente o Reich “entre 1934 e 1948, diante do desmoronamento das democracias europeias, a teoria do estado de exceção [...] teve um momento especial de sucesso; mas é significativo que isso tenha acontecido sob a forma *pseudomórfica* de um debate sobre a chamada “ditadura constitucional”(p.17). Se aplicarmos esta ideia no que se estabelece em 1937 no Brasil, podemos dizer que se instala, na maior parte terrena do Cone-Sul uma “ditadura constitucional” pela implantação do Estado Novo.

Hobsbawn (1995) mostra que além do Brasil (p.110) citando nominalmente Vargas que “dominou a história do país por vinte anos” .várias nações ao redor do planeta se fecham, por circunstâncias históricas e tendem a cada vez mais, fazer dos seus regimes mais autoritário, nos alertando que no período o estado democrático era a raridade e o predomínio era a exceção: “tomando-se o mundo como um todo, em 1920 havia talvez 35 ou mais governos constitucionais eleitos (O Brasil sendo um deles). Até 1938, havia talvez dezessete destes Estados (O Brasil não sendo um deles), em 1944, talvez doze, de um total global de 65” (p.115). Em outras palavras, a transição do estado democrático para o estado de exceção não era uma exceção e sim uma tendência global.

E dando encaminhamento ao próximo capítulo tratando a educação brasileira como uma peça do governo autoritário de Getúlio Vargas, Horta(2012) analisando vários discursos de Gustavo Capanema levanta a tese de que “desde o início do Estado Novo, a decisão de utilizar a escola como aparelho ideológico a serviço do Estado aparece claramente nos discursos e entrevistas presidenciais” (p. 157). A ideia era causar uma regeneração do sistema, como proteção da sociedade, mas não a subversão total, mas a manutenção dos privilégios dos que já tinham. Esse era o discurso revolucionário de 1930, reverberado durante a ditadura que se consolidou, entretanto, sem subverter totalmente a ordem (Faoro, 2021, p.648). Ou seja, os apoiadores, e em especial os intelectuais da época, encaminhavam para uma ditadura aparelhada na formação ideológica do cidadão para não haver contestação do *status quo*, reverenciando uma nova “velha” burguesia instalada no Brasil, agora sob outra liderança. O reflexo no sistema educacional brasileiro foi sem precedentes, significando uma educação que espelha o autoritarismo, pois esse autoritarismo é que se dá a gênese do Brasil Moderno.

2.2 – Educação Autoritária

A educação brasileira após a Proclamação da República, destarte várias tentativas isoladas de reformas nos Estados da Federação, não tinha um sistema nacional, unificado no que se referia ao alcance tanto do Estado como do controle nacional sobre um tema importante, levando a diferenças regionais ainda maiores, principalmente no processo educativo, nos ensinos primários, secundários e superior. Era em cada ente federado, uma legislação e uma proposta diferente, assim indicando (Piletti e Piletti, 2018),

No final da Primeira República (1889-1930), pouco ou quase nada avançou no país em termos de educação. Não existia um sistema nacional, a educação primária era somente encargo dos Estados; o ensino secundário era irregular, no sentido de não haver um programa unificado, não existia uma sistematização nacional acerca do tema; o objetivo dos que eram responsáveis pela educação secundária era tão somente adotar um modelo que facilitasse entrar no ensino superior. Por outro lado, no país existiam as chamadas faculdades ou institutos “isolados” e não um sistema universitário stricto sensu. E, na visão dos intelectuais responsáveis pelo governo que adentrara, o sistema de

ensino nacional não atendia aos interesses do país. (Pilleti e Pilleti, 2018, p. 173-174)

Após a Revolução de 1930, diversos reformadores educacionais ocuparam cargos importantes no governo a nível nacional, onde foi possível, mesmo que embrionariamente, um ciclo educacional normatizado e completo. A primeira iniciativa para as mudanças educacionais foi a criação, agora de forma perene, do Ministério da Educação e Saúde Pública²⁰, capitaneado primeiramente por Francisco de Campos, a partir de novembro de 1930 e depois, de Gustavo Capanema entre 1934 a 1945. A primeira função do Ministério era substituir a *instrução* pela *educação*. Ou seja, num modelo mais completo na formação do cidadão. O Ministério possuía três grandes objetivos: (i) ampliar a faixa de participação nacional, ampliando a educação para a população de forma gratuita; (ii) desenvolver instrumentos para unificar o processo educacional do país que era muito heterogêneo e; (iii) criar mecanismos para a promoção de um relacionamento mais profundo e mais intervencionista nas Secretarias Estaduais de Educação e nas instituições de ensino. Em outras palavras, o modelo de educação pós-revolucionário servia de modo para aparelhar ideologicamente a nação no caminho desejado pela intelectualidade da época. O modelo escolhido foi o da educação tutelar, onde o Estado é o “tutor” do caminho do cidadão para o desenvolvimento que Getúlio via como o de reconstrução nacional. Para isso, a criação do Ministério abarcava dois temas importantes: a Educação e a Saúde Pública. Na educação, moldar as massas e criação da mão-de-obra tutelada pelo governo no desenvolvimento da sua visão econômica e política e da saúde pública, para que por meio dela, a população se urbanize e se fortaleça para aguentar com mais disposição física do “soldado cidadão”, também tutelado com base na educação moral e cívica e, portanto, para a visão de mundo vencedora do processo revolucionário.

Os intelectuais brasileiros viam na educação uma maneira de consolidação de uma identidade nacional, que em outra sessão 1.5 do texto vai dar a primeira pincelada no conceito de *consciência histórica*. Sendo assim, a

²⁰ Brasil. Decreto 19.402/1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saude Publica. **Portal da Câmara dos Deputados**. Publicado em 14/11/1930 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>.

educação tinha por finalidade o ideal cívico e a construção da nacionalidade. O processo autoritário imposto pelo governo deu um horizonte a seguir na pavimentação deste caminho.

o conjunto de reformas (Reformas Capanema) tinha uma ordenação lógica que decorreu de uma mesma concepção geral e que se materializou numa mesma estrutura organizacional. Essa estrutura comum previu um ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário complementar com duração de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado com dois ciclos, o ginasial com duração de quatro anos e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que matinha interface com o secundário (Saviani, 2021, p.269).

Os programas de História, por seu lado, segundo Abud (2019), tratavam da continuidade histórica e o legado patriótico em primeiro lugar. Esse legado tinha por objetivo o ocultamento da divisão social do trabalho e do direcionamento das massas. Esses preceitos foram agudizados tanto nas Reformas de 1931, de Francisco de Campos, e mais ainda na de 1942, já no Estado Novo por Gustavo Capanema. (p.34-35).

Assim, desde o início do período de 1930-1945, a educação ocupa um lugar importante nos discursos oficiais. Neles, destacam-se certos temas que, mesmo não constituindo um programa educacional estruturado, serão acentuados à medida que se intensifica o caráter autoritário do regime. Ao mesmo tempo, tanto no discurso quanto na legislação, esses temas evoluirão sempre no mesmo intuito de colocar o sistema educacional a serviço da implantação da política autoritária. A ligação entre educação e saúde e a ênfase na educação moral (Horta 2012, p. 4).

E para isso, Horta (2012) defende que a educação brasileira de maneira autoritária foi forjada por quatro pilares: as forças armadas, a igreja católica, intelectuais e de projetos cívicos da juventude brasileira.

No mesmo sentido da análise, Napolitano (2020) argumenta que o “Ministério da Educação era um ponto de convergência de intelectuais., inclusive muitos opositores do Estado Novo” (p. 146)., entretanto, via também no Ministério um espaço aberto ao debate, mesmo dentro de tênues linhas abertas pelo modelo educacional autoritário do governo Vargas. Essa ideia é corroborada pelo fato de mesmo através do autoritarismo, o debate acerca das

políticas educacionais sempre esteve aparente, as discussões sobre o tema se consolidam na Reforma Capanema de 1942, ou seja, cinco anos após a implementação do Estado Novo. Na Reforma, todos os interesses em disputa são contemplados. A igreja foi contemplada com o ensino religioso, os militares com a educação física como modelo de patriotismo, obediência e hierarquia; os que defendiam o estado laico, foram contemplados com disciplinas científicas e; para a preparação para o mercado de trabalho uma educação paralela técnico-científica financiada pela indústria (Senai) (Piletti e Piletti, 2018, p.184-185). Ou seja, duas educações diferentes: um ensino Secundário e universitário para elite e outro profissionalizante para a população mais humilde. Tudo isso corroborado autoritariamente pelo arcabouço jurídico do período, legitimando a ditadura que fora sacramentada na Constituição de 1937.

Para a manutenção do governo, segundo Schwarcz (2018)

a legitimidade da ditadura do Estado Novo dependia de que seus agentes o associassem a Vargas, combinando, na figura do ditador, a imagem do líder com a representação da nação (*tal qual ao Rei Sol, "Luís XIV", ou seja, o Estado se amalgamava na imagem e onipresença de Getúlio*). Um dos principais pontos do regime, o Ministério da Educação e Saúde (*Pública*) foi decisivo para sinalizar a importância que o Estado Novo atribuía à cultura como ferramenta na composição desse modelo. Dirigido por Gustavo Capanema – intelectual mineiro que perdeu o posto de interventor em Minas Gerais em 1933, e que Vargas optou por levar para o Rio de Janeiro em 1934 -, o órgão foi, talvez, o melhor exemplo de ambivalência cultivada pela política do Estado Novo." (p.377)

Dessa maneira, o governo tinha nas mãos além da educação também a cultura e como ao associar ao ensino o "canto orfeônico" com a participação de Heitor Villa-Lobos nas ações e coordenação do programa. Trazendo, então para o Estado Novo o protagonismo geral da formação intelectual brasileira no seu núcleo- a educação e a cultura, o que por si só não desabona, entretanto, a trilha que se mostra é uma trilha autoritária, ou seja, com pouca ou quase nenhuma participação popular no debate, seja na representatividade ou na participação direta.

A ideia de um país que tinha em seu mote o desenvolvimento de origem econômica desenvolvimentista, com o Estado como mola propulsora e incentivadora deste caminho e tinha na educação o um dos principais espaços

para alavancar tal desejo, Muitos educadores brasileiros viam nessa nova formulação de país a oportunidade também de apresentar estudos para o melhor desempenho educacional brasileiro. O primeiro entrave era o analfabetismo, o segundo, a criação de mão-de-obra especializada no modelo econômico proposto pela equipe do governo baseado na industrialização. Diversos modelos foram apresentados pela intelectualidade brasileira ao longo de todos os quinze anos de governo Vargas, talvez o mais importante deles era o que mais tarde seria conhecido como “Escola Nova” ou movimento “escolanovista”, porque estava no meio do debate das prioridades que o Estado deveria dar como respostas às novas demandas da sociedade.

Esse movimento vem da ideia central da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada na Capital Federal, em 1924. Seu objetivo principal era influir nas políticas públicas educacionais brasileiras. Por meio de diversos encontros e conferências feitos pela elite educacional brasileira, segundo Bomeny (2003), essa intelectualidade “se empenhava em difundir no Brasil os avanços do campo da educação na Europa e nos Estados Unidos” (p. 31). Ou seja, difundir a ciência como pavimento principal da educação e do desenvolvimento do país. E a autora complementa que “o movimento Escola Nova²¹ é a síntese desse empenho” (id., ibid.). Oito anos depois da criação da ABE, diante de extensos debates, tensões e distensões com os mandatários do processo educativo brasileiro, surge o texto escrito por Fernando de Azevedo, *A reconstrução educacional no Brasil – Ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação nova*, assinado por 25 intelectuais em 1932, nenhuma demanda era mais urgente que as da educação. Neste contexto do manifesto, mesmo com a nova ideia fragmentada em várias interpretações, o desafio sobre uma nova proposta de país baseada na educação e na ciência conjuntamente com o combate ao analfabetismo era majoritário as principais demandas do Manifesto: obrigatoriedade do ensino, a universalização da educação pelo Estado e a laicidade não foram aceitas pelo governo devido a concentração de apoio de outros estratos da sociedade, baseados principalmente, na burocracia,

²¹ “A Escola Nova, inspirada em grande medida nos avanços do movimento educacional norte-americano, mas também de outros países europeus, teve grande repercussão no Brasil. Os ideais que lhe deram corpo sempre foram sempre foram inspirados na concepção de aprendizado do aluno por si mesmo. [...] Duvidando dos métodos pedagógicos, acabavam questionando toda uma maneira convencional do agir pedagógico” (Bomeny, 2003, p. 43)

nas elites eclesiásticas e nas Forças Armadas. No contexto do governo provisório (1930-1934), a proposta de reconstrução do país, para muitos intelectuais que se interessavam no caminho da mudança sugerido pelo novo governo, as cartas colocadas à mesa saíam da educação. Entretanto, na balança de poder que a aliança getulista se alicerçara, a ideia de uma educação “liberal” e laica, segundo Piletti e Pilletti(2018) as divergências entre os defensores da tese da educação nova e as assumidas pelo governo federal “eram praticamente irreconciliáveis” (p.175), foi em primeiro momento derrotada, foi vitoriosa a tese da introdução do ensino religioso obrigatório nas escolas públicas primárias e secundárias (decreto de 1931), e parcialmente vitoriosa, por exemplo adotada na Constituição de 1934, no artigo 153. Romanelli (2014) nos indica que há uma divergência ideológica, tomando o caráter leigo do ensino na primeira Constituição republicana, de 1891- que era vigente até 1934 , mas que marca uma derrota dos ideais dos pioneiros a partir da Constituição de 1937.

A análise é que a questão ideológica da educação começa a ser traçada na clivagem entre a visão moderna dos pioneiros e o equilíbrio de forças que sustentam o regime, que “além da laicidade, o movimento renovador reivindicava a institucionalização da escola pública e sua expansão, assim como a igualdade de direito dos dois sexos” (Romanelli, 2014, p, 145). Essa crítica do movimento era justamente por verificar que a Igreja Católica praticamente monopolizava o ensino secundário. Mesmo com diferenças nas Constituições os aparentes ganhos se tornaram derrotas para os escolanovistas, já que a Igreja não via com bons olhos a laicidade republicana instituída pelos próceres positivistas, principalmente entre os militares. E, com Getúlio, a Igreja viu uma oportunidade, principalmente, por meio de Amoroso Lima e de Leonel Franca (redatores do Plano Nacional de Educação de 1937), de estabelecer caminho para o ensino religioso obrigatório, na construção de uma educação cívico-moral de um novo “cidadão patriota” para o país vislumbrado pelos intelectuais getulistas.

A partir dos principais ocorridos globais do primeiro terço do século XX com o fim da I Grande Guerra (1914-1918), dois países e dois modelos socioeconômicos são colocados à mesa. O que venceu a *whermachine* teutônica e o que venceu a guerra interna entre um Império e o proletariado, ou seja: Os Estados Unidos da América e o modelo de prosperidade, escancarando nas propagandas do pós-guerra o American Way of life; e a recém-criada União

Soviética, fruto de uma revolução que buscava um avanço nas questões sociais e econômicas numa Rússia deveras atrasada, rural e extremamente desigual, cujos revolucionários, em nome do proletariado, viam no processo revolucionário e na industrialização a salvação do país, que derrubou um Império Corrupto, colocando, em tese, o operariado no centro do poder, escancarando também em propagandas, as conquistas dos trabalhadores. Ambos demonstram sedutores modelos para em seguida, mostrarem suas crises, o consumismo desenfreado estadunidense e a pujança do liberalismo desemboca anos depois, na crise do consumo de 1929 que gerou uma crise sem precedentes no capitalismo global por pelo menos mais três anos e o modelo soviético que após intensos e sangrentos eventos de revolução e guerra civil, no período de 1929 a 1940, “a produção industrial soviética triplicou, no mínimo dos mínimos. Subiu de 5% dos produtos manufaturados do mundo em 1929 para 18% em 1938, ao passo que, no mesmo período, (nos países mais ricos) caía de 59 para 52%” (Hobsbawm, 1995, p.100) e mais, “não havia desemprego” (ib., ib.); a NEP (acrônimo de *Novaya Economiceskaya Politika*²²) que termina em 1928 com a morte de Lênin e os planos quinquenais de Stalin dão sucessos e crises consecutivas no modelo.

A dicotomia sobre o socioeconômico apresentado pelo ocidente e por parte do oriente no primeiro quartel do século XX também se fez pelo modelo ideológico, a propaganda ideológica de ambos os lados se mostrara presente durante a contemporaneidade estadunidense-soviética. No Brasil, os dois modelos foram postos em debate, e tanto a Revolução de 1930 quanto a Coluna Prestes, foram frutos do episódio conhecido como “os 18 do forte”, uma sublevação de tenentes e oficiais menores que buscavam novos caminhos para o Brasil, em junho de 1922, que logo se desenvolve em diversos quartéis do país e fica conhecido como “tenentismo”.

A despeito do movimento, no primeiro terço do século, o operariado brasileiro começa a se apresentar como um movimento de massas em busca de melhores salários e condições de trabalho. O Partido Comunista do Brasil (PCB), fundado em 1922, também se apresenta como contraposição ao modelo liberal da República Velha. Em contrapartida, os comandantes da Nação, dos Estados

²² Tradução livre “Nova Política Econômica”

e das municipalidades não veem com bons olhos esse novo fantasma que lhes assusta. Na campanha de Washington Luís para o governo de São Paulo, numa das suas propagandas, aparece num panfleto: “a agitação operária é uma questão que interessa mais à ordem pública do que à ordem social” (Napolitano, 2020, p.75-76) Nesse contexto de dicotomia ideológica, o governo que se instala após o processo revolucionário de 1930, o Estado Brasileiro, assim como outros Estados contemporâneos, vai se utilizar de aparelhos estatais para inculcação ideológica aos propósitos da intelectualidade que dá guarida ao modelo que, segundo eles, levariam o país ao sucesso.

Na teoria marxista de Estado, a luta de classes se faz pelo poder estatal, ou seja, toda a luta política se faz pela posse do Estado, isso quer dizer que todas as classes lutam pelo poder político do Estado e pela sua manutenção enquanto classe, de modo que essa posse pode ser negociada com outras classes ou frações dela, unindo-se contra a classe opositora. Foi assim, que a burguesia se uniu à população mais humilde para a tomada do Estado francês e logo depois expurgou-os do poder, levando a um modelo mais tirano e autoritário com Napoleão Bonaparte, a partir de 1799. Entretanto, a tomada de poder político do Estado deve ser diferenciada de aparelho de Estado. O Estado é por si só, um aparelho de repressão. Althusser (2023) indica que é “uma ‘máquina’ de repressão que permite às classes dominantes [...] assegurar sua dominação sobre a classe operária, para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista” (p.68). Portanto, o Estado é um aparelho do próprio Estado.

Mesmo sob mudança de paradigma socioeconômico no que diz respeito à posse do Estado, a tendência é que o aparelhamento estatal permanece integral ou parcialmente. É o caso, por exemplo, da revolução de outubro de 1917, onde os bolcheviques se utilizaram, também do aparelho estatal russo para a fixação do regime a ser instalado e consolidar a revolução (Althusser, 2023, p.72). Em outras palavras, o aparelhamento do Estado serve para consolidar o regime e controlar a massa para o atingimento dos objetivos dos comandantes ou dos intelectuais de determinado governo.

Ao trazermos a teoria à realidade brasileira do primeiro terço do século XX, o Estado como aparelho do Estado está em seu ápice. Os modelos de concepção acerca do desenvolvimento do regime estatal já estão consolidados

após a vitória da revolução “burguesa” brasileira” em seus mais diversos segmentos. A educação é só mais uma forma de consolidação de poder autoritário por meio da aparelhagem ideológica estatal. Um dos modelos desta aparelhagem foi a “Reforma Francisco Campos”, de 1931, conforme indica Dallabrida (2009), “a Reforma Francisco Campos se distingue por prescrever a produção de um *habitus* burguês nos estudantes do ensino secundário, a partir da educação integral – intelectual, física, patriótica – e da prescrição de práticas disciplinares que conduzissem ao disciplinamento e à autorregulação” (p.189). O processo de modernização do Brasil teria, então, que passar pelo Estado autoritário varguista, em particular, pela educação do povo. Analfabetismo e população ruralizada era um obstáculo para a elite intelectual brasileira que apoiava o governo do Vargas, o Estado, na visão desta intelectualidade, deveria ser a “mão condutora”, desta modernização

Na visão de parte da base de sustentação da educação brasileira, o tema é visto como de *segurança nacional* pelas Forças Armadas do Brasil, no âmbito do ensino, deveria haver “[...] política educacional internacional; revisão dos textos de geografia e história; [...] política educativa no sentido de uma compreensão clara da política de segurança nacional [...]” (Brasil, 1939, apud. Horta, 2012, p.33). Mostrando então, que os aparelhos ideológicos do Estado brasileiro poderiam se voltar para a educação e, portanto, para os livros didáticos de história do Brasil que servem de modelo para a divulgação da propaganda do governo de forma autoritária já que o Estado detém o aparelhamento do monopólio da coerção física. Em outras palavras, um modelo estruturalmente desenvolvido para o viés ideológico.

2.3– A legislação educacional

Na busca do desenvolvimento do país era necessário a criação de uma nova elite brasileira. Essa elite deveria capitanear o Brasil para os novos caminhos que, de certo, apareceria no nosso horizonte e, assim, paulatinamente, o processo de desenvolvimento tomaria um desenho virtuoso. O principal desafio era como estabelecer essa trilha num país de população semi-urbana e com altos índices de analfabetismo? Para que esse viés fosse ao encontro desses interesses, a educação teria um papel primordial. Vemos no Quadro 1, que até

os anos 1940, um terço da população brasileira morava na Zona Rural e, mais da metade da população ainda sofria com os estigmas do analfabetismo. A situação, portanto, para a busca de um desenvolvimento mais sustentável da economia, do aumento do Produto Interno e do desenvolvimento científico, variáveis primordiais que demonstram índices de desenvolvimento humano nos países, se mostrava periclitante.

Tabela 2 - Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização entre 1900 e 1960

Especificação	1900	1920	1940	1950	1960
População	17.438.41	30.635.60	41.236.31	51.944.39	70.119.07
	4	5	5	7	1
Densidade demográfica	2,06	3,62	4.88	6,14	8,39
Renda per capita (US\$)	55	90	180	ND	236
% da população urbana	10	16	31	36	46
% de analfabetismo (15 anos ou mais)	63,3	69,9	56,2	50,0	39,5

Fonte: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil** – 40ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 p.66

O apoio para esse intento foi dado por intelectuais ligados a três ramos importantes da sociedade brasileira da época: militares, sociedade civil organizada e eclesiásticos. Todos eles influenciaram na construção do arcabouço legal acerca da educação do Brasil. O retrato que se tem é de uma clivagem entre os grupos com intermediação e conduções autoritárias dos Ministros da Educação, seja ele Francisco Campos ou Gustavo Capanema. Em contrapartida, nas duas primeiras décadas do século XX, com a abolição consolidada, faltava ao país o mínimo da formação básica. Para as elites,

segundo Bomeny (2003), era explícito “[...] o valor da aquisição do conhecimento a manutenção dos seus privilégios. Por essa razão, garantiu para si as escolas. Na falta delas, recorria às preceptoras” (p.17). Portanto, no bojo de uma sociedade livre, a população era despreparada para um maior desenvolvimento do país, principalmente no que tange às tecnologias que se faziam necessárias para o arrefecimento da indústria no Brasil. Os recursos humanos, então, eram um grande obstáculo para o crescimento de um capital humano intelectual. Esse era o dilema que surge no pós-revolução de 1930.

Gramsci (2024), explica, de maneira didática a formação intelectual desta parte do planeta. Para ele

De fato, encontramos na base do desenvolvimento destes países os quadros da civilização espanhola e portuguesa dos séculos XVI e XVII, caracterizada pela Contrarreforma e pelo militarismo parasitário. As cristalizações ainda hoje resistentes nestes países são o clero e uma casta militar, duas categorias de intelectuais tradicionais fossilizadas na forma da metrópole europeia. [...]A base industrial é muito restrita e não desenvolveu superestruturas complexas: a maior parte dos intelectuais é do tipo rural e, já que domina o latifúndio, com extensas propriedades eclesiásticas, esses intelectuais são ligados ao clero e aos grandes proprietários” (p.31)

Esta intelectualidade, por esse ponto de vista, ainda não atingiu a subordinação à política laica do Estado Moderno e, os intelectuais que perceberam o déficit educacional, de alguma maneira, para a instalação de um sistema capitalista. E, por conseguinte, demandava de um investimento de grandes proporções. A sociedade brasileira necessitava de aceleração do processo educacional no nível técnico, básico e profissionalizante. Apesar de uma elite que ainda cuidava das feridas da abolição, tirando da população preta, extraoficialmente, o direito de educação e trabalho. Aos mais necessitados, “a educação profissionalizante nasce associada aos ‘cidadãos de segunda classe’, os miseráveis, os ‘necessitados da misericórdia pública’ [...]” (Bomeny, 2003, p.24). Para quem, a República, calcada no liberalismo de uma recém-criada burguesia agroindustrial, não tinha as respostas às demandas desta classe.

Para essa burguesia, as demandas vão ser acolhidas boa parte em 1942, apesar do interesse de Getúlio no desenvolvimento industrial brasileiro, mais intensamente após a instalação da ditadura do Estado Novo e mesmo com as mudanças feitas no Ensino Secundário que era uma das maiores preocupações

de Capanema e de Getúlio no campo educacional. O Decreto-Lei 4.048 de janeiro de 1942 que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai) se destinava ao aperfeiçoamento e aprendizagem aos trabalhadores das indústrias brasileiras.

Por influência do positivismo e pelo menos uma década antes da Proclamação da República, outra entidade cujas elites, também se viam responsáveis pelo desenvolvimento e pela educação nacional, em específico: as Forças Armadas. O ponto principal era a “educação moral” e a educação física como propostas de saúde e educação para a formação do brasileiro enquanto patriota nas proposições ideológicas cívicas estabelecidas pelo exército.

As Forças Armadas sempre se viam como interventoras das principais questões nacionais.

Nas franjas coloridas e rendilhadas da retórica das ideologias, centra-se o problema real de definir o papel do Exército. Garantir e nunca tutelar o povo e as instituições, -será a fórmula de Góes Monteiro, esquema que não exclui as intervenções políticas, mas repele a ditadura militar, bem como o amoldamento da sociedade por meio das diretivas formadas na organização militar. (Faoro, 2021, p.661).

Indicando caminho semelhante, Horta (2012) também vê em Góes Monteiro principal ator e idealizador deste caminho intervencionista como instrumento de força do poder civil no intuito de garantir a ordem, ser a retaguarda de um governo civil forte e de um povo disciplinado. Este modelo disciplinador faz do Estado um projeto ideológico-repressivo para a educação. Intervindo ideologicamente, mas não se apossando do governo *de facto* ou *de jure*. E todas as forças sociais deveriam se organizar à sombra do que são as Forças Armadas, que “propunha uma intervenção direta na política educacional, visando conformá-la à ‘política militar do país’, para que também em relação à educação do povo fosse feita a ‘política do Exército” (p. 25), sobretudo sendo as Forças Armadas com o argumento de serem os formuladores dos padrões de segurança nacional, têm neste ideário a legitimação intervencionista. Na visão da entidade a “busca de segurança leva o Estado a ocupar-se da educação popular, não como um direito ou um dever seu, mas como uma função natural” (p.37).

Na educação, portanto, este caminho intervencionista se mostra, na Lei de Segurança Nacional de dezembro de 1935²³, diz em seu artigo 24 que “o Governo cancelará permissão de funcionamento ou mandará fechar quaisquer estabelecimentos particulares de ensino, equiparados ou não, que não excluam diretores, professores, funcionários ou empregados filiados, ostensiva ou clandestinamente, a partido, centro, agremiação ou junta de existência proibida nesta lei e na de n. 38, ou que tiverem cometido qualquer dos atos definidos como crime nas mesmas leis.” (Brasil, 1935). Bomeny(2003) infere em seu texto que um dos motivos da demissão de Anísio Teixeira de Secretário-Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal (Rio de Janeiro) foi, justamente, esse modelo intervencionista do Governo Federal (p.45).

No período conhecido como Estado Novo (1937-1945), na ânsia de combate a qualquer custo ao “comunismo”, com o apoio das Forças Armadas e das classes dominantes, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública – agora tendo como timoneiro Gustavo Capanema, as políticas públicas para educação foram impostas de maneira autoritária, “segundo a qual o povo deveria ser tutelado por elites condutoras, que caberia ao ensino secundário formar” segundo palavras do próprio Capanema: “é que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da Nação” (Piletti, 2018, 182.). Ou seja, a ideia era uma valorização do ensino de cima para baixo.

Desde a Proclamação da República, a proclamação do Estado laico, a influência do positivismo e, conseqüentemente, o fim do regime de padroado a igreja católica se via enfraquecida. Outro movimento anti-eclésiástico foi a introdução do ensino leigo nas escolas públicas. Segundo a visão da própria igreja, o caráter laico da educação era uma “violência” contra a própria entidade. Por outro lado, a igreja católica no Brasil volta-se mais para Roma e se estrutura melhor para tentar a recuperação do terreno perdido. Além disso, as escolas

²³ Lei nº 38 de 4 de abril de 1935 (Lei de Segurança Nacional) – disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-38-4-abril-1935-397878-republicacao-77367-pl.html#:~:text=Define%20crimes%20contra%20a%20ordem%20pol%C3%ADtica%20e%20social.&text=S%C3%A3o%20crimes%20contra%20a%20ordem,Art>. Acesso em 24/10/2024.

Lei nº 136 de 14 de dezembro de 1935 (Modifica vários dispositivos da Lei n.º 38, de 4 de abril de 1935 e define novos crimes contra a ordem político social.) <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-136-14-dezembro-1935-398009-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Modifica%20v%C3%A1rios%20dispositivos%20da%20Lei,contra%20a%20ordem%20pol%C3%ADtica%20social>. Acesso em 24/10/2024

privadas e confessionais católicas continuam com sua educação voltada para a formação de uma “elite”.

Dom Sebastião Leme, então Arcebispo de Olinda, no ano de 1916 questiona se a educação brasileira gera “civismo da população” e vê no movimento laicista da escola leiga, sem a obrigatoriedade do ensino religioso na escola pública uma “maioria asfixiada” (Horta, 2003, p.83). Mesmo assim, a partir da década de 1920, por influência do próprio arcebispo, se organizaram para conseguir no congresso nacional, a partir da revisão constitucional que Artur Bernardes promovia em 1926, as *emendas católicas* que incluíam “o reconhecimento do catolicismo como a religião da maioria do povo brasileiro e a reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas” (Horta, 2003, p.83). Essas emendas foram derrotadas com forte oposição do Presidente. Por outro lado, vitórias parciais são conseguidas pelos intelectuais católicos, como foi o caso de Minas Gerais, no ano de 1928, o governador Antônio Carlos autorizará a introdução do ensino religioso em todas as escolas públicas mineiras e que foi convertida em lei em 1929. Outro exemplo de vitória parcial da comunidade eclesiástica em relação às questões educacionais se deu em Curitiba na Primeira Conferência da ABE (Associação Brasileira de Educação) que aprovou em seu documento final que o ensino moral e cívico tenha caráter religioso para a crença e solidariedade no progresso social. Esse era o contexto das relações da Igreja católica com a república e o ensino antes da Revolução de 1930.

As preocupações pós-revolução, então, focam-se, nos “perigos da educação comunista”, tendo como principal interlocutor através do periódico *A Ordem* e por sua principal voz, o diretor da revista, crítico literário, professor e intelectual, membro da Academia Brasileira de Letras, Amoroso Lima, também conhecido pelo pseudônimo de Tristão de Athayde, segundo seus ideais, a educação brasileira trilhava por dois caminhos: o primeiro, a “corrente comunista” que estava se formando na educação e a segunda, que a revolução possa neutralizar o primeiro caminho (Horta, 2003. p, 85). Existia também uma aproximação entre os interesses da igreja católica com intelectuais e políticos do *staff* getulista. Francisco de Campos, que seria o primeiro titular da pasta da Educação e Saúde Pública em 1931, participava também da articulação das emendas católicas como deputado por Minas Gerais no governo de Artur Bernardes (1922-1926). Por essa aproximação com a igreja, Padre Leonel

França, diretor do Centro Dom Vital, cujo presidente era Amoroso Lima, e auxiliar do agora Cardeal Sebastião Leme tenta antecipar suas reivindicações que serão parcialmente atendidas, mas que não satisfizeram a busca pela introdução do ensino religioso em toda rede pública de ensino.

Os intelectuais eclesiásticos, conjuntamente à sociedade civil e aos militares apoiadores ou interessados em participar do governo de Getúlio, tinham na educação uma forma de impor a cosmovisão católica e especialmente autoritária nos ditames das políticas públicas na área, principalmente no idealismo dos preceitos vistos por estes atores ligados à religião e tal qual os militares, ao civismo. Para Francisco Campos, a educação não poderia ser neutra, deveria “impor preceitos à consciência e subministrar à vontade motivos eficazes” (Campos apud Horta, 2003. p, 88), perpassando o caráter moralizador da Revolução de 1930 que deveria a partir dela, reorganizar a República. Em outras palavras, na visão de Francisco Campos o papel da educação deveria ser o mesmo da revolução e inculcar na cabeça do educando mecanismos de “reforço da moral, disciplina e autoridade” a fim de reforçar este pensamento por gerações, fortificando o caráter mais conservador da Igreja Católica, a disciplina e a hierarquia. Mais além disso, a educação baseada no catolicismo e com preceitos semelhantes dos idealizados pelas Forças Armadas seria, também, um instrumento de aparelhamento ideológico do Estado. A visão autoritária da educação que durante todo o governo de Getúlio vai se impor como pedra angular da formação do cidadão. Ao fim da gestão Campos, Horta(2012) conclui que na visão do ministro “o ensino religioso era, ao mesmo tempo, um instrumento de formação moral da juventude, um mecanismo de cooptação da igreja católica e uma arma poderosa contra o liberalismo e base de justificação ideológico do pensamento político autoritário” (p.96).

Durante o período de Francisco Campos a frente do Ministério da Educação (1930-1932), diante de diversas investidas de liberais, militares, eclesiásticos e conservadores, predomina nas posições do ministro uma tentativa de equilíbrio equidistante entre as demandas de vários setores da sociedade para a educação buscavam impor sua visão de sociedade no que diz respeito às políticas públicas educacionais ao para a manutenção do apoio, primeiramente ao governo provisório que se impunha. Para Vargas, a educação também deveria fazer parte da imposição da aceitação do aparelho repressivo

do Estado, principalmente nos valores ligados à moral, hierarquia, disciplina e sobretudo lincando esses valores aos valores da pátria tendo Getúlio como principal “pai” da nação.

Todos esses elementos, a despeito da grande desigualdade regional do país, tinham em seu ideal um modelo educacional de unificação nacional. Ao Governo Federal, na pessoa do Ministro da educação cabia a elaboração de um cabedal legislativo que, ao menos, deixasse o embate entre as forças que o apoiava, nutridas de esperança das suas vontades. E assim foi feito. Na força autoritária da ditadura de Vargas, todas as vontades dos apoiadores foram negociadas entre perdas e ganhos para cada setor.

Durante o período do Estado Novo, a propaganda deixava o debate intelectual limitado e o debate intelectual era direcionado às expectativas e possibilidades do governo valorizando a grandeza nacional e o trabalhador. Essa valorização, segundo Napolitano (2020), levaria a uma “educação para o trabalho” e a “organização científica” do processo de produção capitalista. Esta educação deveria “harmonizar as classes, sob o patrocínio do sindicalismo e sob o controle do Estado” (p.150), e aos intelectuais cabia o papel de “forjar conceitos, símbolos e imagens de valorização do trabalho, do nacionalismo cívico e do culto ao presidente da república, Vargas” (id., ib.). Por outro lado, Capanema partia para uma educação de um desenvolvimento mais elitista dando ênfase ao ensino secundário e superior em detrimento ao ensino mais fundamental.

A legislação brasileira no período do primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) levou o nosso país a uma melhor organização educacional brasileira começando pelo Decreto 19.042 de outubro de 1930 que cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo o mineiro Francisco Campos como titular da pasta. Sua permanência até setembro de 1932 implicou em diversas mudanças no sistema educacional brasileiro. A mais importante delas foram as “Reformas Francisco Campos” que consiste num conjunto de decretos, nos quais podemos destacar a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) através do Decreto nº 19.850 de abril de 1931. A primeira reforma do ensino secundário pelos decretos nº 18.890 de abril de 1931 e 21.241 de abril

de 1932. Com a promulgação da Constituição de 1934²⁴, no seu artigo 150, §único, alínea a, que assegura “o ensino primário gratuito e integral extensivo aos adultos” (Brasil, 1934), o comando do Ministério é trocado. Sai Washington Pires, que deu mais ênfase às questões de saúde pública e entra o também mineiro Gustavo Capanema, que permanece como ministro até outubro de 1945. Francisco Campos após a passagem pelo Ministério da Educação vai ter importantes contribuições para o regime instituído por Vargas, torna-se Ministro da Justiça, além do principal redator da Constituição de 1937 já na ditadura do Estado Novo. Campos também se tornará um dos signatários do Ato Institucional nº1 em abril de 1964.

Na gestão de Gustavo Capanema uma segunda reforma educacional foi instituída que se inicia pela a Lei nº 378 de janeiro de 1937, redefine os objetivos e atribuições do Ministério da Educação, a criação da Universidade do Brasil e do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) sob a direção de Lourenço Filho; o Museu de Belas Artes e o Serviço de Radiodifusão Educativa; o Instituto Nacional do Livro pelo Decreto-Lei nº 9 de dezembro de 1937. Em 1942, têm-se o término da reforma que havia iniciado cinco anos antes. Nesta segunda parte estão incluídas a criação do ensino industrial pelo Decreto-Lei nº 4.073 de janeiro de 1942 e do Decreto-Lei nº 4.244 de abril de 1942 que versa sobre a nova configuração do ensino secundário brasileiro. Ou seja, a partir da criação do Ministério da Educação, as políticas públicas educacionais de âmbito nacional estabelecem suas bases cujas leis serão analisadas no intento da verificação do autoritarismo e os seus reflexos implícitos e explícitos nas páginas dos livros didáticos de História do Brasil do período.

A conjuntura a partir de meados da década de 1930 e a luta contra o fantasma do comunismo nas nossas terras fez emergir dos oceanos do autoritarismo um flerte do governo de então mais aprofundado com os ideais do fascismo italiano. Nossa legislação educacional do período também partilhou dos mesmos interesses. Horta(2012) define muito bem essa admiração.

Observa-se assim uma diferença fundamental entre o que ocorre no Brasil e na Itália fascista. Na Itália, não houve intervenção direta das Forças Armadas no sistema de ensino, mas sim a presença de um espírito militarista na escola, principalmente em virtude da ação da

²⁴ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm acesso em: 29/09/2024.

milícia fascista. A partir de 1934 estabeleceu-se uma divisão de funções entre a escola e as organizações da juventude com relação à sua militarização. A escola, por meio dos “programas de cultura militar”, deveria fortalecer o espírito militarista da juventude. As organizações juvenis, por meio de instrução pré-militar, dariam a jovem uma preparação militar que lhes permitisse o ingresso na milícia. No Brasil, apesar das intervenções diretas dos militares no sistema de ensino, as Forças Armadas não desejavam a militarização da juventude, como demonstra seu pouco interesse pela instrução pré-militar nas escolas. Como afirmou várias vezes o General Dutra, o que interessava aos militares não era inculcar nos alunos um “espírito militarista”, mas sim o “verdadeiro espírito de segurança nacional”, isto é, a compreensão de que o inimigo interno é o verdadeiro inimigo que deve ser combatido (p. 254-255).

Na Itália da década de 1920, com a ascensão de Benito Mussolini ao poder, em 1922, assume o Ministério da Educação Italiano o filósofo e educador Giovanni Gentile que através do *Regio Decreto* nº 1054²⁵ de maio de 1923, propondo uma reforma radical na educação do país sob jugo do autoritarismo fascista, versando sobre o ordenamento do ensino médio e dos internatos. Gramsci (2024) faz uma análise acerca desta reforma quando vai explicar o *princípio educativo*, partindo da premissa que tudo na vida do jovem é cultural e baseado na consciência, algo não individualizado, mas “reflexo da fração da sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, etc [...] reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares” (p.45). Ou seja, as escolas, na visão de Gramsci, refletiam uma ideia de homogeneidade, não uma diversidade cultural e, desta maneira, o aluno não saberia distinguir o real e verdadeiro e portanto, não teria uma ideia política da sociedade. A gestão de Gentile, filósofo idealista, baseava na unificação da língua italiana (tendo em vista a anexação de novas províncias ao norte e ao nordeste, em sua maioria germanofônicos e eslavofônicos), da educação para o trabalho, do civismo católico, do canto, do folclore.

O *Decreto Regio* em seus 146 artigos divididos em dois títulos que versam sobre o ensino médio e os internatos. Nesta pesquisa será importante a análise da primeira parte que trata de toda estrutura do ensino do Reino da Itália que, após a posse de Mussolini como primeiro-ministro, ascende ao fascismo em 1922. A primeira parte “Do ensino médio” é dividida em doze capítulos, assim

²⁵ Disponível em: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto:1923-05-06:1054!vig=> . Acesso em 24/10/2024.

traduzidos de forma livre: (I) da escola em geral e dos cargos de diretores e professores; (II) do ensino complementar; (III) do ensino clássico; (IV) do ensino técnico; (V) do ensino para mestres; (VI) do liceu científico; (VII) do liceu feminino; (VIII) do exame de admissão e dos estudantes; (IX) do pessoal de secretaria, assistentes e zeladores; (X) do edifício escolar e do mobiliário; (XI) dos conveniados e; (XII) das escolas privadas. O decreto nos mostra como a reforma de Gentile abrange todo o sistema educacional italiano.

Uma das hipóteses levantadas pela pesquisa é de que tanto o sistema educacional brasileiro e italiano encabeçados por suas reformas conversam entre si e imprimem em suas marcas o autoritarismo nos seus sistemas. O que pretendo demonstrar a seguir é a possibilidade da legislação brasileira ter-se baseado na italiana afim de incutir na ideologia da população a ideia de civismo e o culto à personalidade do presidente, baseado filosoficamente através de um sistema idealista não trivial, mas gnosiológico.

Pelo lado brasileiro das reformas educacionais, podemos notar que as normativas são muito parecidas, principalmente na separação e formação dos cursos secundários. A ideia central de ambas as reformas era a unificação do processo educacional, uma distinção entre classes e uma política de massas para atender a demanda industrial, na Itália já substancialmente mais desenvolvida e no Brasil iniciando seu processo de desenvolvimento. Porém vale a pena lembrar que no período de estudo, o continente europeu já tinha sido devastado pela Primeira Grande Guerra (1914-1918). Economicamente, num processo capitalista para seu pleno vigor precisava de muito investimento e formação de pessoal para retomar o curso do seu progresso.

A Reforma da educação brasileira surge como um dos núcleos principais e ponto de partida para uma sociedade mais moderna na visão dos apoiadores do regime. Segundo Dallabrida (2009) a reforma “estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, [...] pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de secularização” (p.185). A história sempre nos apresenta suas contradições materialistas da história como força motriz da sociedade, faz-se primeiro para as elites (Secundário e Superior) e 13 anos depois, para a população menos favorecida (Primário e Normal).

A Reforma do Ensino Secundário e das Universidades, a chamada “Reforma Francisco Campos”, no ano de 1931, estabelece os alicerces da

educação secundária do Brasil, primeiro com o Decreto nº 19.890 de abril de 1931. A norma de 83 artigos vai tratar de toda estrutura educacional secundária brasileira. Primeiramente dividindo em dois graus, um fundamental de cinco anos e um complementar de dois, totalizando sete anos. O curso complementar tinha caráter propedêutico e era dividido em cursos “jurídico” (Art.5º) com ênfase nas matérias de Humanidades; para os que pretendiam cursos ligados à área da saúde (Art.6º) a ênfase eram nas disciplinas de biológicas e, para os alunos que tinham a intenção de cursar engenharia ou arquitetura (Art.7º), a prioridade eram as matérias ligadas às ciências exatas.

A estrutura e as disciplinas a serem estudadas estão alinhadas com a reforma feita por Gentile na Itália fascista. Na reforma italiana também existem os cursos complementares com as mesmas ênfases e a mesma separação de anos. Um importante ponto da reforma brasileira foi a introdução em todos os anos, obrigatoriamente, das disciplinas Higiene (Art. 4º). e Educação Física (Art.9º). A disciplina de Educação Física, entretanto só poderiam ser ministradas para quem fizesse o curso na escola de Educação Física do Exército (Horta, 2012, p.??). O modelo de ensino era o do, na época quase centenário, Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. As escolas que pretendiam ter classes de ensino secundário deveriam seguir o modelo do colégio carioca: “O programa de ensino destes cursos, [...] serão idênticos ao do Colégio Pedro II” (Brasil, 1931, Art. 12, § 2º). O ensino secundário em sete anos acabou sendo rearranjado por Gustavo Capanema por meio do Decreto-Lei 4.244 de abril de 1942, nos artigos 2º ao 4º estabelecem o novo curso secundário em dois segmentos: o ginásial; com duração de quatro anos e o segundo curso o aluno poderia optar entre dois programas de ensino: o clássico e o científico. Entretanto, os dois mantêm a estrutura de sete anos.

Outros pontos importantes a destacar da reforma de Campos são: a presença obrigatória para a realização do exame de admissão a série seguinte e a inspeção das escolas centralizadas no Ministério da Educação. A frequência obrigatória mudava completamente a forma de acesso, era necessário, somente, fazer a prova de admissão, a presença em sala de aula não era obrigatória. A inspeção, que segundo a lei era bienal e determinava uma homogeneização de conteúdo o na avaliação de Dallabrida (2009)., “provocou um crescimento do ensino secundário em todo o território nacional, que começou a deixar de ser um

‘luxo aristocrático’ e passou, muito lentamente a atingir as classes médias” (p.188), o que nos mostra, então, ser a reforma Francisco Campos uma reforma que atinge as classes médias e a elite burguesa. O ensino primário só vai entrar na alça de mira em 1942 com Gustavo Capanema em plena ditadura do Estado Novo, deixando a população mais carente para o trabalho menos qualificado, preparando-os para isso. Todo esse sistema regulatório de alunos e de monitoramento das escolas estabelecidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública era o que abria as portas para um capitalismo mais moderno a ser instituído no Brasil a partir dos anos 1930 para a formação da elite dirigente e acomodação de uma classe média de profissionais mais qualificados e profissionais liberais, para lincados à lógica do desenvolvimento do país que se apresentara com Getúlio Vargas.

Após a instituição da ditadura oficialmente decretada em 1937 cognominada de Estado Novo, uma nova constituição se estabelece e, nela, os elementos autoritários e conservadores vão se mostrar mais resplandecentes. No que diz respeito às tratativas educacionais, fica bem explícita na Carta Maior da Nação a limitação do acesso a recursos que vão versar assim no Artigo 129, §3º

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1937)

e a obrigatoriedade da Educação Cívica e da Educação Física, a primeira exigência tanto das Forças Armadas quanto da liderança da Igreja Católica, a segunda das Forças Armadas (Art. 130) “A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” (id., ib). Essas tratativas alocadas na Constituição irão, por hora, acalmar os ânimos dos setores conservadores que apoiavam Getúlio no que diz respeito ao sistema educacional que desde o movimento escolanovista tinha um intenso embate, principalmente com a laicidade do ensino.

Em 1942, uma parte da robusta das reformas do ensino que se iniciam em 1931, se ajustam em 1937 e se consolida em 1942 aparecem como proposta de solidificação da educação sob a ótica autoritária do governo ditatorial de Vargas, ainda de guerra não declarada ao Eixo (o que só iria acontecer em agosto de 1942), entretanto, em mais uma das contradições materialistas da história, uma ditadura brutal e extremamente autoritária declara guerra à potências tão autoritárias e tão brutais quanto, mostrando a diplomacia pendular de Getúlio e do chanceler Oswaldo Aranha. Esse reflexo de ambiguidade ainda aparece nas “Leis Orgânicas” de Capanema de 1942: a lei orgânica do ensino industrial (Decreto-Lei nº.4.073, de janeiro de 1942); a lei orgânica do ensino secundário (Decreto-Lei 4.244, de abril de 1942); a lei orgânica do ensino comercial (Decreto-Lei nº 6.141, de dezembro de 1943) a leis orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal (Decretos-Lei nº 8.529 e 8.530), no governo provisório de José Linhares por meio do ministro Raul Leitão em janeiro de 1946. A hipótese levantada por Piletti e Piletti (2018) é de que “a lei orgânica do ensino primário e a lei orgânica do ensino normal forma promulgadas no mesmo dia: 2 de janeiro de 1946, cerca de dois dias após a queda do ditador, confirmando a hipótese de que foram elaboradas durante o Estado Novo” (p.189).

A tabela 3 mostra o índice, por mil matriculados na primeira série do primário, no decênio 42/53 somente 20 terminavam o colegial, mostrando que a preparação para a Universidade e, portanto, que a trilha completa de um estudante e sua formação é um reflexo da elitização do ensino médio e universitário.

Tabela 3 - Evolução da matrícula no sistema escolar, em números relativos, nos períodos de 1942/53, 1950/61 e 1961/72

Período Escolar	Ensino Primário				Ensino Médio						Ingresso no Ensino Superior	
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Ginasial				Colegial			
					1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	1ª série	2ª série	3ª série	
1942/1953	1000	404	274	155	71	54	44	35	34	27	20	10
1950/1961	1000	385	267	160	87	70	55	45	44	32	26	10
1961/1972	1000	446	328	239	152	124	106	91	96	74	64	56

Fonte: Estatística da Educação Nacional/Mec 1960/1971 *apud* Romanelli, 2020, p.94

O arcabouço legal vinculado à educação brasileira desenvolvido por parte da intelectualidade brasileira que apoiava a ditadura de Vargas explicitamente tinha um viés autoritário, seja pelo contexto temporal já indicado por Hobsbawm- de que somente uma pequena parte dos países independentes do mundo eram

genuinamente uma democracia entre as décadas de 1920 a 1940 – outro analista que corrobora com esta ideia é Antonio Gramsci na sua definição de intelectualidade, principalmente a da América do Sul, baseada na ruralidade e nos princípios eclesiásticos. Além disso, na análise do pensador italiano as Reformas de Gentile na Itália fascista, vemos muitas semelhanças nos dois modelos de reforma que se estabeleceram no Brasil, a de Francisco Campos e a de Gustavo Capanema, destarte novos pensamentos acerca da melhoria da educação brasileira por diversos movimentos ideológicos e epistemológicos, sendo o principal deles o da Escola Nova.

Esse autoritarismo também foi confirmado pelos atores da construção dos nossos preceitos legais. A legislação instituída no período serviu, portanto, para basear o apoio de diversas camadas da sociedade na consolidação de poder do governo, utilizando da educação como um aparelho ideológico de Estado (vide Capítulo 2). Na última reforma do Ministério da educação de Vargas, em 1942, serviu de bases para muitas legislações que mudaram o sistema educacional brasileiro, desembocando na mais atual promulgada em Dezembro de 1996 quando entrou em vigor a Lei de diretrizes e bases para a educação nacional, a Lei 9.394, que ainda mantém resquícios da estrutura autoritária dos anos de 1930.

CAPÍTULO 3 – O PODER DA MENSAGEM

No país e no mundo, um termo vem tomando importância nos debates contemporâneos acerca do conhecimento histórico: a narrativa histórica. Não é um assunto novo, mas este tema vem crescendo com a ascensão de setores da sociedade que participam das novas formas de comunicação digital via redes sociais e pela rede mundial de computador. Muitos especialistas e não especialistas decalam suas verdades baseadas em opiniões não fundamentadas fora da lógica científica de qualquer disciplina, capaz de colocar em xeque, por exemplo, a eficácia de vacinas, a legitimação de uma eleição e o fato histórico, entre outros. Esse fenômeno chamado pós-verdade ataca com bastante vigor as ciências humanas, em particular, a história. No Brasil, a divulgação científica está, em grande parte, nas mãos da universidade pública, quase a totalidade dos financiamentos de pesquisa abarcam estas universidades

(Chaves e Alvarez, 2023). O papel das universidades, assim, se torna cada vez mais fundamental no combate à desinformação.

A desinformação, entretanto, não é um fenômeno novo e politicamente foi usada diversas vezes no país. Desde a “guerra boa” com os nativos brasileiros que não aceitavam a submissão aos europeus ou eram inimigos dos portugueses, que eram descritos como canibais para que justificasse seu extermínio; até dois famosos quadros de Pedro Américo, um sobre a Proclamação da Independência (“Independência ou Morte!”, de 1888,) e outro sobre Tiradentes (“Tiradentes Esquartejado”, de 1893), encomendado por ambos os regimes, Monarquia e República, para enaltecer as suas “qualidades” e criticar o movimento opositor. Recentemente, um astrólogo brasileiro, fenômeno das redes digitais com milhões de seguidores divulgou em seus cursos de filosofia, erroneamente, a teoria de que o partido Nazista, era vinculado ao espectro político à esquerda²⁶ por conta do nome “socialista” e “trabalhadores” do partido alemão, para justificar algumas práticas não convencionais que eram propagadas pelo influenciador e seus seguidores. Hoje, a pós-verdade é a arte da vitória da “narrativa

Os governos autoritários costumam controlar a narrativa, principalmente, por meio da censura e da propaganda. No Brasil, no período de Getúlio Vargas, durante o Estado Novo, foi criado, em 1939, o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), subordinado diretamente ao gabinete da presidência da República, dirigido, primeiramente pelo jornalista Lourival Fontes. A agência tinha seis braços de ação: propaganda, radiodifusão, cinema, teatro, turismo, imprensa e serviços auxiliares (inclusive educação). Segundo Schwarcz (2018), o “exercício sistemático e amplo da censura vista como peça fundamental de desmobilização e supressão do dissenso” (p.376), foi o contexto para a criação da agência.

Malerba (2016), em seu texto diz que o direcionamento para as discussões sobre o processo narrativo se estabeleceu a partir da década de 1960 do século XX, abrindo uma indagação sobre a medida em que a história é uma ciência capaz de construir, explicar e reconstruir o passado. Na resposta sobre tal indagação o autor expõe quatro pontos: a) a narrativa histórica é um

²⁶ *Nationalsozialistische Deutsch Arbeiterpartei*, em livre tradução: Partido Nacional-Socialista dos trabalhadores alemães (N.A)

modo de explicação; b) as narrativas históricas são histórias de ação; c) a narrativa expõe um determinado realismo histórico e; a quarta polêmica sobre o debate acerca do discurso narrativo histórico é se d) podem ser consideradas obras literárias e ficcionais sobre o passado. (p.22-23). Indagações e polêmicas no ambiente acadêmico que serão levantadas metodologicamente na pesquisa.

Michel de Certeau (2020), diz que ao abordarmos a verdade na história, faz de nós historiadores ou meros inventariantes ou nos intriga na busca de pesquisar os fatos, sendo assim, inquiridores que relacionam-se com os fatos interdisciplinarmente. Jörn Rüsen (2018), define narrativa como “um sistema de operações mentais no campo da consciência histórica [...] (dando resposta à) interpretação da ameaçadora experiência do tempo” (RÜSEN, 2016, p.46-47), gerando um padrão às esperanças e às aporias do ser humano.

Eric Hobsbawm (2013), por outro lado, diz que a volta da narrativa se deu pelo fato de haver um movimento de menor envolvimento ideológico nos textos e ao fracasso da “história generalizante”. O autor sugere que essa mudança se deu por conta de “um alargamento no campo da história [...] (e assim), aumenta de fato, a dificuldade técnica de escrever história” (p.263). Então, devemos como representar estes alargamentos da história. É possível, então, que a narrativa mudou o foco sobre a concepção materialista da história? No campo materialista, é possível perceber a dificuldade de síntese dos autores que estudam este fenômeno.

No âmbito da definição do fenômeno das representações, Chartier (2011) ao abordar duas críticas significativas ao conceito. A primeira de que os historiadores “precisam se libertar dos das representações ilusórias e manipuladoras do passado” (p.15) cuja abordagem faz uma crítica à representação individual em detrimento da representação coletiva.

Cancelli (2009) indica em seu texto que a partir dos anos 70, que dentro do meio acadêmico, tanto alunos quanto professores começaram o processo de rompimento com os “males do passado” que, segundo a autora, estavam nas justificativas intelectuais do período anterior para as políticas e “projetos de Brasil”, principalmente no âmbito do ISEB e da CEPAL. E se fez necessário então uma análise profunda da historiografia por meio dos fenômenos de representação. Os projetos de Brasil no período varguista (1930-1945/1950-54), segundo a autora:

Vargas [...] aparece como “o” agente da história. Seus 25 anos de governo representaram a tão esperada modernização: a intensificação da industrialização, da educação, da integração nacional, de Volta Redonda; e, é claro, da Consolidação das Leis do Trabalhistas (CLT). Num estilo de governar maquiavélico, mas em nome da população, Vargas é lembrado como uma espécie de democracia à la brasileira, um “populista”, como o agente da modernização, o que resolverá o cerne do problema brasileiro – seu atraso, razão, em última instância, da miséria, do autoritarismo e da debilidade da raça e dos costumes. (2009, p.57)

A ruptura com esse modelo de representação, “pretendeu abandonar, definitivamente, a teleologia, o cunho nacionalista e o político partidário, abrindo-se à diversidade, à reflexão e à universalização” (ibidem, p.59), na busca de tentar novas reconstruções sobre o passado.

Como parte intrínseca da narrativa está o estudo da fenomenologia do esquecimento, Paul Ricoeur (2007), delinea o fenômeno como “a travessia da dialética da história e da memória” (p. 423). Ou seja, o esquecimento segue um caminho, um itinerário narrativo, que transcorre seu último percurso no perdão. Em outras palavras, o esquecimento é um fenômeno da memória e da epistemologia; vulnerável ao seu emblema, à sua simbologia, abrindo alas para diversos tipos de representações.

Em contraposição ao pensamento de White, Ricoeur aborda a narrativa histórica sob uma perspectiva fenomenológica e hermenêutica, explorando a relação entre tempo, narrativa e identidade. No seu texto *Tempo e Narrativa* o autor elabora esta relação argumentando que a narrativa tem como papel fundamental tanto da construção da memória coletiva, quanto da compreensão do passado, o que se mostra fundamental no ensino de História, por conseguinte, na elaboração do livro didático.

Ricoeur analisa como os historiadores organizam os eventos históricos em tramas coerentes, destacando a importância da “intriga” na construção da narrativa histórica, destaca a capacidade da narrativa histórica de mediar entre o passado e o presente, permitindo que as sociedades compreendam sua própria história e identidade. Vemos essa ideia nas construções nos manuais de história do período autoritário do governo de Vargas. Na obra, *A memória, a história e o esquecimento* (2007), Ricoeur, indica que há um caminho narrativo

da coerção, cujas instituições tendem a utilizá-la na construção de uma organização nacional. (p. 231)

Existem inúmeras formas, através do discurso, de expressar o conhecimento e a realidade. Assim, retrata o historiador britânico Hayden White (2014): “todo discurso genuíno leva em conta as diferenças de opinião na formulação da dúvida quanto à sua própria autoridade que ela exhibe em sua própria superfície” (p.13). O discurso mostra uma adequação a um movimento mais pré-figurativo do que lógico, que White chama de tropos. Definido como “a sombra da qual todo discurso realista tenta fugir. Entretanto, essa fuga é inútil, pois o trópico é o processo pelo qual todo discurso constitui objetos que ele apenas pretende descrever realisticamente e analisar objetivamente” (p.14). Nesta composição do pensamento humano apresentado pelo discurso, então, se tem o trópico realista e o trópico imaginativo. E dessa maneira, o discurso e, por conseguinte, a narrativa torna-se um componente literário. Um desvio da consciência lógica. A verdade, portanto, na visão do autor é uma estilística.

A crítica metodológica para todas as ciências humanas (p. 16)

Discurso é, ao mesmo tempo, interpretativo e pré-interpretativo (própria interpretação e própria elaboração) ou seja, o discurso pode ser dialético, diatático, mimético e diegético. Ou seja, um meta-discurso, que leva a uma meta-história.

Ao analisarmos os livros didáticos de história dentro do período de Vargas de que modo a intelectualidade da época interpretou a realidade. Podemos usar esse pensamento mais vinculado à metodologia Rankeana do que efetivamente à uma ideia mais moderna de concepção histórica como a *École des Annales*? Acredito, porém, que há essa meta-história nos discursos dos livros didáticos. Se verificarmos a análise dos livros didáticos na próxima sessão da pesquisa, é possível inferir que o discurso aparente nas obras elencadas é de própria interpretação e da escolha da própria editora para que fossem alcançados os objetivos subliminares do governo ditatorial de Getúlio Vargas. Por exemplo, na

Figura 2 - Fac-Símile do Livro *Minha Pátria* - J. Pinto e Silva, 1932. p. 184.

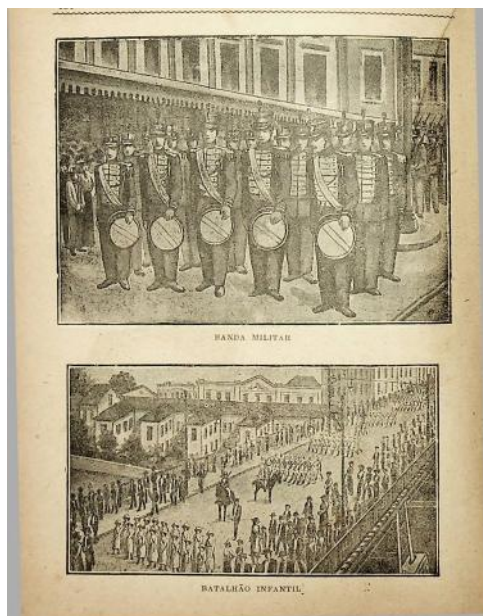


figura 2, onde podemos inferir o evento de 15 de novembro de 1889 como uma verdadeira “parada militar”. Há que se lembrar que a monarquia, na época da publicação do livro *Minha Pátria*, de J. Pinto e Silva, publicado em 1932, havia caído há apenas 43 anos e foi um evento praticamente isolado à cidade do Rio de Janeiro.

Na imagem vemos a reprodução de uma banda marcial e a marcha do “batalhão infantil”. Assim narrado no livro em questão, na grafia do Português da época

Eguaes saudações recebia a infância das escolas, cujos batalhões disciplinados marchavam garbosamente. Ao passarem os alegres soldadinhos eram cobertos de flôres atiradas pelas senhoras, que enchiam as sacadas dos altos prédios. [...] A noite, a massa popular, ainda mais compacta, agitava-se pelas ruas e praças deslumbrantemente illuminadas. [...] E assim, ao som das bandas musicaes, espalhadas por aqui e alli, em coretos *adrede* preparados, o povo rompia em entusiasticos vivas ao grande 15 de novembro, à República Brasileira. (Silva, 1932, p.134)

O mesmo momento pode ser visto em duas versões a versão acadêmica, cujo movimento republicano que, no mínimo, foi um processo bem anterior, mas que começava a ganhar vigor, há cinco décadas, com os militares por, no mínimo, três; e desembocou na derrubada da Monarquia em 15 de novembro de 1889, corroborado, por Fausto (2015, p.200-201), Schwarcz (2018, p.314-317) e Napolitano (2020), também segue o mesmo raciocínio. Na visão do historiador, a implantação da República no Brasil

não aconteceu só por causa dos decretos, ações motivadas por desafetos ou iniciativas individuais de algumas lideranças civis ou militares. A Monarquia estava em crise havia muito tempo, desprestigiada entre as elites civis e militares mais importantes, apesar de, paradoxalmente, contar certo apoio popular (p. 15)

A segunda versão é a do livro didático, aqui um exemplar do 9º ano do ensino fundamental com as tratativas do último PNLD(2024/2027) , cujo livro

didático tem que ser atualizado a cada quatro anos, no tema referente à Proclamação da República desta maneira de que foi uma série de eventos, dos conflitos com a igreja, das questões militares, dos movimentos liberais do início do século XIX até antes mesmo da Independência do Brasil. E o a informação é completada da seguinte maneira: “O golpe do dia 15 de novembro, então, resultou de uma ação isolada do Exército, apoiada por um grupo pequeno de republicanos civis” (Fernandes 2018, p.15). O que verificamos, então, que a versão colocada no primeiro livro não indica, a versão mais próxima da realidade, e sim, a vontade do autor e a aceitação do livro enquanto material didático para a formação ética e moral do cidadão, cada um com sua contribuição à sociedade.

Getúlio aparelhou o Estado para que agisse de acordo com seus interesses e convicções, mas não tomava suas decisões sozinho, conforme Fausto (2015) que mesmo no comando do Estado, “o poder pessoal de Getúlio representava a instância decisiva nas resoluções fundamentais. Para chegar a essas resoluções ele ouvia um círculo formado de amigos íntimos., elementos da casa civil e da casa militar e ministros do Estado. As relações de confiança entre o presidente e seus ministros era muito grande” (p.314). Vargas delegava poderes a outros ministros de quase autonomia, mas a decisão final claramente era de Getúlio.

As Forças Armadas tiveram papel importante neste aparelhamento estatal. Por meio do CSN (Conselho de Segurança Nacional) que tinha a atribuição de estudar a Segurança Nacional em todos os setores nacionais num sentido extremamente amplo. De decisões econômicas como a instalação da indústria do aço e do petróleo, tomando posições de direção do Conselho Nacional de Petróleo, também abordavam questões no âmbito da educação como a instalação da disciplina de Educação Moral e Educação Física. Por esse ponto de vista, a aparelhagem do Estado durante o governo de Getúlio não era só política, mas também, de via ideológica. Essa ideologia vai corroborar na visão dos temas abordados pela pesquisa acerca dos livros didáticos de história do período do estudo, dando esse poder ao Conselho Nacional do Livro e ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

A abordagem teórica-metodológica do presente projeto tem no seu alicerce, o materialismo histórico e o estruturalismo. Observando o que foi levantado nos trechos introdutórios, o único modelo que poderia responder às

indagações presentes na hipótese principal que se levanta: é possível observar nos livros didáticos de História do Brasil, a partir dos editados durante os governos de Getúlio Vargas, seja na sua vertente ditatorial. É possível encontrar narrativas históricas que corroboram com este período da História do Brasil que se demonstrou extremamente autoritário?

Mas por que só o materialismo histórico poderia responder? Um breve resumo sobre a metodologia e teoria em Marx, pode esclarecer esta questão. A ênfase dada será no materialismo histórico, no estruturalismo, na teoria de Estado e na derivação de seu pensamento esmiuçado por Louis Althusser (2023) do conceito de *aparelho ideológico do Estado*. Por outro lado, tomaremos emprestado o conceito de autoritarismo em Arendt (2012), pois nele está a fundamentação que encaixa uma das pedras do quebra-cabeças paradigmático. Outras peças surgirão ao longo da pesquisa e tentarão ser resolvidos também com os conceitos de *narrativa histórica* e de *consciência histórica*.

Tendo como ponto de partida a teoria de Estado em Marx, que está muito presente na obra *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*, faço uma associação da Revolução de 1930 no Brasil ser uma revolução burguesa que vai se desenvolver em nossas terras quase um século depois, e portanto, podemos dizer que é uma revolução burguesa tardia. Nela está instituída contradições semelhantes à francesa.

No Brasil, nos fins da década de 1920 e do início dos anos 1930, surgia no horizonte expectativas de transformações socioeconômicas e culturais. A industrialização estava saindo do estágio embrionário e começava a ter mais força por conta do capital acumulado dos cafeicultores instalados no Oeste Paulista, e esse capital precisaria ser reinvestido para manter seu crescimento. Isso foi feito pelos governos da Primeira República (1889-1930), causando um deslocamento do centro dinâmico da economia brasileira para a região Sul-Sudeste, em especial no Estado de São Paulo, por consequência das políticas de defesa do setor cafeeiro em nível nacional, que conforme nos indica Furtado (1998), “essa política contribuiu para a procura efetiva e o nível de emprego nos outros setores da economia (brasileira)” (p.195). A formação de uma burguesia

brasileira se forma desta maneira, estando, *a priori*²⁷, historicamente constituída para uma formação revolucionária,

A aplicação do materialismo histórico como base epistemológica da pesquisa faz do objeto parte do pressuposto ideológico, ou seja, a aplicação do livro didático de história como aparelho ideológico do Estado, materializa-se no campo das ideias. Para Marx(2021) ao comparar sua metodologia com a de Hegel, em sua *Opus Master*, a metodologia marxiana

difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo de pensamento – que ele transforma o sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano. (p.28)

Segundo a mesma trilha de pensamento, para Netto(2011) o objeto ao atingir a sua essência , aparece estruturalmente e dinamicamente através da análise desenvolvida, sendo assim, “o pesquisador reproduz no plano ideal, a essência do objeto que investigou” (p.22).Partindo deste princípio, analisando a narrativa histórica posso afirmar é a representação ideológica mais importante desta pesquisa, por ela, podemos identificar diferentes elementos que vão, ao fazermos as indagações ao objeto, mostrando a sua face material, a estrutura essencial do fundamento do pensamento na sua estrutura ontológica. Portanto, a “teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Dessa maneira, a verdade aparente nas narrativas, demonstram a estrutura social da época e como o autoritarismo estava imbricado, ou seja, unido perfeitamente um com o outro, a narrativa com a situação política brasileira da época.

Analisando historicamente a questão do autoritarismo, ele pode vir travestido de liberdade, de democracia como diz Marx (2011), como todo regime autoritário que, de certa maneira, se institui pelo voto democrático ou por algum mecanismo que assim o valha: “o sufrágio universal parece ter sobrevivido o tempo suficiente para redigir de próprio punho o seu testamento diante dos olhos do mundo inteiro e declarar pessoalmente em nome do povo: *‘Tudo o que existe merece perecer*²⁸’ (p.31). Transpassando ao acontecido da ascensão fascista de

²⁷ Tudo o que, no espírito, é independente da experiência. (Comte-Sponville, 2011. p, 58)

²⁸ Itálicos como destaque do próprio autor. (N.A)

em 1922, a eleição presidencial brasileira de 1930, ou até mesmo da chancelaria alemã pelo Partido Nazista, em 1933. O sufrágio e, depois a Constituição reescrita faz perecer o véu democrático, levando à culminação autoritária, que era uma realidade em grande parte do globo até o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945. Arendt (2012) faz uma constatação semelhante. Para a autora, “nunca se pôs em dúvida que o governo legal e o poder legítimo, de um lado, e a ilegalidade e o poder arbitrário, de outro são aparentados e inseparáveis” (p.613). Onde a autora também acrescenta o autoritarismo stalinista. Por essa análise, o objeto estudado, no caso o livro didático de História do Brasil, transmuta materialmente a sua escrita narrativa autoritária. E assim, aparece a sua contradição, por meio de um estratagema democrático, o autoritarismo transfere na questão material do objeto.

Assim, indo mais a fundo o conceito de autoritarismo por Hannah Arendt (2012), em sua obra *Origens do Totalitarismo*, detalha o conceito de autoritarismo, distinguindo-o de outros regimes políticos como o totalitarismo e a tirania. Porém, não significa que um regime autoritário, do totalitário ou da tirania, possuam características excludentes uma das outras. Assim, o autoritarismo se caracteriza por moldes hierárquicos, de autoridade, de limitação de liberdade, do uso da força, de ideologia. Entretanto, há distinções bem aparentes entre os tipos de regime citados.

O autoritarismo se baseia em uma estrutura hierárquica e burocrática rígida, onde a autoridade tem um sentido *up to botton*²⁹, ou seja, as decisões são tomadas de cima para baixo sem ou com um mínimo de participação popular nas decisões políticas. Esse modelo hierárquico apesar de usar a força bruta, se sustenta mais por uma estrutura de poder já estabelecida burguesa ou aristocrática (p.37-38), que somente na aparência era coisa do passado (p.136). Ao analisar o período hitlerista acerca da forma hierárquica do poder autoritário, com o sistema decisório baseado na escolha do *Führer* para inúmeros cargos, gerando uma “dependência direta [...] e a hierarquia intermediária (nos órgãos de poder) apenas imitava de maneira ostensiva, mas espúria, um Estado autoritário (p.544).

²⁹ “De cima para baixo”

Em sua análise, a autoridade, diferentemente do poder totalitário, busca legitimidade em uma fonte externa, como a tradição, a religião ou uma ideologia específica. Essa autoridade não exige a adesão total dos indivíduos, a manutenção do poder depende da obediência às suas ordens. Nos regimes autoritários, há sem dúvida, uma limitação de liberdade. Entretanto, não há uma extirpação total da liberdade de expressão na vida privada como nos regimes totalitários. Horta (2013) nos dá um caminho parecido da questão autoritária no processo da limitação da liberdade. Durante o governo de Getúlio Vargas, mesmo que com controvérsias, a música foi “parte do processo de utilização da música como instrumento de propaganda do Estado Novo” (p.173). O foco era o controle político e público, permanecendo uma certa autonomia onde a política não aparecesse, como no caso do Ministério da Educação, na introdução do canto orfeônico com Villa-Lobos ou na mudança de letras de músicas de personalidades artísticas da época, como Ataulfo Alves.

O autoritarismo pode recorrer à força e à repressão para manter o controle, mas não de forma sistemática e totalizante como no totalitarismo. A violência é utilizada para silenciar a oposição e garantir a obediência, mas não para aterrorizar e controlar cada aspecto da vida dos cidadãos.

Diferente do totalitarismo, o autoritarismo não se baseia em uma ideologia onipresente que busca transformar a sociedade por completo. A ideologia, quando existe, serve para justificar o poder e manter a ordem, mas não para mobilizar as massas em prol de um projeto utópico. Em resumo, o autoritarismo, representa um regime político que busca manter a ordem e a estabilidade através de uma hierarquia rígida, autoridade legitimada e restrição das liberdades políticas, sem alcançar o controle total e aterrorizante do totalitarismo.

Pensar o modelo de Estado em Marx, tanto por Althusser, e do conceito que está implícito na obra do 18 de Brumário de Luís Bonaparte

Esse conceito de Aparelho Ideológico de Estado tem duas separações: a primeira sobre o Estado em Marx, depois sobre os Aparelhos de Estado. Sendo assim, como esses aparelhos se tornam “Aparelhos Ideológicos do Estado”, na concepção de Louis Althusser.

A conceituação acerca da terminologia *aparelho ideológico do Estado* diz respeito ao que é demonstrado no livro homônimo ao conceito de autoria de Louis Althusser (2023) indicando “que é certo número de realidades que se

apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (p.74). Portanto, esses aparelhos ideológicos do Estado é a aparelhagem do Estado que não necessariamente se utiliza da força estatal para impor as vontades do próprio Estado, no caso do Estado autoritário, do próprio autoritarismo e de um governo ditatorial, da utilização da personificação da vontade de governo à própria vontade. O Aparelho ideológico do Estado passa, então, pela ideologia e pode ser listado em instituições como a religião, a escola, a família, o sistema jurídico, o sistema político, o sistema sindical, a informação e a cultura (p.74-75).

Quando conceituamos narrativa histórica é importante a contribuição de quatro autores que podem ser inseridos no debate sobre o tema e como eles aparecem também no ensino de história. Tomamos o debate por Hayden White, Paul Ricoeur, Roger Chartier e Eric Hobsbawm.

Hayden White (2014) debate o tema da narrativa e da visão tradicional da história como uma representação objetiva do passado. O autor argumenta que os historiadores se utilizam de estruturas narrativas e tropos literários para dar sentido aos eventos históricos e portanto, ao seu ver, a história é também um gênero literário já que contém os quatro tropos de linguagem para que se configure como tal: a ironia, a sinédoque, a metáfora e a ironia. O argumento do autor caminha no sentido de que os historiadores, para dar sentido em suas narrativas, utilizam das figuras de linguagem na argumentação dos fatos., ou seja o texto histórico como artefato literário (2014, p.97-117). Na obra *Meta-história*, White (2019) explica como os autores utilizam diferentes enredos para argumentação e implicação ideológica para construir suas narrativas históricas, enfatizando a natureza interpretativa e subjetiva da escrita da história. que para o autor, a história pode ser considerada um romance real, de modo que, diferentemente das narrativas ficcionais, os conteúdos narrativos históricos, eventos, fatos e acontecimentos, precisam, efetivamente, ter acontecido. A crítica que se faz a essa abordagem é que um caminho robusto aos revisionismos e outras maneiras não “científicas” às narrativas históricas.

Roger Chartier(2014), por outro lado, concentra-se na história cultural e na análise das práticas das representações sociais. Explora como as narrativas históricas são moldadas por fatores culturais, como as convenções literárias, as crenças e os valores sociais. Também, destaca a importância de examinar os

diferentes níveis de produção, circulação e recepção das narrativas históricas, enfatizando o papel dos leitores e das audiências na construção do significado histórico. Sua abordagem, portanto, busca compreender como as narrativas históricas são utilizadas para moldar a memória coletiva e as identidades sociais.

Hobsbawm (2014), um historiador marxista, enfatiza a importância da análise das estruturas sociais e econômicas na construção das narrativas históricas, argumenta que as narrativas históricas devem levar em consideração as relações de poder, as desigualdades sociais e os conflitos de classe, destacando a importância de uma abordagem crítica e engajada da história, que busque revelar as injustiças e as contradições do passado.

Em resumo, esses quatro historiadores contribuíram significativamente para a nossa compreensão da narrativa histórica, cada um com sua perspectiva e foco distintos.

Epistemologicamente, a questão da filosofia da linguagem não pode se distanciar da narrativa histórica, lembrando que a narrativa, enquanto forma de comunicação humana, entrelaçam-se intrinsecamente como espelho da construção da realidade, como construção de conhecimento. Esta última, ramo da filosofia que investiga a natureza, origem e limites do conhecimento, lança luz sobre como a linguagem molda nossa compreensão da realidade e, conseqüentemente, a própria estrutura das narrativas.

A linguagem não é um espelho passivo do mundo, mas sim um filtro ativo que seleciona e organiza a experiência. As palavras e os conceitos que utilizamos influenciam como percebemos e interpretamos os eventos, moldando a própria construção da narrativa. Ou seja, é um filtro da construção da própria realidade. Wittgenstein (2009), em suas *Investigações Filosóficas*, argumenta que o significado das palavras reside em seu uso dentro de "jogos de linguagem" específicos. Essa perspectiva destaca como o contexto linguístico e cultural influencia a interpretação das narrativas.

As narrativas não apenas relatam eventos, mas também os organizam em padrões significativos, estabelecendo relações de causa e efeito, hierarquias de importância e valorações morais. Nesse processo, a linguagem atua como ferramenta para a construção do conhecimento sobre o mundo. Paul Ricoeur (2010), em sua obra *Tempo e narrativa*, explora como as narrativas nos ajudam a compreender a temporalidade e a identidade humana. Ele argumenta que a

narrativa é essencial para a construção de nossa compreensão do tempo e de nós mesmos.

A epistemologia da narrativa investiga como as narrativas podem ser fontes de conhecimento e como podemos avaliar sua validade. Questões como a confiabilidade dos narradores, a influência da perspectiva e a natureza da verdade narrativa são centrais nesse campo. A história, por exemplo, é um campo onde a epistemologia da narrativa desempenha um papel crucial. Os historiadores utilizam narrativas para reconstruir o passado, mas devem estar atentos às limitações da linguagem e às possíveis distorções causadas pela subjetividade dos narradores. Portanto, a filosofia da linguagem epistemológica nos permite compreender como a linguagem molda a construção das narrativas e como estas, por sua vez, influenciam nossa compreensão do mundo.

Outro tema importante a falar sobre o poder da mensagem é quando tratamos sobre consciência histórica, estudada pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen(2010), Para o autor, é um conceito complexo que se refere à capacidade humana de compreender e interpretar o passado, presente e futuro em uma relação significativa. Envolve a percepção da própria historicidade, a memória individual e coletiva, e a capacidade de se situar no tempo. Também definida como “a expressão utilizada para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói sobre sua vida concreta e sua posição no processo temporal da sua existência” (Martins, 2019, p.55). Rusen (2010) coloca alguns pontos para o ensino de história em que complementam o conceito: a orientação do tempo; a construção do sentido e a formação da identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta dissertação, torna-se imperativo revisitar a questão norteadora que impulsionou esta pesquisa: de que forma o livro didático, no contexto do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), atuou como instrumento de poder para o Estado autoritário na construção de um projeto de nação?

A análise empreendida revelou que o livro didático, de fato, desempenhou um papel crucial nesse processo. A legislação educacional da época, notadamente as reformas de Francisco Campos e Capanema, estabeleceu um

arcabouço legal que permitiu ao Estado exercer controle sobre o conteúdo e a narrativa histórica presentes nos livros didáticos.

O Comitê Nacional do Livro Didático, criado em 1938, exemplifica esse controle, ao estabelecer critérios para a aprovação de livros didáticos, excluindo obras que pudessem “opor-se ao regime político adotado” ou “deslustrar os heróis da pátria”.

A análise dos livros didáticos do período varguista revelou a presença de uma narrativa histórica que buscava legitimar o projeto de Estado-Nação autoritário. Essa narrativa se caracterizava pela exaltação da figura de Getúlio Vargas, pela glorificação do passado nacional e pela construção de uma identidade nacional homogênea, que silenciava as vozes dissonantes.

A pesquisa também evidenciou a influência do pensamento autoritário de Giovanni Gentile na educação brasileira do período. A reforma educacional de Gentile, implementada na Itália fascista, serviu de inspiração para as reformas educacionais de Vargas, que buscavam moldar o cidadão brasileiro de acordo com os valores do Estado Novo.

Além disso, a pesquisa apontou para o papel da intelectualidade brasileira no apoio ao projeto educacional autoritário de Vargas. Intelectuais como Francisco Campos e Gustavo Capanema defenderam a necessidade de uma educação que promovesse a ordem social, a disciplina e o amor à pátria, valores esses que se alinhavam com os objetivos do Estado Novo.

No entanto, é importante ressaltar que a pesquisa não se limitou a analisar o passado. Buscou-se também estabelecer conexões com o presente, investigando como os resquícios do autoritarismo varguista ainda se manifestam na educação brasileira contemporânea.

A análise revelou que, apesar dos avanços democráticos, a educação brasileira ainda enfrenta desafios relacionados à construção de uma identidade nacional plural e inclusiva. A narrativa histórica presente nos livros didáticos, muitas vezes, continua a reproduzir estereótipos e preconceitos, silenciando as vozes de grupos sociais marginalizados.

Diante desse cenário, a pesquisa ressalta a importância da formação crítica de professores e alunos, capazes de analisar e questionar as narrativas históricas presentes nos livros didáticos. A construção de uma consciência histórica, que permita compreender o passado em sua complexidade e

diversidade, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Além disso, a pesquisa aponta para a necessidade de políticas públicas que promovam a produção e a distribuição de livros didáticos que contemplem a diversidade da sociedade brasileira, valorizando a história e a cultura de todos os grupos sociais.

Em suma, esta dissertação buscou contribuir para o debate sobre o papel do livro didático na construção da identidade nacional e na formação do cidadão. Espera-se que os resultados da pesquisa possam servir de subsídio para a reflexão e a ação de professores, pesquisadores, formuladores de políticas públicas e todos aqueles que se interessam pela educação e pela história do Brasil.

A pesquisa, por fim, não se encerra aqui. Novas investigações podem aprofundar a análise de outros aspectos do livro didático, como a linguagem, as imagens e as atividades propostas aos alunos. Além disso, estudos comparativos com outros períodos históricos e outros países podem enriquecer a compreensão do tema.

REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA SUGERIDA.

ABUD, Katya. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. *In* BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. -12ª ed., 4ª reimpr. – São Paulo: Contexto, 2019. p. 28-41.

AGAMBEN. Giorgio. **Estado de exceção**. – 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALEM, Nathalia Helena. Apropriação. *in* FERREIRA, Marieta M. ; OLIVEIRA, Margarida M. D. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. – 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo: Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BANDNEWS. Redação. Governo de São Paulo anuncia fim dos livros impressos para 2 milhões de alunos. Band.com.br., 2 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/noticias/jornal-da-band/ultimas/governo-de-sao-paulo-anuncia-fim-dos-livros-impressos-para-2-milhoes-de-alunos-16621621> . Acesso em: 08/09/2023.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. -12ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os intelectuais da educação**. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRASIL – Decreto 9099, de 18 de julho de 2017. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm . Acesso em 15/08/2024.

_____ 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. **Presidência da República**. Rio de Janeiro, DF, 18/11/1930.

_____ Decreto-Lei nº1.915, de 27 de dezembro de 1939. Cria o Departamento de Imprensa e Propaganda e dá outras providências. **Presidência da República**. Rio de Janeiro, DF, 29/12/1939.

_____ Lei nº 9.394, de 23 de setembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**, Brasília, DF, 20/12/1996.

BUENO, Clodoaldo. Transição do período Vargas (1930-1945). *In* CERVO, Amado Luiz e BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil**. – 5ª ed. rev. e ampl., - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. -4ª ed. - . São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CHAVES, D. A. L.; ALVAREZ, E.B. Scientific divulgation before the post-truth and the crisis of credibility of science in the context of Digital Humanities. **Transinformação**, v.35, e23717, 2023. <https://doi.org/10.1590./2318-0889202335e2377317> .

COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário Filosófico**. -2ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *in* **Educação**. Porto Alegre, v.39, n.2. p-183-191, maio/ago., 2009.

DE LUCCA, Daniel. O ensino de história o livro didático na geopolítica do conhecimento em Timor-Leste. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.48, e238720, 2022.

DECCA, Edgar Salvadori de. Narrativa e história. *In* SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J.L. (Org.) **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2000. p.17-24.

DUQUE-ESTRADA, Osório. Noções de História do Brasil. 8ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1933.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

FAUSTO. Bóris. **História do Brasil**. – 14ª ed. atualiz. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FERNANDES, Antônia Terra Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicos. *In Educação e pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, p. 531-545, set/dez, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A introdução do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca. – V.1 – 5ª ed.** São Paulo: Globo, 2008.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem.** Lisboa: Gradiva, 1999.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil.** - 27ª ed.- São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.20, nº 39, p.15-42. 2000.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRAMSCI, António. **Cadernos do cárcere, volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo – 10ª ed.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Sobre história.** São Paulo: Cia das Letras, 2013.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e educação no Brasil (1930-1945).** -2ª ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LOPES, A.C; MACEDO, E. Currículo. *In Teoria do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011, p.19-42.

LOPES, Thiago da Costa. A sociologia sai da escola: a Reforma Capanema de 1942 e as disputas dos católicos em torno da disciplina no Brasil. **Revista de História da Educação**. (v.24, 2024). Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v24.2024.e334.>, 2024.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. A Proclamação da República em três tempos. *in* ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES M. S. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 223-244.

MALERBA, Jurandir (Org.). **História & narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

MARTINS, Estevão de Rezende. *in* FERREIRA, Marieta M.; OLIVEIRA, Margarida M. D. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. (p.55-59)

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O capital: crítica da economia política**: livro I; tradução de Reginaldo Sant'anna -38ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil república: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo**. = 1ª ed., 3ª reimpr. – São Paulo: Contexto, 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PILETTI, Claudino e PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. -1ª ed. 4ª reimpr. – São Paulo: Contexto, 2018.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil. *In* PINSKY, Jaime (Org). **O ensino de história e a criação do fato**. – 14ª ed – São Paulo: Contexto, 2023. (p.11-25).

RAJ, Suhasini. Partido do premiê da Índia altera livros didáticos para remover parte da história. Folha de São Paulo. São Paulo, 8 de abril de 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2023/04/partido-do-premie-da-india-altera-livros-didaticos-para-remover-parte-da-historia.shtml> . Acesso em 08/09/2024.

REINO DA ITÁLIA. Decreto Regio n.1054 de 6 de maio de 1923. **Relativo all'ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali**. Roma, 17 de junho de 1923. Disponível em: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto:1923-05-06;1054!vig=> Acesso em 24/10/2024.

REIS, José Carlos. Os Annales: a renovação teórico-metodológica e “utópica” da história pela reconstrução do tempo histórico. *In* SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J.L. (Org.) **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2000. p.25-49.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____ **A memória, a história e o esquecimento.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. *In* ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES M. S. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/73).** – 40ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jorn. Narração histórica: fundações, tipos, razão. *In* MALERBA, Jurandir (Org). **História & Narrativa: a ciência da escrita histórica.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.p. 45-57.

SAMPAIO, Igor Calimam. História e narrativa: uma análise da disciplina e da narrativa nos livros didáticos sobre a Guerra do Paraguai. *In* **Cadernos da Pedagogia.** v.16, n.35, p. 212-224, maio-agosto/2022.

SANTOS, Rodrigo Otávio. **Fundamentos da pesquisa histórica.** Curitiba: Intersaberes, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** – 6ª ed. rev. e ampli. – Campinas, SP: Editores Associados, 2021.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel e MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs). **Jorn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SCHWARCZ, Lília Moritz e STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: uma biografia.** - 2ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TREVISAN, I. R. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945): uma relação de proximidade. **Topoi (Rio de Janeiro)**, v. 25, p. e20220061, 2024.

WHITE, Hayden. **Meta-história: a imaginação histórica do Século XIX.** – 2ª ed., 2ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

_____ **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura.** – 2ª ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas.** Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ANEXO I – LIVROS USADOS NA ANÁLISE

Ano	Autor	Título
1931	J. Pinto e Silva	Minha Pátria
1932	Maria Paes de Barros	História do Brasil
1933	Externato São José	História do Brasil
1933	A G Lima	Noções de História do Brasil
1933	José Silva	História da Civilização
1933	Osório Duque Estrada	Noções de História do Brasil
1935	Mário da Veiga Cabral	Compêndio de História do Brasil
1935	Arrobas e Vidal	História da Civilização
1935	Viriato Correa	Meu Torrão
1935	Cezarino Júnior	História da Civilização
1936	Esmeralda A. Lobo	História do Brasil – Mapas e Quadros Sinóticos
1936	João Ribeiro	Rudimentos da História do Brasil
1937	Cezarino Júnior	História do Brasil para o Curso Comercial
1944	Joaquim Silva	História do Brasil para o quarto ano ginasial
1945	Basílio de Magalhães	História do Brasil terceira série