

LIVROS DIDÁTICOS E ESTADO NOVO: UM PROJETO IDEOLÓGICO

COURSEBOOKS AND ESTADO NOVO: AN IDEOLOGICAL PROJECT

LOS LIBROS DE TEXTO Y EL ESTADO NOVO: UN PROYECTO IDEOLÓGICO

Fernanda Alves da Silva Oliveira¹
Poliene Soares dos Santos Bicalho²

Resumo: Este artigo procura refletir sobre o lugar da diversidade étnica e cultural diante das políticas educacionais voltadas para a nacionalização da educação e a sua interferência nos conteúdos dos livros didáticos durante o Estado Novo. Este período é marcado por intervenções significativas na educação, com a promoção de ações que visam ampliar o domínio do Estado no setor. É nesse âmbito que nasce a Comissão Nacional do Livro Didático, que tem por objetivo fiscalizar o conteúdo ideológico e metodológico dos manuais escolares. Procuraremos demonstrar como o setor educacional foi importante para legitimar o poder do então presidente Getúlio Vargas. No entanto, o panorama vivenciado na era Vargas foi desfavorável às diversas formas de expressões étnicas e culturais existentes no Brasil, diante do reflexo de uma educação que hierarquizava os conteúdos escolares e detinha uma posição ideológica marcada pela consolidação da ideia de unidade nacional.

Palavras-chave: Políticas públicas; livros didáticos; diversidades étnica e cultural.

Abstract: This article aims at reflecting about the ethnical and cultural diversity's place regarding the educational policies focused on the nationalization of education and its interference in the coursebooks contents during the Estado Novo dictatorial regime. This period is marked by meaningful interventions in education, with the promotion of actions that aim at increasing the State's dominance over this area. It's in this scope that the National Commission of Coursebooks is created, which has the objective of checking the ideological and methodological content of the school manuals. We are going to demonstrate how the educational area was important to legitimize the then president Geultio Vargas' power. However, the overall outlook undergoing during Vargas era was

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Territórios e Expressões Culturais no Cerrado/ Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, GO, Brasil. E-mail: fernandaalvys@hotmail.com

² Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, GO, Brasil. E-mail: poliene.soares@hotmail.com

unfavourable to the diverse forms of ethnical and cultural expressions existing in Brazil, regarding the reflection of an education that ranked the school contents and kept an ideological point of view marked by the consolidation of the national unity idea.

Key words: Public policies; coursebooks; ethnical and cultural diversity.

Resumen: En este artículo se busca reflexionar sobre el lugar de la diversidad étnica y cultural frente a las políticas educativas que se vuelven a la nacionalización de la educación, bien como analizar su interferencia en los contenidos de los libros de texto durante el Estado Novo. Este periodo se caracteriza por intervenciones significativas en la educación, con la promoción de acciones que visan ampliar el dominio del Estado en el sector. Es en ese contexto que surge la Comisión Nacional del Libro de Texto, cuyo objetivo es examinar el contenido ideológico y metodológico de los libros de texto. Buscamos demostrar como el sector de la educación fue importante para legitimar el poder del presidente en esa época, Getúlio Vargas. Sin embargo, el panorama vivido en la era Vargas fue desfavorable a las diversas formas de expresiones étnicas y culturales existentes en Brasil, frente al reflejo de una educación que distribuía los contenidos escolares en rangos y detenía una posición ideológica marcada por la consolidación de la idea de unidad nacional.

Palabras clave: Políticas públicas; libros de texto; diversidades étnica y cultural.

Introdução

Já passou o tempo em que os livros didáticos eram um objeto de pesquisa negligenciado por pesquisadores. A partir de década de 70 eles têm sido constantemente usados para o desenvolvimento de trabalhos na área das ciências humanas, como também de outras áreas do conhecimento. Para Alain Choppin (2004) pode-se distinguir quatro funções essenciais dos manuais didáticos: a referencial, a instrumental, a documental e a ideológica e cultural. Interessa-nos nesse artigo explorar a função ideológica e cultural, uma vez que, com a consolidação do ideal dos Estados Nacionais, o Estado passou a exercer uma influência crescente na educação.

O recorte temático/temporal sugerido advém da curiosidade de saber como a diversidade étnica e cultural era representada nos livros didáticos naquele momento de crescente influência do Estado na Educação e, consequentemente, na elaboração dos livros didáticos. Considerando as palavras de Roger Chartier, “não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas através das quais chega ao seu leitor” (1990, p. 127), é preciso observar, separadamente, dois dispositivos:

os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do <<autor>>; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou impresso, produzidas pela decisão edi-

torial ou pelo trabalho de oficina, tendo em vista leitores e leitoras que podem não estar de modo algum em conformidade com os pretendidos pelo autor. (CHARTIER, 1990, p. 127)

Seria importante também identificar como professores e alunos usavam os livros didáticos, se aderiam à ideologia cultural impressa nas páginas ou se adotavam, desde sempre, uma posição crítica orientada por questões práticas. Contudo, nos restringiremos apenas a discutir como (ou se) os livros didáticos no período correspondente ao Estado Novo abordavam temas referentes à diversidade étnica e cultural Brasileira.

Assim como a moeda ou a bandeira, como destaca Choppin (2004), os livros didáticos podem ser pensados como símbolos nacionais³, são reconhecidos em seus países de origem tanto pela língua quanto pelo conteúdo. E é possível ainda identificar, através de sua função ideológica e cultural, determinados contextos históricos. Ele representa conteúdos formativos considerados pela cultura letrada pertinente às novas gerações, desta forma, ele está sujeito a várias interferências, considerando que o mesmo pertence à indústria cultural.

Nesse sentido, ocorrem sucessivas mudanças na abordagem temática dos livros didáticos. Normalmente, para acompanhar a produção de novos conhecimentos da pesquisa acadêmica, ou para atender as exigências dos programas e currículos oficiais, os autores estão sempre reescrevendo suas edições e as editoras procuram ter à sua disposição coleções diferentes para atender as demandas do mercado.

No Estado Novo foram tomadas várias medidas que aumentaram a centralização política e administrativa, inclusive no que concerne à indústria cultural, por meio, por exemplo, da criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Para Ruben George Oliven (2000), a atuação deste órgão, a obrigatoriedade do ensino da disciplina Moral e Cívica e a proibição do ensino em línguas estrangeiras ajudaram a criar um modelo de nacionalidade centrada no Estado, além de outras medidas autoritárias próprias do Regime.

A constituição da nacionalidade era uma questão fundamental a ser promovida a partir de um projeto maior, que se convencionou chamar de nacionalização da educação. Impossível compreender o projeto estadonovista sem elencar o ideal de nação que se preconizava, ou melhor, de identidade nacional brasileira.

Os livros didáticos atuais procuram abordar frequentemente temas sobre a diversidade étnica e cultural brasileira, seja com uma visão tradi-

³ Característica que não exclui a influência de outros lugares, tanto no que se refere ao conteúdo como também em relação a noções pedagógicas, formatação e padronização gráfica.

cional ou moderna. Isso se deve a um processo histórico⁴ que legitimou a importância de se discutir a pluralidade étnica e cultural existente no Brasil, diferente do que acontecia no Estado Novo, em que o discurso permeado nos livros expressava outra realidade, ou seja, a de que o Brasil era um país homogêneo.

Hoje adotamos em nossas escolas livros didáticos regionais e procuramos enfatizar que o Brasil é um país com várias expressões culturais, e que não necessariamente existe um determinado padrão cultural brasileiro. A adoção do ensino da história regional no currículo de história nas escolas é uma prática recente, e existem muitas ressalvas de pesquisadores sobre a mesma. Portanto, deve-se tomar o cuidado para não criar recortes arbitrários, orientados por medidas político-administrativos estaduais ou por fronteiras geográficas, ou ainda, o que é pior, a idealização de grupos e a relativização de acontecimentos, construindo, desta forma, estereótipos sociais.

Essas advertências apontam para uma mudança significativa, em contraponto com a realidade da história do ensino de História no Brasil, que por muito tempo procurou minimizar as diferenças regionais e enalteceu a construção de uma identidade nacional única. No Estado Novo, apesar das contradições socioeconômicas e culturais existentes nas escolas, persistia a apresentação de conteúdos escolares que negavam essas características.

O período que se estende de 1937 a 1945, embora de curto prazo, apresenta vários projetos e políticas públicas voltadas para a educação. A relação entre o Estado e o livro didático, oficialmente, surge com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL)⁵, que foi criado pelo Ministério da Educação e Saúde em 1937. Posteriormente, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD-1938), que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Esta vigilância não ficou restrita ao Estado Novo, pois, atualmente são mantidos mecanismos de controle e qualidade das obras didáticas.

Nenhum livro didático é adotado nas escolas públicas sem passar pela avaliação do MEC, através de programas de distribuição de livros didáticos do governo. A CNLD, órgão do MEC responsável pela avaliação e distribuição dos livros didáticos na década de 30, foi substituída pelo Plano Na-

⁴ Os livros didáticos, de acordo com a legislação vigente, publicada no Edital do Plano Nacional do Livro Didático 2014, estipulam, entre outras recomendações, o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais. Esta orientação não surgiu de uma hora para outra, nem por acaso, ela é resultado das lutas travadas por movimentos sociais diversos, principalmente após a redemocratização do Brasil, que reivindicaram seus direitos e, como não poderia ser diferente, lutaram pela valorização e o reconhecimento da diversidade existente no Brasil.

⁵ A direção inicial do INL ficou a cargo do poeta e crítico modernista Augusto Meyer. O Instituto ficaria responsável pela edição de obras literárias consideradas importantes para a formação cultural da população, a elaboração de um dicionário e uma enciclopédia nacional e a ampliação, em todo o território nacional, do número de bibliotecas públicas.

cional do Livro Didático (PNLD-1985), que desempenha essa função atualmente. A motivação da fiscalização dos livros didáticos, do Estado Novo aos dias atuais, é diversa e com sentidos/objetivos diferentes, discussão esta que deixaremos para outro momento.

Nesse artigo nos limitaremos a analisar especificamente o período correspondente ao Estado Novo. Desta forma, procuraremos refletir sobre as políticas públicas voltadas para o livro didático⁶, a fim de identificar qual o espaço destinado à diversidade étnica e cultural brasileira.

1. O papel da escola e do livro didático como propagandistas do Estado Novo

Iniciaremos este artigo com uma reflexão sobre o papel da escola como aliada do Estado em contextos ditatoriais, mediante a pretensa função a ela legada de legitimadora de alguns personagens e fatos históricos. Para tanto, os livros didáticos foram tomados como propagandistas dos novos valores apregoados, o que, é preciso esclarecer, tem sido uma tendência não só no Brasil, e não apenas em contextos ditatoriais.

No Estado Novo o nacionalismo estava colocado como algo em construção, e as barreiras que impediam que a nação brasileira se afirmasse com homogenia deveriam ser destruídas. Com o aval do Estado, e por meio da educação e de seus instrumentos, os ideais estadonovistas poderiam ser difundidos eficazmente e, assim, os livros didáticos do período (como também, de certa forma, ocorre atualmente) chegavam à sala de aula como uma ferramenta central no exercício diário de professores e alunos, possuindo uma dimensão argumentativa capaz de acessar outros espaços.

De acordo com a definição proposta por Anderson (2008), “dentro de um espírito antropológico”, nação é uma comunidade política imaginada e, “imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (p. 32). Imaginada porque seus membros vivem em um mesmo território, compartilham o mesmo ideal de nação, sem nem mesmo conhecer uns aos outros. A nação é limitada porque, segundo o autor, mesmo a maior nação possui “fronteiras finitas, ainda que elásticas, para além das quais existem outras nações” (p. 33). Soberana porque, de acordo como o autor, o conceito de nação nasceu na época em que o Iluminismo e a Revo-

⁶ Embora uma referência aos livros didáticos produzidos e usados durante o Estado Novo fosse interessante no artigo em tela, nos limitaremos à análise das políticas públicas e algumas menções a autores que refletiram, também, sobre os livros didáticos do período, para pensar a diversidade étnica e cultural nos mesmos. Lembrando que o acesso a tais obras é demasiadamente complicado, por não haver, durante décadas, preocupação em preservar os mesmos. Atualmente existem algumas iniciativas isoladas de universidades em conservar livros didáticos atuais e de décadas passadas, inclusive em disponibilizar tais obras digitalizadas na *internet*, como é o caso do Laboratório de Ensino e Material didático (LEMAD) da USP, onde pudemos ter acesso a algumas obras para pensar o artigo, no endereço eletrônico: <http://lemad.fflch.usp.br/>.

lução “estavam destruindo a legitimidade do reino dinástico hierárquico da ordem divina”; para o autor as nações sonham em ser livres “e, quando sob dominação divina, estão diretamente sob Sua égide. A garantia e o emblema dessa liberdade é o Estado Soberano. (2008, p. 34)

Para Anderson, a nação é imaginada como uma “comunidade” porque, “independentemente da desigualdade e da exploração efetivas que possam existir dentro dela, a nação sempre é concebida como uma profunda camaradagem horizontal”, e essa fraternidade só se tornou possível nos séculos XIX e XX, quando milhões de pessoas se dispuseram “não tanto a matar, mas sobretudo a morrer por essas criações imaginárias limitadas” (2008, p. 34). Mas o que os livros didáticos têm a ver com isso? A resposta é simples. De acordo com Choppin, durante o Iluminismo:

Os revolucionários viram nos manuais as ferramentas mais eficazes e melhor adaptadas para levar adiante seus objetivos: expandir as idéias novas e combater a influência da Igreja católica (sic), assegurar a uniformização lingüística e fundar o sentimento de identidade nacional, combater a penúria do sistema e o déficit de sua formação. (2008, p. 22)

É sabido que o sistema de ensino brasileiro, assim como de outros países, teve no modelo francês um das maiores referências, como constata o próprio Choppin (2008). Não vamos nos aprofundar nesta questão, o que nos interessa, realmente, é esclarecer o que estamos tomando como o ideal de identidade nacional adotado pelo Estado Novo, para então tentar entender como os livros didáticos poderiam desempenhar essa função de propagandista do regime vigente naquele contexto político. De acordo com Rebeca Gontijo (2009):

Em busca de legitimidade, o Estado Novo empreendeu esforços no sentido de diferenciar-se tanto do passado recente (a Primeira Republica) quanto do passado mais distante (o Império e o período colonial). Era preciso reescrever a história do Brasil, resgatar tradições, delinear uma origem e elaborar projetos para o futuro. A fundação de uma nova ordem política – considerada consonante com as necessidades e aspirações do povo brasileiro – ocorreu mediante um novo redescobrimto do Brasil. (2009, p. 61)

Desta forma, a autora afirma que a “sociedade era concebida como sendo formada por indivíduos desiguais por natureza, sendo que a missão do Estado seria promover condições de maior igualdade social” (GONTIJO, 2009, p. 61). Essa caracterização torna-se importante para entender algumas medidas tomadas pelo Estado Novo em busca da afirmação de uma identidade nacional, sobretudo, no setor educacional.

A Escola, como já foi mencionada neste texto, tem sido compreendida como um espaço disseminador de determinados sistemas de valores, aqueles que são considerados, em seu tempo, dignos de reprodução. Os regimes autoritários usaram amplamente essa característica em seu benefício, reforçando suas ideologias políticas neste espaço, determinando, inclusive, os conteúdos que deveriam ou não aparecer nos materiais escolares, o que corrobora com a afirmação de Alain Choppin de que:

a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse (sic), do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. (2004, p. 557)

Essa caracterização do livro didático apresentada por Choppin (2004) nos remete a questões de produção e distribuição destes manuais. Pensados para um público iniciante no mundo da leitura, as fragilidades encontradas no mesmo não se restringem ao conteúdo, que em tese precisa ser acessível ao público infantil ou juvenil, considerando as diferentes fases de desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes correspondente a fase escolar à qual se destinam os livros. De acordo com Circe Bittencourt (2002), essa particularidade tem conduzido a simplificações que limitam a ação na formação intelectual mais autônoma dos alunos.

É necessário considerar que os livros didáticos têm uma natureza complexa, e são limitados e condicionados por razões econômicas, ideológicas e técnicas, logo, sua elaboração precisa da parceria de inúmeros profissionais. E, finalmente, para a adoção dos livros didáticos nas escolas públicas, ainda é necessária a aprovação do Ministério da Educação (MEC), controle que é efetivado por meio de programas nacionais, como a CNLD durante o Estado Novo ou o atual PNLN, que possuem natureza complexa, com todas as vantagens e desvantagens inerentes às suas atribuições.

As pesquisas sobre os livros didáticos de História e Estudos Sociais realizados nas décadas de 1970 e 1980, segundo Kazume Munakata (2005), ocuparam-se em revelar a presença de vários problemas nos livros didáticos, criados e usados durante os regimes militares. Nessas análises, que fizeram relativo sucesso no Brasil, procurou-se identificar e condenar a presença

“indiciosa da mentira, da manipulação, do preconceito, da mistificação, da legitimação da dominação e da exploração burguesa” (p. 271) presentes nos mesmos. Segundo o autor, essas análises são características de uma conjuntura política na qual, para muitos setores da sociedade brasileira, a crítica ao regime militar e de seus “entulhos autoritários” era fundamental.

No entanto, como nos mostra Munakata (2005), esse tribunal de belas mentiras acabou tomando posições muito radicais, funcionando mesmo como uma caça às bruxas. Para o autor, os livros didáticos produzidos durante os regimes militares serviram como meio de propagação ideológica favorável ao regime, mas a questão é mais abrangente, não é sensato acusá-los por seus propósitos obscuros, sem, no entanto, considerar o contexto histórico em que foram criados e usados.

No período em que vigorou o Vargasismo e no Peronismo, como demonstra Maria Helena Capelato (2007), há vários exemplos da intervenção estatal no conteúdo ideológico ensinado nas escolas. Em ambos os regimes políticos o Estado assume uma posição intransigente em relação à educação. No Brasil, muitos professores se tornavam partidários do empreendimento estadonovista, principalmente aqueles de orientação militar. Embora esses dois regimes políticos tenham características próprias e divergentes, a escola funcionou (não sem reservas) como legitimadora dos mesmos.

Sob a direção de Gustavo Capanema, um intelectual que mantinha, na medida do possível, bons relacionamentos com os escritores e artistas do movimento modernista brasileiro e com a Igreja Católica, o Ministério da Educação e Saúde⁷ conheceu, durante o Estado Novo, um período movimentado de debates fervorosos sobre os rumos da escola e da educação no Brasil. Não havia consenso sobre os métodos pedagógicos e a política de nacionalização da educação. Esse setor era disputado e considerado estratégico aos interesses políticos, e tinha com exemplo:

As experiências de construção nacional em processo na época, como o nazismo, o fascismo e o comunismo, tratavam a educação como o instrumento por excelência de fabricação de tipos ideais de homens que assegurassem a construção e a continuidade de tipos também ideais de nações. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 192)

O Ministério da Educação e Saúde foi criado em 1930 e, desde o início, apresentou objetivos muito específicos. Para Ruben George Oliven (2000), o mesmo teria um papel fundamental “na constituição da nacionalidade, o que deveria ser feito inserindo um conteúdo nacional à educação

⁷ O Ministério da Educação e Saúde (MES) foi criado em 1930, e foi uma das primeiras iniciativas do Governo Provisório de Getúlio Vargas. Em 1953, com a autonomia dada à área da saúde, surge o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

veiculada nas escolas, uma padronização do sistema educacional e uma erradicação das minorias étnicas” (p. 25). Sob a direção de Francisco Campos, iniciou-se o período de mudanças no sistema educacional, continuadas com a posse de Gustavo Capanema, em 1934. Foram longos anos à frente do Ministério da Educação, sendo que sua posse é anterior à instauração do Estado Novo, e segue até 1945.

A questão da nacionalidade já vinha ocupando espaço na produção intelectual e política do país há muito tempo, mas foi durante o Estado Novo que houve um apelo mais enfático às simbologias que justificavam e explicavam a nacionalidade. O que é característico pelas diversas representações simbólicas, nas quais os símbolos regionais e estaduais eram substituídos por símbolos nacionais. Um episódio marcante que podemos usar como exemplo é a cerimônia da queima das bandeiras, em que todas as bandeiras estaduais foram queimadas e, em seus lugares, a bandeira nacional foi hasteada.

Uma das primeiras medidas de Capanema foi a elaboração de um Plano Nacional de Educação, no qual procurou ouvir e conciliar pontos de vista diferentes sobre a educação. Entre aqueles que se posicionaram contrários à centralização da educação pelo Estado, estava a Igreja Católica, responsável por grande parte das instituições de ensino privadas. Ela via com desconfiança a crescente intervenção do Estado e tinha medo de perder seu espaço.

Muitos representantes da Escola Nova⁸, no entanto, eram favoráveis ao monopólio da educação, visto como uma forma de democratizar o ensino da cultura e da desigualdade social, pois eles acreditavam que a educação tinha que fazer do seu aspecto público sua característica mais significativa, ela não devia ser isolada da comunidade. O movimento Escola Nova atraía vários intelectuais ligados ao governo, principalmente aqueles que defendiam a escola pública, universal e gratuita, pois o ensino deveria ser acessível a todos, assim como a oferta do mesmo formato de educação, independente da classe social.

Em relação aos livros didáticos, uma das propostas que diretamente teria ação de fiscalizar as obras didáticas durante a Reforma Capanema foi a criação, por decreto-lei, da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). A política adotada por essa comissão tinha uma ação nacionalizadora, e seus membros, selecionados segundo interesses políticos vigentes, eram de instituições reconhecidas, notoriamente uma grande parcela dos membros da comissão tinha formação militar.

O objetivo da CNLD não era cercear a produção dos livros didáticos, a medida tinha o interesse de garantir que as obras comungassem de interesses nacionais, evitando, desta forma, ideologias contrárias ao regime político instaurado e garantisse, assim, tanto a qualidade científica quanto a coerência na linguagem. De acordo com Rita de Cássia Ferreira

⁸ Era um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte no Brasil neste período.

À Comissão caberia examinar compêndios apresentados, preferir julgamento favorável ou contrário, estimular e orientar a produção de livros didáticos no país. Também teria autonomia para sugerir abertura de concursos para produção de determinadas obras ainda não existentes no Brasil, promovendo, periodicamente, exposições nacionais de livros didáticos autorizados de acordo com a lei. (FERREIRA, 2008, p. 50)

A CNLD, no entanto, teve dificuldades para executar seus objetivos. Como demonstra Ferreira (2008), o primeiro passo foi a seleção dos integrantes, e esta não foi uma tarefa fácil. Era preciso que eles fossem de diversas áreas do conhecimento e partilhassem dos ideais do regime político. Como o número de integrantes era reduzido, foi necessário ampliá-lo de sete para dezessete até a decisão final para, assim, atender os requisitos necessários. Entretanto, após a seleção, apareceram outras dificuldades, os integrantes não foram suficientes para analisar a tempo as obras didáticas existentes no país; o que tornou este trabalho extremamente demorado e gerou uma situação incômoda aos interesses do Estado.

A importação de livros didáticos também era um tema de preocupação das autoridades, pois o Estado proibira o ensino em línguas estrangeiras na escola primária, medida que tinha como pretensão impedir uma prática comum às colônias de imigrantes no Brasil. Mediante os transtornos causados devido à entrada no país de livros didáticos em língua estrangeira, foi preciso mudar a legislação de importação de livros, para dificultar a entrada dos mesmos. Desde então, para que fossem utilizados no Brasil, deveriam ter uma autorização especial do Ministério da Educação.

2. Educação, trabalho e cidadania no Estado Novo

A centralização da educação no Brasil tem como base o modelo francês, que, segundo Schwartzman (2000) e outros, após a Revolução de 1789, ampliou o controle governamental a todo o conjunto do sistema educacional. A França buscava um ensino público cada vez mais amplo e padronizado, para tanto, era necessário uma máquina administrativa governamental suficientemente forte para a sua supervisão, controle e implementação. No entanto, de acordo com Schwartzman (2000), no Brasil o sentido das reformas educacionais objetivavam mais o controle e a regulamentação do que a ampliação do ensino público. Essa nova situação acabou por gerar conflitos diante daqueles que, por décadas, defendiam o distanciamento do Estado em relação à educação.

O programa nacionalizador teve desdobramentos importantes na educação, pois para se criar uma sociedade homogênea era preciso intervir no sistema educacional. Entretanto, segundo Maria Helena Bomeny (1999),

existiam dois obstáculos que precisavam ser ultrapassados: “a sobrevivência de uma prática regionalista e a presença de núcleos estrangeiros nas zonas de colonização” (p. 151). Para a autora, o primeiro obstáculo poderia ser sanado pela padronização do ensino e centralização das atividades escolares por meio da unidade de programas e material didático. Já para o segundo obstáculo, de acordo com a autora, uma intervenção mais enérgica era necessária, que consistia em homogeneizar a população, afastando o risco de impedimento do projeto nacional.

É um consenso afirmar que o período correspondente ao Estado Novo é marcado por grandes transformações na sociedade brasileira, com acentuado crescimento urbano e desenvolvimento industrial. Nesse contexto, há uma crescente demanda pela educação como modo de garantir a formação do cidadão trabalhador, aquele que de diferentes modos, seja nos centros urbanos, como operários das fábricas ou como profissionais liberais, seja no campo, desempenharia suas atividades para o progresso da nação.

Com essa finalidade, a educação deveria atender todas as camadas sociais, propondo desde a formação erudita à formação técnica para o mercado de trabalho. No entanto, o ensino secundário e o universitário tiveram uma atenção maior durante o Estado Novo. O ensino secundário era constituído de um conteúdo essencialmente humanista para garantir a formação intelectual necessária aos futuros universitários. Para os alunos que não conseguissem passar nos exames para o ensino secundário⁹, que desta forma também estariam excluídos da universidade, restavam a oportunidade do ingresso no ensino industrial, agrícola ou comercial, que deveria prepará-los para a vida do trabalho. Estas outras formas de ensino não estavam sujeitas ao mesmo nível de exigências e controle de qualidade que contemplava o ensino secundário. O Estado, ao dar atenção maior ao ensino secundário e ao universitário, objetivava garantir a formação erudita, preferencialmente das classes dominantes, e às demais classes sociais era necessária, ao menos, a qualificação para o mercado de trabalho.

Segundo Capelato (1997), no Brasil, os ideólogos do Estado Novo defendiam que a cidadania era constituída por direitos e deveres, e o trabalho constituiu-se num elemento definitivo da política varguista. O trabalho era visto no Estado Novo como uma forma de emancipação da personalidade, algo que, de acordo com Capelato, valorizava o homem, tornando-o digno de respeito e proteção do Estado e a

A relação direta homem/poder público é assim qualificada pelo trabalho como uma relação cidadão/Estado. Na democracia esta-

⁹ O ensino secundário era distinto de outras formas de ensino, pois, ele deveria ter um conteúdo essencialmente humanístico e estava sujeito a uma maior rigidez no controle de qualidade, e era a única forma de ensino que dava acesso à universidade. (SCHWARTZMAN; BOUSQUET; COSTA, 2000)

donovista, o cidadão não se definia mais pela posse dos direitos civis e políticos, mas pela posse de direitos sociais, e a realização plena da cidadania deveria ocorrer pela promoção da justiça social. (CAPELATO, 1997, p. 173-174)

Os deveres, no entanto, precediam os direitos, e o trabalho era a garantia à cidadania, expressa nos livros didáticos como valor máximo que todos os brasileiros deveriam conquistar, pois a não inserção no mundo do trabalho significava a ausência de direitos. No entanto, essa mensagem era veiculada de forma didática, em tom coloquial, em manuais escolares que, além de reforçar o valor do trabalho, promoviam o presidente à condição de um trabalhador que os brasileiros deviam ter como exemplo:

O Chefe da nação (...) é um homem que trabalha. E trabalha mais do que todos, porque trabalha pelo Brasil. O Presidente é um homem modesto, de vida simples, sem ostentações. Ele não exerce o governo por vaidade ou prazer. Exerce o governo por força de uma predestinação e porque gosta de trabalhar pela grandeza do Brasil. Ele é também um operário: o operário de grandeza nacional. Trabalha entre muitos papéis, escravo do seu dever. Ele é o homem mais ocupado do país. Homem a quem não sobra a menor parcela de tempo. O chefe da nação é um exemplo de atividade para todos os brasileiros. Todos os brasileiros devem ser trabalhadores como o Presidente. Todo trabalho é útil. (...) porque se trabalha pelo bem geral. Só não são úteis à pátria os ociosos, os derrotistas e os boateiros. Esses são inimigos da Pátria. Ocioso é o que não trabalha. Derrotista é o que diz que o Brasil não é bom. É mentiroso, e mentiroso também é boateiro, que conta histórias falsas com o simples intuito de provocar dissídios no seio da grande família feliz dos brasileiros. Esses são maus brasileiros. (O Brasil é bom, (s/d) *apud* CAPELATO, 1997, p. 176-177)

Nesse sentido, fica evidente a conotação apelativa presente nos livros didáticos sobre a valoração do homem/trabalhador no Estado Novo, e quem fugisse a este padrão era discriminado. Aqui temos, no entanto, uma questão problemática. Havia, naquele tempo, grande quantidade de desempregados, sem contar que no Brasil daqueles anos ditatoriais várias culturas foram tomadas como ociosas por não se enquadrarem culturalmente ao trabalho sistemático e ao modo de produção capitalista. A questão do desemprego poderia, em parte, ser sanada com o desenvolvimento industrial que chegava ao Brasil, por meio de investimentos do exterior. O que amenizava, mas não extinguiu o problema, pois esse tipo de emprego não atendia a todas as camadas sociais e os despreparados e desempregados ficavam à margem do sistema, tidos como baderneiros e arruaceiros pelo Regime.

Mas a questão das minorias étnicas e culturais era de mais difícil solução, além dos indígenas, que apresentavam uma resistência cultural signi-

ficativa, existiam os quilombolas e as colônias de imigrantes que insistiam em cultivar sua cultura em terras brasileiras. Esta realidade era considerada perigosa aos interesses do Estado, que tentou, de várias formas, coibir as expressões étnicas e culturais no âmbito da educação formal.

3. Nacionalização da educação, ensino e diversidade étnica e cultural nas escolas e nos livros didáticos

O conteúdo que predominava nas cartilhas escolares, durante o Estado Novo, apresentava uma visão elitizada, e os professores que enfrentavam a realidade das salas de aula das escolas públicas, com alunos provenientes de diferentes situações socioeconômicas e culturais, ficavam responsabilizados a introduzir formas de socialização comuns a todos, sustentada por valores elitistas e idealizados de cidadania. A Escola cumpria então sua função, tradicionalmente reconhecida, de transmissora de uma cultura que tinha como espelho a elite. Destarte, fica comprometida a representação positiva de qualquer outra referência cultural. Para Pierre Bourdieu (2001), “toda transmissão cultural implica necessariamente na afirmação do valor da cultura transmitida” (p. 218) e, paralelamente, ainda segundo o autor, ocorre a desvalorização implícita ou explícita das outras culturas.

No Brasil, a educação, antes de fazer parte do roteiro de prioridades do Estado, ficou por muito tempo a cargo das instituições privadas e da igreja. Quando o Estado resolve tomar para si a responsabilidade, ele se depara com dificuldades estruturais, pois era impossível desarticular essas instituições e, ao mesmo tempo, manter um nível satisfatório de qualidade nas escolas públicas. As instituições privadas que tinham uma orientação ideológica contrária à nacionalização, pois insistiam na transmissão de valores diferentes, como era o caso das escolas de colônias de imigrantes, alegavam que a escola pública não tinha estrutura para manter o nível de ensino desejado.

Havia, portanto, uma dificuldade de aplicação prática dos objetivos preconizados pela educação estadonovista, que residia na necessidade de garantir que as novas gerações fossem despidas das suas origens étnicas e culturais. Objetivava-se liquidar as diferenças e enaltecer a cidadania brasileira, amparada em um projeto ideológico culturalmente hegemônico e homogêneo. Submersos nesses objetivos, tendo a escola como campo de atuação suscetível, o livro didático era um aliado fundamental, pois tinha a vantagem, como meio de propaganda ideológica, de atingir grande parte da população, pois o material circulava entre crianças, professores e pais de alunos.

Desta forma, nos livros escolares, priorizava-se a idolatria por personagens e símbolos nacionais. Logo, as minorias étnicas e culturais foram submetidas a espaços pouco expressivos nos manuais, quando não ignoradas. Naquele contexto, não era apropriado discutir temas referentes à diver-

sidade étnica nos livros didáticos, uma vez que o principal comprador das obras didáticas, que era o Estado, estava justamente caminhando no sentido oposto, ou seja, eram contrários à valorização da diversidade étnica e cultural existente no Brasil e pretendia, por meio da educação, criar o alicerce para efetivar, na prática, o seu projeto ideológico de caráter nacionalista, de modo que os livros didáticos foram manipulados para atender a estas especificidades. A criação da CNLD corroborava com os objetivos do Estado, que, como já mencionamos, ficou responsável por fiscalizar o conteúdo dos livros didáticos no Brasil.

É expressiva a consolidação dos “heróis da nação” nos livros didáticos desse período, isto é, a valoração extremada de personagens tidas como ilustres, responsáveis, em diferentes momentos da história, por atos que garantiram a extensão, ocupação do território e formação da nação. Esse culto não se restringia à disciplina de História, nem mesmo à sala de aula. Segundo Bittencourt (2002), consistia em atividades programadas compostas por comemorações relacionadas às datas nacionais, como os rituais para o hasteamento da bandeira nacional e os hinos pátrios, além de uma série de outras festividades. A imagem nacionalista do Brasil era, assim, enfatizada na escola através de datas comemorativas, como o Sete de Setembro, o Primeiro de Maio, o Quinze de Novembro, entre tantas outras datas.

Os bandeirantes foram, nesse contexto, elevados à categoria de verdadeiros heróis, entendidos como elementos “civilizadores” do interior do Brasil. Segundo Bittencourt (2002), a imagem dos bandeirantes nos anos dez e vinte do século XX não era apresentada de maneira a enfatizar a origem paulista, usava-se preferencialmente a versão de Capistrano de Abreu, ressaltando valores de bravura e audácia inerente ao povo brasileiro, o que excluía a qualificação dos portugueses e evitava uma conotação regionalista ao episódio das bandeiras.

À medida que São Paulo ganhava relevância nos discursos políticos, associando sua imagem ao progresso, a figura do bandeirante adquiria outras conotações simbólicas. É possível identificar o reconhecimento dado a eles, por meio do batismo de ruas e praças, além de inúmeras estátuas. Personalidades da era Vargas, como Pedro Ludovico, se sentiam lisonjeadas com a comparação simbólica de suas figuras públicas com a dos bandeirantes, associação justificada, no caso de Ludovico, pela construção de Goiânia no interior do Brasil. Segundo Pedro Paulo Funari e Ana Piñón (2011):

O nacionalismo da década de 1930 e do início dos anos 1940 contribuiu tanto para a expansão do sistema de ensino básico no Brasil, e em outros países, como para uma reapropriação da figura dos índios pelos Estados Nacionais, em particular no continente americano (p. 94).

Os autores mencionam que nos governos nacionalistas, no México¹⁰ e em diversos outros países, os indígenas foram usados como contrapartida local aos heróis nacionalistas europeus, o que servia, segundo Funari e Piñón (2011), para marcar a originalidade dos Estados nacionais americanos. Essas motivações fizeram com que Getúlio Vargas assinasse, durante o Estado Novo, o Decreto-Lei declarando o dia 19 de abril como o Dia do Índio, que passou a fazer parte das datas comemorativas nas escolas. Os manuais escolares mantinham um tratamento contraditório em relação à temática indígena, eles assinalavam a existência dos mesmos no passado e traçavam uma imagem negativa dos mesmos, associando sua cultura à selvageria e ao barbarismo, mas, ao mesmo tempo, ressaltavam a sua importância na construção da nacionalidade brasileira.

Em relação aos negros o tratamento não foi menos contraditório. Diferente dos indígenas, eles eram estrangeiros que foram escravizados durante a colonização, o que significa que foram forçados a trabalhar para a construção da nação, logo, o seu labor teria contribuído para reforçar a representação degradante do trabalho manual. Este tipo de representação do trabalho manual, com conotação pejorativa, não era favorável à ideologia do regime estadonovista, que se empenhou em regulamentar as leis trabalhistas e promover a valorização do trabalho e do trabalhador. A valorização do trabalho era enfatizada nos meios de comunicação, e como já citamos, nos próprios livros didáticos, em que se procurava passar a ideia de que qualquer atividade trabalhista, seja manual ou não, era digna de respeito, o que não era aceitável de forma nenhuma era o ócio.

Nesse sentido, o fim da escravidão não poderia passar despercebido, e passou a fazer parte da agenda de datas comemorativas. Segundo Olívia Maria Gomes da Cunha (1999), em 1938, durante as festividades do cinquentenário da Abolição, a programação foi encomendada pelo ministro da educação ao médico Artur Ramos, e incluía seminários, lançamentos de livros, apresentação de canto orfeônico regido por Heitor Villa-Lobos, além de um curioso chá servido aos ex-escravos mantidos no asilo São Luís pelas netas da princesa Isabel. A autora destaca um fato curioso nos discursos oficiais, que era a alternância das expressões “abolição” e “escravidão”, que constituíam o foco dos festejos. Para Cunha, o discurso tinha como objetivo requalificar, no âmbito historiográfico e sociológico, a história social da nação, como exemplo, a autora destaca que o jornalista Costa Rego¹¹

¹⁰ Onde ocorreu, em 1940, o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano. Nessa ocasião foi definido o dia 19 de abril como data comemorativa do Dia do Índio em todo o continente Americano. (FUNARI; PIÑÓN, 2011, p. 94).

¹¹ Representante da Presidência da República e orador de uma das solenidades realizadas em comemoração ao cinquentenário da Abolição, promovida pelo governo Vargas em maio de 1938. (CUNHA, 1999, p. 257)

(...) afirmava que a série de atos comemorativos “haver[iam] de lembrar em melhor estilo as peculiaridades da escravidão negra em várias regiões do país (...) pelo sentido que imprimi[ram] à vida rural em suas diversas modalidades de cultura dos campos (...)”. Essa ambígua duplicidade de enfoques parecia explicitar a dificuldade de aludir de forma acrítica a uma “história nacional” construída em torno de efemérides e gestos heróicos, omitindo as continuidades e o lento esfacelamento de relações sociais profundamente desiguais e hierarquizadas. Falar da abolição acarretaria, necessariamente, referências à escravidão. A invenção de uma narrativa sobre o passado e, por conseguinte, a elaboração de uma agenda oficial dos marcos da história nacional implicavam um rearranjo no enfoque da “realidade” e do presente. (CUNHA, 1999, p. 259)

Existia uma dificuldade de falar dos negros nas escolas e nos livros didáticos do período do Estado Novo sem partir de temas como escravidão e abolição (o que, de certa forma, ainda persiste nas escolas). As representações do negro, preferencialmente, relembavam a violência da escravidão, embora houvesse outras formas de situá-los nos livros didáticos. Esta especificidade, no entanto, merece uma discussão mais profunda, o que nos remete à historiografia brasileira sobre a escravidão em sua perspectiva tradicional.

A política de nacionalização do Brasil no Estado Novo se posicionou extremamente desfavorável às expressões étnicas e culturais existentes no Brasil, o que não é característica apenas do Estado Novo, pois:

Nunca houve, por parte das diversas correntes políticas de alguma significação na história brasileira, quem defendesse para o país a constituição de uma sociedade culturalmente pluralista, que desse a cada nacionalidade aqui aportada e aos próprios habitantes primitivos do país as condições de manter e desenvolver sua própria identidade étnica e cultural. (SCHWARTZMAN; BOUSQUET; COSTA, 2000, p. 90)

Deste modo, foi no regime estadonovista que a preocupação com a nacionalização da educação tornou mais enfáticas as medidas que visavam desarticular grupos étnicos e culturais, o que culminou, entre outras sanções, no fechamento de várias escolas privadas e de caráter étnico. Segundo Giralda Seyferth, “A obrigatoriedade do ensino em língua vernácula e a instituição sucessiva de medidas intervencionistas através de decretos estaduais e da legislação federal nos anos de 1938 e 1939 inviabilizaram as escolas etnicamente orientadas.” (SEYFERTH, 1999, p. 220)

Essa situação obrigou, de acordo com a autora, muitas escolas a encerrarem suas atividades por não conseguirem cumprir as principais exigências do Regime, como: a obrigatoriedade de todas as escolas adotarem nomes brasileiros; os diretores e professores deveriam ser brasileiros natos

graduados em escolas brasileiras; as aulas deveriam ser ministradas em português; era proibido o ensino de línguas para menores de 14 anos; etc.

É importante ressaltar que tais medidas foram reafirmadas no Decreto-lei nº 406, de 4-5-1938, no Capítulo VIII. O objetivo das mesmas era reprimir instituições de ensino de orientações étnicas, e tinham como alvo, principalmente, escolas de procedência alemã, que procuravam manter no Brasil a identificação com sua nacionalidade de origem por meio da educação.

Nesse sentido, os alemães representavam uma grande ameaça, embora o forte sentimento nacionalista dos mesmos agradasse muitíssimo os ideológicos do regime estadonovista. Mesmo não estando em seu país de origem, preservavam suas características étnicas, e a nacionalidade alemã era garantida aos mesmos, por direito tanto de nascimento como hereditário. Para eles era plenamente possível ter cidadania brasileira e, ao mesmo tempo, conservar seus hábitos culturais.

As relações Inter étnicas tornavam difíceis, quando não impossíveis, as possibilidades de conciliação das diferenças, mas, se o Estado podia interferir de modo a coibir esses entraves que abalavam seus projetos, seria por meio dos currículos e programas escolares que, segundo Katia Abud (2002), constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que, em última instância, implica em interferência na formação da clientela escolar no sentido que interessa aos grupos dominantes.

A política nacionalizadora da educação, como demonstramos, não foi recebida sem resistência. O que invalida generalizações de que a ideologia preconizada nos livros didáticos teve um papel autoritário, como guia na transmissão de valores, em todas as instituições de ensino. Partir deste pressuposto seria o mesmo que negar a subjetividade das diversas personagens envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, o que sugere uma observação aprofundada tanto dos livros didáticos como do uso que professores e alunos faziam do mesmo.

Referências

ANDERSON, Benedict R. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ABUD, Katia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: _____ (org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto. 2002.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre textos e imagens. In: _____ (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe M. F. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 43 a 70.

BOURDIEU, Pierre. Sistema de ensino e sistema de pensamento. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. p. 203 a 229.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 137 a 166.

CAPELATO, Maria Helena. A cidadania no Vargasismo e no Peronismo. In: _____. **Multidões em Cena**. São Paulo: Fapesp-Papirus, 1997.

CAPELATO, Maria Helena. Estado Novo: novas histórias. In: FREITAS, Marcos Cesar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Sua alma em sua palma: identificando a “raça” e inventando a nação. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 257 a 288.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. **Educação & pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. Políticas de livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. Tradução de Fernanda B. Busnello. Revisão de Maria Helena Camara Bastos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, Jan/Abr 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em 04/02/2014 às 22 h 37 min.

DAVIDOEF, Carlos. A questão do herói bandeirante. In: _____. **Bandeirantismo: verso e reverso**. São Paulo: Brasiliense. 1994. p. 85 a 94.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista, 2008.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2013: História. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. 360 p.

GOMES, ANGELA DE CASTRO. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: ABREU, Martha, SOHIET, Rachel e GOTIJO, Rebeca (org.). **Cultura política e leitura do passado: história e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MACEDO, José Rivair. Algumas considerações em torno da pesquisa e do ensino de História. In: CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio (orgs.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Universidade de Passo Fundo, 1999.

MUNAKATA, Kazume. História que os livros didático contam, depois que acabou a ditadura Militar no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cesar(org.). **Historigrafia brasileira em perspectiva**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOLA, Lourdes. O golpe de 37 e o Estado Novo. In: MOTA, Carlos Guilherme. **Brasil em Perspectiva**. São Paulo: Difel, 1971.

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

OLIVEN, Ruben George. Nação e região na identidade brasileira. In: ZARUR, George de Cerqueira Leite (org.). **Região e nação na América Latina**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

RIBEIRO, Darcy. O Brasil caipira. In: **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: companhia das Letras, 2006, p. 329 a 368.

SEYFERTH. Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 199 a 228.

Artigo recebido em 04-06-2014, revisado em 04-10-2014 e aceito para publicação em 23-10-2014.