



Dimensões raciais e políticas educacionais: usos do passado na conformação dos valores estadonovistas

Racial dimensions and educational policies: past uses in shaping the values of the estadonovista

Thiago de Souza Júnior

Doutorando em História

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Faculdade de Formação de Professores

thiagojunior17@gmail.com

Recebido em: 04/04/2017

Aprovado em: 20/04/2017

RESUMO: O recrudescimento do nacionalismo é a principal marca do período que a historiografia convencionou chamar de Era Vargas (1930-1945). A preocupação com a unidade entre os diferentes atores sociais e colocar os diferentes setores do país nos trilhos da modernidade orientaram o conjunto de medidas elaborado pelo poder central. Porém, foi no Estado Novo (1937-1945) que iniciativas de políticas públicas mais intervencionistas foram adotadas para conformar suas normas e valores. A pretensão com a formação do sentimento patriótico fez das políticas educacionais peças fundamentais para realização de tal ambição. Assim, a literatura escolar, para além de suas funcionalidades educacionais, é considerada um dispositivo caro à divulgação do projeto político de coesão nacional. Neste artigo, analisaremos a abordagem feita sobre as relações raciais no livro didático de História. Para nós a preocupação do Estado com a unidade nacional envolve a busca por uma identidade que revelasse, entre outras coisas, papel desempenhado por cada um dos elementos étnicos na construção do país, a fim de forjar um pressuposto ideológico de uma relação racial harmônica.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático, Política educacional, Relações raciais

ABSTRACT: The recrudescence of nationalism is the main mark of the period that historiography called Era Vargas (1930-1945). The concern with the unity between the different social actors and putting the different sectors of the country in the tracks of modernity guided the set of measures elaborated by the central power. However, it was in Estado Novo (1937-1945) that more interventionist public policy initiatives were adopted to conform to its norms and values. The pretension with the formation of the patriotic feeling made of the educational policies fundamental pieces for the realization of such ambition. Thus, school literature, in addition to its educational functions, is considered a costly device for the dissemination of the political project of national cohesion. In this article, we will analyze the approach made on racial relations in the History textbook. For us the state's concern for national unity involves the search for an identity that reveals, among other things, the role played by each of the ethnic elements in the construction of the country, in order to forge an ideological presupposition of a harmonious racial relation.

KEYWORDS: Textbook, Educational politics, Race relations



Introdução

O período compreendido entre as décadas de 1920 a 1940 pode, sem prejuízo, ser caracterizado como um tempo de importantes redefinições sociais do cenário brasileiro. Os estudos das relações raciais desenvolvidos pelos intelectuais e cientistas no Brasil tiveram suas originalidades e, pela singularidade de cada um deles, quiseram abrir caminhos para o provimento de uma nação “moderna”. Predominava, no entanto, desde o século XIX, a concepção de que a raça era um princípio organizador da sociedade e que pelo branqueamento, independentemente do método, o país alcançaria o pleno desenvolvimento.

Tal postulado não foi o único, porém, teve destaque durante um longo período. Ao seu lado, desenvolviam-se outras previsões, teorias e métodos para o desenvolvimento e formação do que seria “o povo brasileiro”. As ambigüidades em torno da miscigenação foram ganhando, pouco a pouco, espaço e novos contornos entre a intelectualidade. Além disso, a experiência e os resultados da Primeira Guerra Mundial foram fundamentais para incitar a gradual reavaliação que o conceito de raça passava no contexto nacional.

É importante não deixar de considerar que todos esses exames sobre a raça, independentemente das vertentes científicas que seus estudiosos seguiram ou fizeram suas apropriações, eram mobilizações que estiveram vinculadas à formação de uma identidade nacional. Por sua vez, o processo de construção da identidade da nação esteve relacionado a outros projetos que, igualmente, tinham abrangência nacional e propunham a formação do povo através de processos educacionais. Neste sentido, a educação, especialmente das crianças e dos jovens, assumiu lugar estratégico na construção identitária – cujo empreendimento não se limita à República –, bem como na divulgação e estabelecimento dos ideais republicanos e da cultura cívico-patriótica.

Consideramos que entre os anos 20 e 40 houve a exacerbação – isto é, a maior realização – daquilo que esteve em debate nos anteriores. Especialmente no que tange à educação nacional e seu elemento étnico. Não obstante, não queremos propor ou defender que as características da identidade nacional já estavam definidas e consolidadas no período em questão, tampouco, que elas foram compartilhadas e aceitas sem objeções pelos atores sociais. Como se sabe, é paradoxal definir a identidade *nacional*, pois, embora o termo dê margem a uma compreensão de singularidade, seu “estabelecimento” depende da interação dos indivíduos e dos elementos comuns. Neste caso, a língua é um importante traço de vinculação entre os sujeitos no processo



de construção da identidade de uma nação, por outro lado, as ações e os discursos políticos são fundamentais nesse processo.

Pensar a identidade nacional é, antes de tudo, compreender a existência de um amplo conjunto de elementos estratégicos à sua formação. Além disso, o processo de construção identitária decorre de uma mobilização contínua e sofre mutação ao longo do tempo. Desta forma, os discursos e as proposições são múltiplos, os sujeitos envolvidos nesse campo de disputa, que se estabelece sobre a consolidação da identidade nacional, batalham para defender e apontar em seus projetos os referenciais que podem singularizar a nação e unir seu povo. Desses apontamentos e formulações podemos sublinhar duas das características fundamentais apresentadas no processo de construção de identidade: a demanda do fator espaço-temporal e a competição entre os vários projetos que são postos ao mesmo tempo e com um denominador comum.

Consideramos que o projeto de construção de uma identidade nacional e o estabelecimento de uma nação coesa ocupou lugar expressivo na agenda do Governo Vargas (1930-1945), que apresentando adequações ao longo desses quinze anos, adquiriu maior expressão no Estado Novo (1937-1945). Para nós, o espaço escolar, em suas dimensões mais amplas e profundas que o lugar proporciona, constituiu-se como lugar privilegiado (mas não só) para realização de certos projetos estadonovistas. Ao dizer da historiadora Angela de Castro Gomes, floresceu no Estado Novo uma política cultural que consagrou uma cultura histórica marcada pela apropriação de autores, obras, discursos e práticas que falavam sobre “povo” e “nação”¹. Acompanhando tal argumento, defendemos que entre as múltiplas e variadas iniciativas promovidas pelo Governo Central, a fim de divulgar suas normas e os valores a serem assimilados pelos cidadãos, a literatura escolar pode ser considerada, para além de suas outras funcionalidades educacionais, como um dispositivo caro ao projeto de coesão nacional. Aqui estamos nos referindo à dimensão racial do povo brasileiro e é sobre ela que queremos argumentar.

Embora o debate racial, a qual a intelectualidade nacional teve forte engajamento, tenha sido amplo e extremamente complexo nas décadas anteriores, acreditamos que a década de 1930 possibilitou um terreno profícuo à leitura das teorias de valorização e importância dos três

¹ GOMES, Ângela de Castro. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: ABREU, M., et. all. (Orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 51.



principais elementos étnicos que deram forma ao “povo brasileiro”. E isto se deveu ao conjunto de medidas que, engendradas pelos ideólogos do Estado, ao fazer uso do passado, o encarou como um “manancial de inspiração”. Neste conjunto, as reformas educacionais dos anos de 1931 e 1942, configuram para nós como uma das principais investidas do regime que encarou a educação como um problema nacional. Desde já, é importante mencionar que o enfrentamento de tal questão não foi uma ação exclusiva do Estado, antes, contou com a articulação dos diferentes intelectuais e instituições da época, o que pretendia, entre outras coisas, a constituição dos valores de uma burguesia ilustrada, “camada dirigente” da nação.²

O nacionalismo caminhava pela mesma esteira do pensamento autoritário. Deste modo, os programas oficiais de ensino, ao atentar da formação étnica do Brasil, explicitavam um projeto educacional que proporcionasse ao educando a compreensão de um encadeamento histórico e nele a importância dos elementos indígenas, negros e brancos à formação da história da pátria e do que seria “o povo brasileiro”. Nesta perspectiva, apoiando-nos na ideia de que a ambição por uma sociedade coesa balizou os objetivos desse Estado autoritário e centralizado – que em suas diferentes iniciativas divulgou as normas e os valores a serem assimilados pelos cidadãos –, seguiremos nossa argumentação recorrendo ao livro didático de Basílio de Magalhães³, **História do Brasil**, dedicado à terceira série do ensino secundário⁴.

No didático em questão, considerando que estava submetido às exigências da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), não nos interessa apresentar qualquer singularidade deste em relação aos demais livros escolares publicados em igual período. Aqui, recorreremos ao livro de Basílio de Magalhães entendendo-o em dupla funcionalidade: a) como instrumento de configuração própria do aprendizado escolar; e b) como dispositivo que, concebido e regulado pelo Estado com perspectivas pedagógicas, operou nas etapas de construção da nacionalidade pretendida pelo Governo Central. Portanto, dispositivos que recorriam ao passado não só por ofício da disciplina escolar (História), mas para buscar um “sentido” nos usos do passado que ali foram narrados. De modo mais restrito, limitaremos nossa análise à questão racial abordada no **História do Brasil**, de Basílio de Magalhães.

² ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de história no Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 34.

³ Basílio de Magalhães era mineiro, professor-autor de conhecidos livros didáticos de História e de livros dirigidos a um público especializado, alguns deles abordando temas como, por exemplo, o folclore nacional – tema caro às aspirações da primeira metade do século XX no Brasil.

⁴ MAGALHÃES, Basílio de. **História do Brasil**: 3ª Série. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1946.



O lugar do (livro de) ensino de história na cultura política proposta pelo Estado Novo

Não é novidade considerar que os currículos e os programas escolares apresentam-se como um importante instrumento de intervenção do Estado no ensino. A educação, encarada como um problema nacional, ganhou no nível secundário, pela chamada Reforma Francisco Campos (1931), organicidade, tornando obrigatório a matrícula e a presença dos que pretendesse o acesso ao ensino superior do país. Somado a isso e aos reflexos da crise econômica internacional, a expansão do ensino secundário incentivou e exigiu a maior produção dos livros escolares no país e padronização de seu conteúdo, de modo a uniformizar o ensino nas instituições de nível secundário espalhado pelo território nacional.

Em 1938, já no contexto do Estado Novo, os didáticos – produto que, por uma definição muito superficial, sistematiza o conteúdo a ser abordado em sala de aula – passaram a ser submetidos às regras e normatizações da CNLD, a fim de que pudessem obter o registro de autorização para circular em todo território nacional. Conforme já mencionado, o nacionalismo e o autoritarismo criavam os contornos da política cultural estadonovista que em seus desdobramentos, no plano das políticas para a educação, apresentou um programa escolar profícuo à construção de uma identidade nacional e, por conseguinte, a uma retomada da concepção de Estado Nacional.

Em sociedade, os vínculos com as instituições (a família, a religião, a escola, o Exército etc.) são importantes meios para a construção do sentimento de pertença do indivíduo em um grupo, uma região (pátria) e uma nação.⁵ A integração do indivíduo à nação é um processo que tem o espaço escolar como lugar privilegiado. Nele, o currículo traz alguns dos principais elementos para a formação da identidade da nação a serem assimilados por seus membros – um passado comum e que os unem, a língua etc. E os usos e resgates de elementos prontos e de referência ao passado nacional alimentaram o projeto ideológico do regime balizado pelo autoritarismo e a ânsia de consolidar uma identidade para a nação.

O espaço educacional revelou-se mais que um lugar da aprendizagem da matéria a ser ensinada. Com os programas curriculares e as orientações metodológicas elaborados pelas reformas educacionais de 1931 e 1942, o ensino secundário tornou-se o nível de instrução privilegiado de intervenção do Estado. Ao passo que, sob o controle exercido pelo Governo

⁵ CATROGA, Fernando. Pátria e nação. In: JORNADA SETECENTISTA, 7º, 2007, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2007.



Central, o ensino de História teve por competência a “formação humana” e “educação política” dos alunos, conforme portaria emitida pelo Ministério da Educação e Saúde Pública já em 1931. A política cultural elaborada pelos ideólogos do Estado Novo tomou para si a responsabilidade da formação da nacionalidade e, para a concepção de uma harmonia social com valores centrados na unidade do país, entendeu que a instrução da camada dirigente daria o norte às demais camadas do povo. É dispensável dizer que ao voltar atenção para o secundário, por estatística dos que tinham acesso a este nível de ensino face ao elevado índice de analfabetismo do país, os interesses do Estado para com a instrução pública tinham um público majoritariamente específico: a elite branca do país.

O Estado Novo encontrou na educação (mas não só nela) a viabilidade da execução de suas ações políticas. Os programas de ensino e suas respectivas orientações metodológicas foram idealizados com a finalidade de se criar o espírito nacional através de uma recuperação do passado da nação. Com o programa do nível secundário único para todo o país e sob a inspeção do Governo Central, o conteúdo veiculado pelos materiais de ensino – aqui estamos nos referindo especificamente ao ensino de História de Brasil – deveria valorizar as origens de um passado alicerçado no que Kátia Abud chamou de “três pilares da unidade nacional brasileira: unidade étnica, unidade administrativa e territorial e unidade cultural”⁶.

As políticas educacionais dos anos 1930 e 1940 redefiniram substancialmente os programas e a organização do ensino secundário no Brasil. As causas foram diversas e não se limitaram às demandas nacionais. As duas reformas da educação secundária do país, desse período, condensaram as perspectivas do Estado e as aspirações pedagógicas dos intelectuais ligados aos setores da burocracia estatal a partir das demandas do contexto nacional e internacional. Deste modo, as reformas do ensino secundário assinadas pelos ministros da pasta da recém-criada – sob o nome de Ministério da Educação e da Saúde Pública – Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942)⁷, evidenciaram as articulações com as mudanças e continuidades do contexto e das estruturas sociais. No que diz respeito ao percurso da História como disciplina escolar, as grandes alterações de programa curricular – do estabelecimento da

⁶ ABUD. Currículos de História e políticas públicas, p. 34.

⁷ A dissertação de mestrado de Luís Reznik, é uma importante referência para uma compreensão mais detida sobre as implementações e os desdobramentos das Reformas de 1931 e 1942. Nela o autor privilegia ainda o engajamento dos intelectuais e os rumos que tiveram o ensino de História e os livros didáticos, no período em que se verifica um primeiro esforço de legal de centralização dos programas e orientações metodológicas do ensino secundário do país. Cf: REZNIK, Luís. **Tecendo o amanhã** (a história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos 1931 a 1945). 1992. 183 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.



disciplina da História da Civilização (1931); ao retorno da História do Brasil e Geral como disciplinas “autônomas” na grade curricular do ensino secundário (1942) – não deixaram de reafirmar a questão da formação da nacionalidade e identidade nacional que ocupava na agenda dos nossos intelectuais há bastante tempo.

Com isso, é bom lembrar que, para além dos objetivos práticos (o da adaptação à vida cívica e econômica) esperados do ensino secundário aos educandos, as reformas conjugaram os interesses do Estado e da educação. Nas palavras Katia Abud, “na medida em que os indivíduos seriam moldados pela ação representação conservadora” e, pelos objetivos atribuídos ao ensino de História, os programas faziam uso do passado para salientar “a continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo”⁸. O campo da educação constituía-se um importante instrumento ideológico e de divulgação dos valores e das normas que, pelo discurso político, tinham centralidade na unidade e identidade da nação.

O programa, desenvolvido pelo Estado e pelos intelectuais a ele ligado, teve a História, enquanto disciplina escolar, um importante aliado na legitimação desse discurso. O livro didático – que depois de 1931, teve o conteúdo ali abordado definido por comissões do Ministério da Educação e Saúde Pública – constituiu-se não só meio de divulgação do conhecimento histórico, como também um instrumento de legitimação de um saber, cujas finalidades eram claramente propostas e reguladas pelo Estado.⁹ Com isso – considerando que os conteúdos abordados no texto escolar, previamente definido, tornam-se, pela escrita dos autores, elementos articuladores da identidade e unidade nacional –, o livro didático é um documento histórico.

No bojo das demandas sociais e do “caráter utilitário” do ensino de História aos interesses político-ideológico, o qual se referiu Katia Abud, o livro didático pode, enquanto uma valiosa fonte documental, sinalizar algumas das articulações que teve a cultura política do (que se mostrou predominante no) Estado Novo com a cultura histórica. Considerando a amplitude que permeia esta última categoria, o livro didático pode ser compreendido como produtor de uma das formas de abordagem do passado num determinado tempo/lugar. É neste sentido que eles só estabelecem a relação entre a história acadêmica e a história escolar (cujo público é consideravelmente maior), como, ao recortarem e simplificarem fatos do passado em suas

⁸ ABUD. Currículos de História e políticas públicas, p. 35.

⁹ ABUD, Katia. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira da História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93, p. 166-167.



narrativas, atendendo o estabelecido pelos programas oficiais, criavam diálogo com um projeto de nação em curso.¹⁰

Parece necessário e oportuno considerar a complexidade que envolve a análise sobre o livro didático. As diferentes formas de uso e funcionalidades estão, em cada tempo, para além de uma pedagogia escolar. Pesquisador do livro escolar, Alain Choppin aponta que as funções exercidas por esse material – referencial; instrumental; ideológica e cultural; e documental – e suas variações são influenciadas pelo “ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”¹¹. Fatores que contribuem ou deveriam contribuir para evitar uma análise condenatória ou reducionista sobre o material escolar.

Essa dimensão complexa, própria do livro didático, nos auxilia para compreender sua grande participação na difusão e consolidação de ideias (políticas, religiosas etc.) e vê-lo alocado entre as fronteiras do Estado e o futuro da nação. Sobre esse aspecto, o didático é “instrumento privilegiado de construção de identidade”¹², portanto, as narrativas que o compõe não são aleatórias. Ao contrário! Seu conteúdo passa por uma criteriosa avaliação durante seu complexo sistema produtivo e atenta-se aos compromissos educacionais em torno da identidade nacional, cujas finalidades variam conforme o contexto de sua publicação.

Ao acompanhar a trajetória da história, enquanto disciplina escolar, nos programas oficiais, Circe Bittencourt aponta que em diferentes momentos sócio-político a configuração da identidade nacional passou por redefinições, no entanto, não deixou de se comprometer com a “constituição de um sentimento nacionalista e [de] uma concepção de povo”¹³. Acerca das abordagens do conteúdo escolar sobre o “*povo brasileiro*”, a autora considera que o período que

¹⁰ Estamos operando com a noção de “cultura histórica” a partir de Jörn Rüsen. Para ele, “a cultura histórica se refere a uma maneira particular de abordar interpretativamente o tempo, precisamente aquela que resulta em algo como ‘história’ enquanto conteúdo da experiência, produto da interpretação, medida de orientação e determinação da finalidade”. Tais fatores (percepção, interpretação, orientação e finalidade), ampliam as possibilidades de representação do passado que estão para além dos cânones historiográficos. RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. In: **Cultura Histórica**. Tradução de Marcos F. Sánchez Costa e Ib Schumacher, p. 6. (Tradução livre para o português). Trata-se de uma categoria que permite visualizar, em certa medida, as apropriações feitas nas construções de discursos e ações de fins políticos que, por sua vez, tem um sentido tridirecional no tempo (passado, presente e futuro). Por esse movimento de apropriações e interpretações pelos diferentes agentes sociais é interessante compreendermos a noção de “cultura histórica”, tal como propõe Angela de Castro Gomes (2003), numa perspectiva plural e, portanto, que mantém disputa com outras, assim como ocorre com a cultura política.

¹¹ CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 30, n. 3, set./dez., 2004, p. 553.

¹² _____. História dos livros e das edições didáticas. p. 553.

¹³ BITTENCOURT, Circe M. F. Identidades e ensino de história no Brasil. In: CARRETERO, M. et al. (Orgs.). **Ensino de história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 34



decorre desde os últimos anos do século XIX até 1945, redefiniu os contornos da identidade nacional, identificando-o como “identidade nacional patriótica”.

Nesta fase, a identidade nacional é direcionada ao “fortalecimento de um nacionalismo patriótico e de sedimentação de uma história nacional com passado homogêneo, sem conflitos e único para todos os brasileiros”¹⁴. Assim, se as preocupações sobre a modernização do país, das primeiras décadas republicanas, encontraram nos anos 1920 “um período fértil de manifestações e debates de caráter social e cultural, nas quais a educação era um tema frequente”¹⁵, as décadas de 30 e 40 produziam e colhiam, segundo o discurso político estadonovista, os frutos da ordem social e política.

O ideário nacionalista e patriótico, em curso já algum tempo, tiveram, com o autoritarismo político e centralização das políticas culturais do Estado Novo, maior evidência. Os ideólogos do Estado, dito “Novo”, haviam atribuído ao período precedente o título de “Velho” e destacavam os problemas que a “idade” encerra. Neste caso, o atraso do passado dava lugar a um presente e um futuro de realizações possíveis. As ambigüidades e diferenças que “assombravam” a intelectualidade da Primeira República, por impedir o acesso do país à modernidade, constituíam a base operatória dos ideólogos no processo de construção da cultura política do Estado Novo e, conseqüentemente de suas ações.

Nessa trama, a ideia de raça é um bom exemplo de mobilização de valores empreendidos pelas iniciativas do Estado e que, por sua vez, evidencia o rumo por ele tomado para legitimação de seu regime. A equação gerada com enfrentamento dos problemas sociais e políticos daquele tempo e com a construção da identidade nacional, tinha por postulado o **equilíbrio** das ambigüidades e das diferenças. Com isso, a esperança na perfectibilidade da raça humana e de condenação à mestiçagem, divulgada pelos homens de ciências e letras desde segunda metade do século XIX – onde atingiu o ápice de adeptos e radicalismo – chegando às primeiras décadas do XX com um caráter mais ameno, ganhava *novos* contornos. Certamente, esses *novos* contornos são apenas força de expressão para designar a evolução e destaque que a miscigenação ganhara nos anos 30.

O que ganhava terreno nas décadas de 1930 e 1940, com o rumo de uma nova orientação política tomado pelo Estado, era a positivação do elemento mestiço face à concepção de degenerescência que o negativava. Essa inversão do valor social da mestiçagem é evidenciada,

¹⁴ BITTENCOURT. Identidades e ensino de história no Brasil. p. 38-42.

¹⁵ ABUD. O ensino de História como fator de coesão nacional. p. 164.



entre outras coisas, no trabalho de Gilberto Freire, *Casa Grande & Senzala* (1933), e demarcava o quão obsoleto haviam se tornado as teorias raciológicas que inspiraram uma boa geração dos nossos intelectuais. No campo da disputa das interpretações sociais e das questões que envolviam a construção da identidade nacional, a definição do *povo brasileiro* distanciava cada vez mais dos domínios biológico e encontrava respaldo nas explicações que valorizavam a herança cultural.¹⁶

Os movimentos antirracistas – isto é, o fluxo das reflexões sociais – tenderam ao desinteresse pela hierarquização e endossavam louvores à diversidade cultural do país e, com a questão racial, vinha também a diversidade regional. Deste modo, a uniformidade que teoricamente marcaria a unidade nacional – e que tinha o branqueamento a longo prazo como solução – cedia lugar ao que originava da multiplicidade racial e cultural do país. Nesta equação, o que se valorizava era o produto singular que resultava de elementos plurais, como caminho específico para a formação de um povo brasileiro.

Se, portanto, ao enfrentamento dos problemas do presente, o Estado Novo dispensaria as idealizações, como acusaram os intelectuais da República que os ideólogos estadonovistas chamaram de “Velha”, a reavaliação da mestiçagem representava, assim, a potencialidade da “política ‘realista’”, e pelo equilíbrio dos diferentes, neste caso a raça do povo brasileiro, produzir uma harmonia social e política.¹⁷

As ambições de recuperação do passado nacional tiveram várias bases operatórias de suas políticas culturais. Como mencionamos, o campo educacional foi, entre outros, lugar privilegiado para difusão dos discursos legitimadores do Estado Novo. Não por menos, quando de seu estabelecimento, em 1937, a questão educacional passou a ser vista como problema de segurança nacional e a solução era maior centralização do sistema educacional. Das ações para efetivação de maior controle sobre o ensino e sobre o que seria ensinado, criou-se a Comissão Nacional do Livro Didático, pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. O principal objetivo do órgão era o de estabelecer condições para produção, importação e utilização do livro didático. Seriam reprovados os livros:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a **unidade**, a independência ou a **honra nacional**;
- b) que contenha, de modo explícito, ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;

¹⁶ ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

¹⁷ GOMES. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. p. 54.



- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas a personalidade humana.¹⁸

Por tais recomendações se estabeleciam as políticas públicas para o livro didático e suas regras quanto ao percurso natural que o material seguiria. Ele, instrumento pedagógico, “emergia-se como peça ideológica fundamental”¹⁹, asseguram Tânia Regina de Lucca e Sônia Miranda, no desempenho de um papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime.²⁰ Nesse sentido, a CNLD pretendia, perceptivelmente, mais a uma finalidade de controle político-ideológico do que de orientação didática. Por suas regras, a Comissão apresentava-se, na feliz expressão de Luis Reznik, como “uma camisa de força”²¹ que impunha normas e valores nos livros didáticos ainda na esfera produtiva. Assim, a ausência de descuido dos órgãos do Estado sob o material escolar, pelo menos no que diz respeito à criação de dispositivos legais, imprimia neles seus interesses sobre a História a ser ensinada.

Ademais, no mencionado artigo, seu legislador apresentou no primeiro item a centralidade do pensamento autoritário pela categoria “unidade”, de modo que, os itens subseqüentes pareciam apenas pormenorizar os caminhos da retidão a ser ensinado aos escolares. Afinal, os preceitos da pedagogia da nação eram balizados pela manutenção da ordem (harmonia) e da unidade (integração). De modo mais amplo, essas balizas, que orientavam e sustentavam os argumentos vocacionais do sentido da nacionalidade, exprimia no aspecto racial (apontado nos itens “e” e “g”) a unidade na diversidade. Parafraseando Renato Ortiz, diversidade que deveria

¹⁸ BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006/38, Art. 20 – Grifo nosso.

¹⁹ LUCCA, Tânia Regina de; MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004, p. 124-125.

²⁰ Ver também: FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 159-192, jan./abr. 2013.

²¹ REZNIK. **Tecendo o amanhã**, p. 109-115.



transcender e superar qualquer possível conflito e, numa operação do discurso estadonovista, simbolizava um dos traços da identidade nacional.

Assim, os usos do passado pelos autores de livros didáticos, espaço caro à representação e difusão da nacionalidade e do espírito de unidade, estariam em conformidade com o projeto do Estado por esse dispositivo legal que o regulava. Nota-se que, para além das redefinições do regime político nacional, o contexto que deu ambiência ao decreto foi também o das grandes discussões sobre o ensino. E mais! De grande euforia sobre o programa curricular para o ensino de História, cujo embate se travou, fundamentalmente, na formulação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 1937.²² Dessas circunstâncias, as propostas ofertadas pelos professores, intelectuais e instituições, aos objetivos gerais do ensino de História no ensino secundário, direcionaram a segunda reforma educacional da Era Vargas.²³

O Decreto-lei 4.244, de abril de 1942, reformulou o ensino no âmbito nacional. A Reforma Capanema, como o Decreto ficou conhecido (nome do então ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema), era fruto de grandes e antigas discussões. Para além das polêmicas e diferentes reformulações trazidas por essa Reforma, importa-nos considerar o restabelecimento da História do Brasil como cadeira autônoma, na 3ª e 4ª série do curso fundamental. Seguindo os critérios de regulação e padronização dos conteúdos e atentando ao que já havia estabelecido no decreto-lei 1.006/38, o programa de Capanema diferia, entre outras coisas, do programa de 1931 por agrupar e dedicar uma unidade dos didáticos de História do Brasil, o da terceira série, para tratar da “Formação Étnica” do Brasil.

Se por um lado, o período de vigência da Reforma Campos ao estabelecimento da de Capanema caracterizou-se, segundo o discurso oficial, “como um momento de amadurecimento

²² Vale mencionar que o PNE não chegou a entrar em vigor devido à dissolução do Congresso Nacional, pelo Estado Novo. No mais, as reflexões foram feitas nas diferentes instituições e órgãos a partir de um questionário encaminhado pelo Ministério da Educação e Saúde, em 1936. Interpelado, o IHGB formou uma comissão cuja relatoria ficou sob o encargo de Basílio de Magalhães. Segundo Corrêa Filho, devido a sua trajetória docente, a indicação à relatoria da consulta oficial era natural. Na ocasião, Basílio manifestava-se favorável ao retorno da História do Brasil como cadeira autônoma. Ver: Arquivo IHGB apud REZNIK. **Tecendo o amanhã**, p. 76. E, CORRÊA FILHO, 1958. Basílio, em 1935, havia dirigido ao deputado Wanderley Pinho, por correspondência, aplaudindo-o calorosamente o projeto apresentado à Câmara para o restabelecimento da cadeira de História do Brasil. Na redação, se dizia “certo de que tal medida resultará reacender-se alma coração da juventude brasileira, hoje [...] bastante apagado gloriosas tradições nossa Pátria”. Ver: Correspondência de Basílio de Magalhães dirigida a Wanderley Pinho. Rio de Janeiro, 03 de setembro de 1935. Acervo IHGB – Coleção Wanderley Pinho, DL, 1505.114.

²³ Para um acompanhamento mais detalhado sobre as contribuições de professores e intelectuais no período que precedeu a Reforma Capanema e estruturação do ensino secundário após seu estabelecimento, ver: REZNIK. **Tecendo o amanhã**, p. 87-97.



constante”²⁴, podemos considerar que a abordagem racial também refletia essa maturação – tanto no que diz respeito aos usos feitos pelo Estado, como por aqueles que desenvolviam os estudos, especialmente, no campo das Ciências Sociais. Por fim, o povo, elemento vivo da identidade nacional, ganha na política educacional de 1942 um espaço bem definido para o trato de sua pluralidade racial e social, porém, harmônico porque estavam isentos de classificações. Reafirmava-se a perspectiva culturalista que servia ao arcabouço dos ideólogos estadonovistas cristalizado, por exemplo, na CNLD.

Os elementos étnicos e seu lugar na formação do Brasil

A rigor, estamos trabalhando com a quarta edição, de 1946, publicada pela Livraria Francisco Alves.²⁵ Comparado-a com a primeira (1943) e a quinta edição (1951), o livro não traz qualquer alteração e manteve-se com suas 294 páginas. Para além das condições de viabilidade, é necessário salientarmos que a escolha desse didático teve por critério a reserva que o programa oficial de 1942 dedicou para “A formação étnica” do Brasil.

Como já foi mencionado, o período do Estado Novo configurou-se, pela execução das variadas políticas públicas e do autoritarismo, expressão maior da unidade e da formação da identidade nacional. A assimilação do valor positivo do elemento mestiço integrou a ideologia estadonovista que, entre outras coisas, alterou substancialmente o programa curricular de 1942. A perspectiva racial narrada nos livros escolares que seguiram o programa de 1931 ficou distribuída pelas três séries finais do ensino de História da Civilização, do curso secundário (Quadro I). Além disso, as edições escolares não contemplaram a formação do mestiço enquanto elemento nacional. Aliás, como propõe o próprio nome da disciplina, esse não era o objetivo do programa curricular que havia adotado e adaptado conteúdos que valorizassem a história das civilizações a serem ensinados.

²⁴ REZNIK. **Tecendo o amanhã** 1992, p. 87

²⁵ No vagoio pelos sebos e livreiros, físicos e virtuais, encontrei algumas das edições escolares de Basílio de Magalhães. Entre os que consegui adquirir estão a quarta e a quinta edição desse **História do Brasil**. A primeira edição encontra-se disponível, para consulta, no acervo da Biblioteca Nacional.



Quadro I – Pontos do Programa Oficial, de 1931, para o ensino de História da Civilização²⁶

3ª Série	“Classificação dos grupos brasileiros (súmula antropológica, etnográfica e lingüística)” “Estado político, social, econômico, religioso e cultural do selvagem brasileiro (vista de conjunto)”
4ª Série	“Aspectos étnicos, econômicos, sociais, políticos e culturais da Europa Ocidental na época dos descobrimentos e o contato com os primitivos habitantes” “Atividades econômicas: o trabalho agrícola e pastoril; os latifúndios; a exploração das minas: a indústria e o comércio coloniais. A escravidão indígena e a negra”.
5ª Série	“As transformações sociais e econômicas no Brasil: a questão do negro”

Esses pontos estabelecidos pela Reforma Francisco Campos deveriam ser aplicados na segunda parte do curso – nos livros constituíram a Unidade II – relacionado à “História da América e do Brasil”. No entanto, advertia o legislador que o propósito não era de isolar o conteúdo, mas articulá-lo ao sistemático estudo da História Universal.

Do ponto de vista estrutural, a Reforma Capanema, ao restabelecer o ensino de História Geral (1ª e 2ª série) e do Brasil (3ª e 4ª série) como cadeiras autônomas, reorganizou também o programa curricular do ensino. Nele, a história da formação do povo brasileiro torna-se conteúdo obrigatório da terceira série. De acordo com o programa oficial, a abordagem sobre cada elemento seria tratado no capítulo “A formação étnica”, que reunia: “1. O elemento branco; 2. O indígena brasileiro; 3. O negro; e 4. A etnia brasileira”.

Segundo Reznik, embora os livros anteriores à Reforma trouxessem informações semelhantes, “a organização programática é radicalmente distinta”, de modo que, esse tópico “dá uma nova dimensão ao tema [...], pretendendo] enfatizar a construção/consolidação de uma etnia genuinamente brasileira”²⁷. Considera-se aí, também, a pretensão em destacar a continuidade histórica do povo brasileiro. Com uma perspectiva ainda mais nacionalista, que recebia fortes influências do cenário geopolítico (inter) nacional, as narrativas didáticas passam a integrar o elemento mestiço em seu valor positivo.

²⁶ Adaptado do Programa do Curso Fundamental do Ensino Secundário, expedido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. BRASIL. **Diário Oficial da União**, 30 de jun. de 1931, p. 12.408-12.411.

²⁷ REZNIK. **Tecendo o amanhã**, p. 123.



O ensino público secundário, destinado à formação das elites condutoras do país e que desde a Reforma Campos deixava de ser um “curso de passagem” ao ensino superior, apresentou um currículo que, entre outras coisas, refletia as ações do povo brasileiro bem delineado. Socialmente, cada grupo étnico tinha seu lugar bem definido. Nesse sentido, o conhecimento histórico impresso nos livros didáticos guardava uma distância significativa das expressões de possibilidades de confronto entre os elementos étnicos. Aliás, esse era o papel da CNLD: rejeitar qualquer narrativa que contradissesse as pretensões político-ideológicas do regime. As sensíveis contradições e desigualdades sociais – e que também eram étnicas – existentes no país, que há meio século saíra dos longos anos de escravismo, não circulavam pelos didáticos como centelhas possíveis de inflamar qualquer tipo reivindicação (ou, como nos nossos dias: reparação).

Atento ao programa nacional para o ensino de História, a narrativa escolar de Basílio de Magalhães mostra-se comprometida em levar à compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo. E ao especificar o papel social de cada um dos elementos étnicos, ocultava as divisões sociais e étnicas, conseqüentemente, fortalecia um dos pilares da ideia de unidade no processo de formação da identidade nacional. Assim, ao mesmo tempo em que ofertava uma interpretação sobre os elementos étnicos da nação que fugia dos determinismos, Basílio conservava o lugar quase natural de cada uma das raças.

No didático em questão (e nos outros também), Basílio acompanha a disposição estrutural dos conteúdos de História feita pelo legislador. Com isso, os títulos e itens de cada capítulo do livro didático espelhavam os pontos do programa oficial. O ponto sobre a “Formação Étnica” e as contribuições de cada uma das raças ao desenvolvimento da nação foi abordado no terceiro capítulo do seu **História do Brasil**. Nele, “o elemento branco” é o primeiro a ser abordado numa narrativa que ocupa um pouco mais de duas páginas de um livro com formato estrutural de 14cm x 21cm. Tal brevidade não é de nos causar qualquer estranheza.

Na essência, as contribuições do elemento branco são narradas ao longo da história do desenvolvimento econômico e do avanço territorial do Brasil pelos colonizadores portugueses. Assim, Basílio de Magalhães ressaltava, quase que numa dimensão umbilical, o que a matriz européia exerceu sobre o Brasil e das heranças deixadas ao povo brasileiro. Reportava-se com entusiasmo aos seus leitores, professores e alunos, assegurando que,

o brasileiro deve orgulhar-se de trazer nas veias o nobre sangue dos heróis do pequeno reino de Afonso Henrique, porque recebeu deles todo um admirável



conjunto de predicados físicos, intelectuais e morais. A robustez e a coragem, a afetividade, a índole hospitaleira, o espírito de solidariedade beneficente [...]. Finalmente, é preciso acrescentar que não tendo o luso, ao contrário de muitos outros arianos, nenhum preconceito de raça – em nosso país não se formou nenhum enquistamento étnico, semelhante ao que constitui o mais grave problema da grande república yankee.²⁸

Mais do que uma herança, a “capacidade colonizadora” caracterizava a “missão histórica de Portugal de revelar a imensidão do planeta humano para a civilização e para a cultura”. No caso brasileiro, o elemento branco português – caracterizado como o principal agente do progresso de nossa história colonial – aparece ao longo do livro com fortes traços de heroísmo. A imponente imagem de Martim Afonso de Souza, que ilustra o conteúdo sobre o início da colonização, e igualmente a de Domingos Jorge Velho – a única que integra o capítulo IV, sobre “A expansão geográfica” – são dois bons exemplos que demarcam o papel desempenhado pelo elemento branco ao longo da fase colonial acerca do regular desenvolvimento e ocupação do território brasileiro. Por fim, a missão dos portugueses, que aqui aportaram, foi a de revelar a civilização e a cultura aos “selvagens do Novo Mundo”, ao “selvagem brasileiro”. Esses sim tiveram uma abordagem uma mais ampla nessa unidade específica à formação étnica, que também pode ser considerada específica às contribuições dos elementos étnicos ao que viria a ser o brasileiro.

No segundo tópico, em que tratou de “O indígena brasileiro”, o autor apresenta duas importantes correntes teóricas sobre a origem humana – a monogenista e poligenista. Sobre a origem do *homo americanus*, o ameríndio, Basílio recorre às hipóteses sobre a onda migratória dos norte-asiáticos para a América e defende a procedência dos indígenas americanos dos mongolóides, por apresentarem semelhanças morfológicas, “particularmente os do Brasil” – destacava ele. Caracterizado como “selvagem”, “silvícolas”, “primitivo”, o elemento indígena brasileiro, o brasilíndio, além de classificado segundo suas características físicas, o que dava certo tom de singularidade entre os grupos, o autor abordava também as dimensões que chamou de “etnografia do selvagem brasileiro” para se referir ao estado político, social, econômico, religioso e cultural.

As abordagens das dimensões etnográficas nos sugerem a existência de uma estrutura uniforme entre os grupos abordados (tupis-guaranis, gês, aruacs e caraíbas). Algumas

²⁸ MAGALHÃES. *História do Brasil*, p.83.



especificidades foram notadas, pelo autor, no “estado econômico”, no entanto, as diferentes habilidades entre os grupos não os tiravam a perspectiva primitiva.

Dizia Basílio: “os nossos silvícolas acham-se ainda no período neolítico [...]. Conheciam alguns metais, porém não os sabiam trabalhar”²⁹. A essa citação, se juntam as referências à poligamia e endogamia e ao politeísmo, características sociais e religiosas dos indígenas que demarcam uma narrativa comparativa entre o atrasado e o branco adiantado. A aptidão para serem “homens de guerra ou para remeiros”, Basílio engrossava o coro dos que apontavam o elemento indígena como incapaz ao trabalho da grande lavoura, e as imagens ali reproduzidas reforçavam as explicações escritas do autor. São sete as ilustrações referentes à população indígena, quatro delas, podemos considerar, com a pretensão de representar o “selvagem brasileiro” como “homens de guerra”.

Sob a perspectiva das políticas culturais do Estado Novo, a pertinência dessa abordagem não se limitava a fazer integrar as particularidades étnicas no currículo escolar. A preocupação com o lugar social dos que estavam ocupando os bancos escolares – i.e., a preocupação com o futuro da nação – salientava a importância do estudo das contribuições dos elementos étnicos. Neste sentido, o trato das habilidades de cada grupo está articulado ao desenvolvimento do país e tem, ao lado da manutenção da unidade e da ordem, centralidade na historiografia escolar do período. A inaptidão do elemento indígena ao trabalho na grande lavoura é narrada, por Basílio de Magalhães, no tópico dedicado ao elemento negro. À inabilidade do indígena ao mundo do trabalho – eles, “homens de guerra” e do remo –, tem o elemento negro como seu contraponto. As características dos *brasilíndios* e as necessidades de mão-de-obra durante o processo de colonização aparecem como justificativas para a entrada do elemento negro no Brasil.

Embora o programa curricular, da Reforma de 1942, tenha estabelecido igualdade na abordagem dos elementos indígenas e negros, não é difícil encontrarmos algumas disparidades. A começar pela questão estrutural do didático, verifica-se que enquanto o primeiro ocupou dezesseis páginas, à narrativa sobre o elemento negro o autor dedicou dez páginas, das quais: nas três primeiras páginas escritas, narrou o “início do ciclo da cana-de-açúcar e a escravização indígena”, uma espécie de sub-tópico onde discorre a justificativa da introdução do africano no Brasil; e uma página completa com fisionomias de africanos. Com isso, talvez possamos

²⁹ MAGALHÃES. *História do Brasil*, p. 95.



considerar o saldo de seis páginas dedicadas ao elemento negro e que, além disso, a imagem ilustrada pouco se articula com a narrativa do autor.

Enquanto o uso de imagens sobre os hábitos e costumes dos indígenas parece ocupar lugar estratégico tanto para validar a escrita do autor e como para auxiliar os alunos na interpretação de um conjunto de elementos cujos nomes não lhes são tão familiares. As imagens que retratam os africanos, não parecem auxiliar a narrativa que destaca o porte físico robusto, por exemplo. Considerando ainda que os traços faciais, os adornos e até mesmo os penteados – tendo em vista que estes são carregados de valores e simbologias na cultura africana – representados na ilustração não interage com o texto e se desconsiderarmos o papel de mediação feito pelo professor a imagem aparece solta e esvaziada de significado no didático.

Não podemos ignorar que certos aspectos da cultura dos africanos tiveram espaço nessa escrita de Basílio de Magalhães. Obviamente, a estruturação textual não acompanhou a dos elementos indígenas, que seguiu uma descrição em tópicos independentes sobre o estado político, social, econômico, religioso e cultural dos brasilíndios. Aos africanos, Basílio recorreu principalmente aos estudos sobre a cultura negra desenvolvidos por Artur Ramos que, segundo ele, dava prosseguimento àqueles desenvolvidos por Nina Rodrigues.

A abordagem, no entanto, foi literalmente digna de notas de rodapé. Da entrada à dispersão geográfica dos negros pelo Brasil, Basílio menciona também as influências que alguns deles tiveram, ainda no continente africano, dos mulçumanos – os maleses. Estes, que “tomaram partes em movimento de rebelião”, são considerados pelo autor como “relativamente mais adiantados” que os demais que, por sua vez, “achavam-se na fase do fetichismo puro (adoravam as árvores) e da propriedade coletiva, com uma organização rudimentar da família e do seu governo patriarcal”³⁰. Ainda sobre a cultura africana e também em nota de rodapé, Basílio menciona a origem os nomes das divindades dos povos iorubas, os orixás. De Olorum a Exu, o autor identifica o mito de cada um dos orixás citados, porém, como dissemos: um assunto cuja pertinência foi, mais uma vez, considerada digna de uma breve nota de rodapé e que se referia à vida dos negros, na África.

Embora Basílio não tenha descrito os costumes e hábitos dos elementos negros no Brasil, tal como fez com o elemento indígena, considerou “significativa a influência [que eles exerceram] em todos os setores da nossa evolução”. E, segundo ele, isso era perceptível não só

³⁰ MAGALHÃES. *História do Brasil*, p. 107.



na culinária e no folclore como no povo que se formou a partir da fusão dos três elementos étnicos. O autor cita Augusto Comte para se referir aos negros como a “raça afetiva” e atribuir a eles a “extrema sentimentabilidade do brasileiro”³¹. A observação – que parece um misto de análise psicológica e antropológica sobre a etnia que contribuiu para a formação do brasileiro – traz, por uma perspectiva sociológica, a importância que essa personalidade teve para o desenvolvimento da terra recém-descoberta.

A personalidade da “raça afetiva” designava também o comportamento sóbrio e submisso do elemento negro ao mundo do trabalho. Atributos que, somado ao físico robusto, os tornaram “preferidos ordinariamente ao indígena” aos rudes trabalhos agrícolas e da mineração e ao trabalho doméstico. Pelo discurso dominante da época, a percepção dessa afeição ao mundo do trabalho parecia emanar de característica inata ao elemento negro. Uma aptidão que demarcava, portanto, a contribuição prática dos negros ao elemento brasileiro.

Não se percebe na narrativa do autor um propósito em criar/divulgar uma teoria com bases científicas sobre o comportamento e a personalidade do terceiro grupo étnico abordado no **História do Brasil**. À primeira vista, a leitura sugere que estamos diante de uma abordagem com certa dose de um determinismo biológico, no entanto, um olhar mais cuidadoso e atento às prescrições do contexto político perceberemos que a pretensão do autor consiste em positivar o elemento negro na história da formação do Brasil e, ao mesmo tempo, não dar condições a uma leitura que mobilize ações que pudessem abalar a unidade da nação.

Essa é uma abordagem típica nos livros escolares daquela época. A positivação do elemento negro, que servia às pretensões político-ideológicas do Estado Novo, não significava considerar nos escritos escolares condição degradante do negro no Brasil nem tampouco, as medidas de resistências que eles tomaram ao longo do passado escravista. No **História do Brasil**, didático orientado por regras pedagógicas estabelecidas tanto pela CNLD como pelo currículo elaborado pela Reforma Capanema, o autor trata de Palmares com uma notável valorização das campanhas militares empreendidas pelas forças oficiais para pôr fim ao quilombo constituído em 1630.

Nessa narrativa, a história do quilombo de Palmares, que, para alguns, era símbolo da resistência na Colônia, servia como pano de fundo às diversas campanhas militares que foram empreendidas contra a confederação dos negros na Serra da Barriga. Ao invés de Zumbi, o

³¹ MAGALHÃES. **História do Brasil**, p. 108.



protagonismo do subtópico “Palmares” é dado a Domingos Jorge Velho, responsável pela última campanha militar que pôs fim ao quilombo. Conta-nos Basílio que

não faltou quem desse aos quilombos, onde os escravos africanos organizaram, pela primeira vez, em nosso país, o seu regime de liberdade, a denominação de “República dos Palmares, ao invés de “reino”, mais consentânea com o título de chefe, “zambi”.

A referida confederação de quilombos (que durou quase tanto quanto o império brasileiro, isto é, 65 anos), chegou a ter talvez mais de 20.000 habitantes. [...] foram realizadas em Pernambuco cerca de 25 infrutíferas expedições, destinadas a pôr termo aquele perigoso reduto.

[...] **Domingos Jorge Velho, bandeirante paulista, tomou a famosa Tróia Negra** a 14 de maio de 1695, tendo sido morto o *zambi* cerca de seis meses mais tarde e prolongando-se a captura dos últimos quilombolas até 1697³².

Além de pôr sob suspeita a ideia de república que se construiu a partir da organização social e política do quilombo de Palmares, é interessante ponderar sobre a preocupação do autor em sua construção textual para não justificar as derrotas das forças oficiais nas resistências dos quilombolas. E os trechos grifados na citação acima ajudam a compreender nossa hipótese. Tendo em vista as alterações que passavam as finalidades do ensino secundário brasileiro e a realidade sócio-política – figurada, especialmente, na valorização do nacionalismo e do civismo –, consideramos cuidadoso o uso dos tempos verbais para cada um dos sujeitos mencionados: enquanto Domingos Velho é claramente apresentado como agente da ação, Zumbi, o último líder dos quilombolas, é sujeito paciente no mesmo ato. Considerando a dimensão simbólica, a nosso ver, a não abordagem das diferentes formas de resistências conciliou a narrativa do passado às prescrições do presente, sobretudo no que diz respeito ao incentivo da coesão entre o povo brasileiro.

Entre a submissão e a revolta, Basílio de Magalhães traz em sua narrativa um negro subserviente e dócil ao rude trabalho da escravidão moderna. Em suas palavras, uma tragédia moral que foi “mais funesta aos brancos do que aos pretos, porquanto estes formaram para os seus descendentes livres, nas plagas endêmicas do Novo Mundo, um berço e uma civilização, como jamais teriam nas míseras cubatas e nos adustos rincões da África”³³. Daí, tece sua condenação sobre a empresa escravista sem vitimar o elemento negro. Ao contrário, extrai do que seria um sofrimento, um proveito. Refere-se à escravidão negra no Novo Mundo, como um caminho para a inserção do africano no rol da civilidade.

³² MAGALHÃES. **História do Brasil**, p. 108. grifos nosso.

³³ _____. **História do Brasil**, p.108.



Basílio mostrou-se ao longo de sua trajetória, contrário às teorias racialistas que advogavam a uma classificação das raças humanas entre superiores e inferiores. Essa desafeição às tendências deterministas e, por outro lado, a crença na existência de raças atrasadas e adiantadas, evidenciava o lugar do pensamento de Basílio de Magalhães sobre a formação da população brasileira. A abordagem dos elementos na escrita escolar era – para além das exigências político-pedagógicas dos anos 30 e 40 – a reprodução daquilo que havia defendido, nas primeiras décadas do século XX, com certa dose de pragmatismo nas abordagens “historiográficas” mais especializadas.

Se a educação era o remédio para a cura do país que em outros tempos estava doente, o livro didático era o instrumento (a bula) para veicular o conhecimento do nosso passado. Remeter-se à origem atualizava a integração do indivíduo, a partir de seu papel (suas contribuições) à identidade nacional e, nesse processo, o espaço escolar é o lugar privilegiado. O currículo dos anos 30/40 que trouxe, pela leitura de um passado comum, a positivação do elemento negro transformava o elemento mestiço em símbolo da nacionalidade.

Nascido do encontro das águas dos três afluentes (o branco, o índio e o negro), o elemento mestiço, parafraseando Von Martius, formava o grande e caudaloso rio – o povo brasileiro. “A etnia brasileira”, último tópico abordado por Basílio, reforçava a complexidade em falar da existência de uma raça pura, visto que os próprios afluentes não eram homogêneos entre si. O autor é bastante sucinto ao falar do elemento brasileiro. Em linhas gerais, atem-se à expansão demográfica do elemento que surge do cruzamento racial ao longo do extenso território nacional e, sem grandes refinamentos, pondera sobre o embranquecimento da população afirmando que “em consequência a maior robustez física do elemento ariano, da imigração do mesmo, da extinção do tráfico de escravos há quase meio século e da aplicação das leis de hereditariedade ao crescimento demográfico de nosso país, tem sido cada vez maior o embranquecimento do povo brasileiro”³⁴.

Ao fim e ao cabo, repousa sob a escrita escolar de Basílio de Magalhães, no que diz respeito à abordagem sobre a formação do povo brasileiro, o interesse em defender a unidade entre os povos que deram forma – econômica, política e cultural – ao país. O destaque ao que havia de melhor entre os três afluentes faziam supor a inexistência dos conflitos e desigualdades

³⁴ MAGALHÃES. *História do Brasil*, p. 112.



raciais. A cordialidade nas relações inter-raciais e os valores culturais e simbólicos de cada uma delas apresentavam a origem de uma civilização brasileira – mestiça por natureza.

Considerações finais

A busca de um “sentido” nos usos do passado, neste período, não nos permite argumentar que seus ideólogos pretendiam fazer das ocorrências históricas uma espécie de instrumento para orientar aquele presente e o que se queria do futuro. Aliás, o próprio contraponto que marcou designação dada ao período *Estado Novo* face ao período anterior, por eles chamado de *República Velha*, é um bom exemplo para exprimir que as ocorrências por eles recuperadas não nos permitem inferir que o passado nacional (história) serviria como mestre ao regime. Antes, o interesse pelas “coisas” da nação apontava a um propósito de valorização e reconhecimento do Brasil, fundamentalmente em seu aspecto sócio-cultural, o que refletiu fortemente não só nas ações de políticas públicas do Estado, como na produção historiográfica do período. Esta última com uma forte ambição de interpretar o Brasil em sua diversidade a fim de se chegar a um “conhecimento verdadeiro”³⁵. Diversidade que incluía o complexo debate racial que, desde o século XIX, agitava a atmosfera intelectual.

O problema racial brasileiro e suas (in) definições estavam (e ainda estão) longe de serem superadas. O que se verifica é um movimento das interpretações sócio-raciais elaboradas pela intelectualidade brasileira que nos permite considerar a ocorrência, em certo sentido, de uma positivação da mestiçagem no Brasil, já não vista como um grande malefício. A miscigenação reverberou outra roupagem, perceptível fundamentalmente a partir dos anos de 1930, especialmente com na esteira de revisitar e reinterpretar o passado que ocupou a arena da intelectualidade nacional. No entanto, a concepção do elemento mestiço manteve uma narrativa paradoxal. Por um lado, a metáfora do grande e caudaloso rio, para onde afluíam as três raças e formavam a etnia brasileira, abria caminhos que permitiam a interpretação de um Brasil assentado na cordialidade e harmonia racial, cujo papel desempenhado por cada um de seus elementos, superava as desigualdades entre eles. Por outro, a miscigenação não abandonou seu ideal de embranquecimento, reafirmando, como vimos, os valores e o protagonismo do elemento branco na formação de nossa história face às ocupações de subalternidade que foram desempenhadas pelos elementos negro e indígena.

³⁵ FRANZINI, Fábio. A década de 1930, entre a memória e a história da historiografia brasileira. In: NEVES, L. et al. (Org.). **Estudos de historiografia brasileira**. Rio de Janeiro: FGV, 2011, p. 266.



Neste sentido, consideramos que a política cultural pensada pelos ideólogos do Estado Novo assimilava este paradoxo. Em suas narrativas, delineava uma saturação do debate condenatório à mestiçagem que havia se estabelecido nos anos anteriores, tal como, por exemplo, foi destacado nas letras “e”, “f” e “g” pelo legislador no Decreto que estabeleceu as diretrizes para a publicação dos livros escolares quando da criação da CNLD. Uma proposição que teve Gilberto Freyre, como um dos principais expoentes na defesa de uma visão mais otimista acerca do destino do povo mestiço, no seu *Casa Grande & Senzala* (1933), numa operação de resgatá-los da condenação à degenerescência – embora essa defesa não fosse novidade entre nossos (e para o nosso) intelectuais.³⁶

Na prática, ocultavam-se as distâncias sociais que havia entre os grupos étnicos em favor de uma harmonia nas relações raciais. O discurso que se fundamentava na exaltação da pluralidade cultural enfraquecia as explicações científicas do determinismo biológico e climático que definia a configuração de cada uma das raças. Reinterpretado, o elemento mestiço assumia o lugar de símbolo da brasilidade e marca distinta da nação, ao mesmo tempo em que dissimulava o ideário de branqueamento.

Por esse caminho, era no cotidiano escolar, por uma literatura didática regulada direta e simbolicamente, elementos de fortalecimento da unidade nacional por uma perspectiva que ao mesmo tempo em que dava os contornos da identidade nacional, perpetuava, sutilmente, a posição de cada cidadão no mundo do trabalho. Divulgador de um conhecimento histórico carregado dos valores que deveriam orientar o futuro da nação, a narrativa escolar tinha por premissa a continuidade histórica do povo brasileiro, que era base do patriotismo.

³⁶ Sobre a formação e mobilização de entidades e “personalidades” negras antes, durante e posterior à Era Vargas ver: FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. **Representações sociais e práticas políticas do movimento negro paulistano: as trajetórias de Correia Leite e Veiga dos Santos (1928-1937)**, Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, UERJ, 2005.