

ENTRE O ERUDITO E O POPULAR: A COMPANHIA EDITORA NACIONAL, A FORMAÇÃO DA BRASILIDADE E OS LIVROS DIDÁTICOS DE *HISTÓRIA DO BRASIL* DE JOAQUIM SILVA (1930-1945)



FELIPE AUGUSTO SANTOS DO VAZ¹

Resumo

Objetos indispensáveis às práticas pedagógicas, os livros didáticos podem ser interpretados como aparatos substanciais às intencionalidades que propiciam a legitimação de um determinado modelo de cultura - pautado, no mais das vezes, pelas pretensões de se desenvolver uma sociedade conformada nos moldes da cultura letrada. Com efeito, este foi o modelo que, em certa medida, tentou se consolidar junto aos projetos de modernização do país na Era Vargas - seja pelos esforços do Estado, seja pelas iniciativas privadas, como no caso da Companhia Editora Nacional (CEN). Esta, vista como um importante pivô no desenvolvimento da cultura letrada no país, estabeleceu uma respeitável tradição - não apenas editorial, mas também na promoção de uma pedagogia da nacionalidade. Tal pedagogia, assentada pela necessidade de despertar um sentimento nacionalista nos indivíduos, buscava constituir um modelo específico de cultura nacional - apreendida aqui como produto de uma reciprocidade que marca a relação entre a cultura popular e a cultura erudita. Tendo em mente que esta relação se refletiu, sobretudo, no âmbito educacional, o trabalho que ora se apresenta toma como propósito debruçar sobre as narrativas veiculadas por alguns manuais escolares de História do Brasil - escritos por Joaquim Silva e publicados pela CEN nas décadas de 1930 e 1940.

Palavras-chave: Culturas erudita e popular. Cultura nacional. Companhia Editora Nacional.

Abstract

Essential objects for pedagogical practices, textbooks can be interpreted as substantial devices to the intentions that provide the legitimation of a given model of culture - guided, more often than not, by the pretensions of developing a society conformed to the literate culture. Indeed, this was the model that, to a certain extent, tried to consolidate itself with the country's modernization projects in the Vargas Era - either through the efforts of the State, or through private initiatives, as in the case of Companhia Editora Nacional (CEN). This, seen as an important pivot in the development of literate culture in the country, established a respectable tradition - not only editorial, but also in promoting a pedagogy of nationality. Such pedagogy, based on the need to awaken a nationalist feeling in individuals, sought to constitute a specific model of national culture - apprehended here as the product of a reciprocity that marks the relationship between popular culture and erudite culture. Bearing in mind that this relationship was reflected, above all, in the educational field, the work presented here aims to focus on the narratives conveyed by some schoolbooks of History of Brazil - written by Joaquim Silva and published by CEN in the 1930s and 1940.

¹ Mestrando em História pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: fevaz18@gmail.com.



Keywords: Classical and popular cultures. National culture. Companhia Editora Nacional.

Considerações iniciais

Ferramentas pedagógicas depositárias de uma considerável complexidade, os livros didáticos se pautam como objetos de cultura centrais nas práticas de ensino. Visto como um "(...) um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado" (BITTENCOURT, 2017, p. 71), eles podem ser compreendidos como consideráveis instrumentos de normalização da cultura e surgem como material intimamente ligado aos anseios de conformação das sociedades letradas.

Por certo, seria inequívoco ressaltar que este foi, em partes, o modelo de sociedade idealizado pelas demandas das propostas de modernização do Brasil nas décadas de 1930 e 1940, que se concretizariam não apenas através dos **esforços** mobilizados pelo Estado, como também por meio das iniciativas privadas - como foi o caso da Companhia Editora Nacional (CEN).

Fundada em 1925 por Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira, a Nacional buscou, no decorrer de seu funcionamento, promover uma inundação de livros pelo país com a finalidade de civilizar a nação através da crença em um poder transformador destes materiais. Desenvolvendo-se concomitante às reformas educacionais do ensino secundário, o empreendimento tomou para si o *status* de uma verdadeira "(...) agência da educação moderna do público leitor" - estabelecendo, para isso, uma cultura da leitura que se fundamentava tanto na instituição de uma tradição editorial quanto em um projeto pedagógico de formação e ratificação da nacionalidade.

A conformação desta nacionalidade apoiava-se numa ideia específica para o nosso nacionalismo - concebido aqui como um fator de grande relevância às relações humanas ao longo do tempo. Visto, também, como um elemento que antecede a formação da nação, ele visa "(...) inculcar certos valores e normas de comportamento (...)" (HOBSBAWM, 1984, p. 9), apontando que as unidades política e nacional devem se organizar como elementos correlacionados. Para mais, é a partir desta correlação que o Estado passa se desenvolver enquanto nação - interpretada aqui como uma "comunidade imaginada" (ANDERSON, 1983).

Esta comunidade desperta nos sujeitos uma identidade com o coletivo, apresentando um relevante conjunto de normas e significados que impulsiona o



compartilhamento de um conhecimento que se respalda em determinados aspectos da cultura - esta, entendida como um fator que se estabelece a partir dos significados comuns e individuais (WILLIAMS, 2011) e que, no que se refere à "questão nacional", pode ser definido como um verdadeiro diferencial entre os países, comportando-se então como uma criação inerente de sua própria nação.

Tomada como um processo que resulta de uma "tradição seletiva", esta criação pode ser caracterizada como produto de um passado significativo, no qual determinados significados e práticas são estabelecidos e realçados enquanto outros são omitidos e excluídos. Para além, compreende-se que esta seleção é o que define os elementos que, de fato, passam a constituir a matriz da cultura nacional - que pode ser compreendida também como uma arena de elementos em conflitos que resulta da pressão do nacionalismo sobre um conjunto de recursos, na qual há sempre uma troca entre o escrito e oral, o dominante e o subordinado (THOMPSON, 1998 apud PINTO JÚNIOR, p. 12).

De fato, ressalta-se que esta é a troca permeia e caracteriza a relação, tomada como primordial à produção da cultura nacional, entre a cultura das classes dominantes e a cultura das classes subalternizadas, configurando uma verdadeira circularidade cultural (BAKHTIN, 1987). Esta, por sua vez, assinala a existência de uma reciprocidade entre as culturas subalternizadas e hegemônicas - situação que, no que diz respeito ao ideário nacionalista, acaba por determinar para cada qual uma destas suas respectivas finalidades nos mecanismos de construção e ratificação da identidade nacional.

Tendo em mente estas considerações, a pesquisa que ora se apresenta busca analisar parte dos esforços empregados na articulação entre a cultura popular e a cultura erudita - entendida como dispositivo estrutural na construção da identidade e cultura nacional brasileira durante a Era Vargas. Compreendendo que esta articulação refletiu, sobretudo, no âmbito educacional - seja por meio das disposições oficiais do Estado, seja pela iniciativa privada - opta-se aqui por debruçar sobre as narrativas veiculadas por alguns livros didáticos de História do Brasil escritos por Joaquim Silva e publicados pela Companhia Editora Nacional a fim de sanar alguns questionamentos como: qual o lugar de poder da CEN nos intentos que propunham a formação identidade brasileira durante a Era Vargas? Quais as estratégias empregadas na preservação deste lugar de poder? Em que medida a Companhia toma a cultura popular como um fator fundamental às suas intencionalidades? Nesse sentido, quais são os elementos de cultura popular mobilizados nas obras analisadas? Qual a importância destes ao processo de construção e afirmação



da cultura nacional? E como a reciprocidade entre as culturas erudita e popular se assegura pela Nacional?

Nação, nacionalismo e o ensino de história nacional no Brasil da Era Vargas (1930-1945)

A multiplicidade de reflexões que se tem construída sobre o Brasil da década de 1930 configura um vultoso debate a respeito dos delineamentos políticos, econômicos, sociais e culturais que marcaram o período em questão. Ora tomado como resultado de um golpe, ora visto como produto de uma revolução, os anos 30 apresentou um expressivo conjunto de mudanças marcadas por novas propostas de modernização que se materializariam através dos contínuos processos de industrialização e urbanização da sociedade brasileira.

Concomitante a este propósito de modernização, desencadeou-se no país um notável conjunto de discursos que propunham novas formas de interpretação sobre o passado de nossa história nacional², fomentando em certa medida o projeto arquitetado pelo Estado voltado à construção e manutenção de um novo modo de se pensar os aspectos definidores da brasilidade – estabelecida a partir da reorganização dos elementos que estruturavam o nosso nacionalismo.

Assimilado por Oliven (2018) como um fator eminente às relações humanas ao longo do tempo, o nacionalismo pode ser tomado como uma dimensão que se sustenta por um conjunto de práticas que “(...) visam inculcar certos valores e normas de comportamento (...)” (HOBSBAWM, 1984, p. 9). Para mais, compreendido por Hobsbawm (1990) como um elemento que antecede a formação da nação, ele se caracterizaria como um princípio primordial que aponta que as unidades política e nacional devem ser congruentes.

De fato, não seria incorreto pontuar que esta congruência se constitui como um suporte elementar na estruturação dos Estados enquanto nações - que, por sua vez, devem ser compreendidas como verdadeiras “comunidades imaginadas” (ANDERSON, 1983). Estas seriam “(...) pensadas por meio de práticas culturais e administrativas dos estados

² Sobre esta questão, Abud (2004, p. 32) destacou que “(...) os historiadores apontam 1930 como um marco da retomada da concepção de Estado Nacional e da busca de uma identidade para o povo brasileiro”. No bojo desta retomada, alinhada às novas circunstâncias que colocavam fim a Primeira República, surgem intelectuais que, em certa medida, se dispunham a promover estas novas formas de interpretação do processo histórico brasileiro, como Sérgio Buarque de Holanda; Caio Prado Jr.; Gilberto Freyre - cada qual tecendo certo conjunto de críticas e, sobretudo, enaltecimentos acerca do passado.



modernos a fim de estimular os sujeitos a definir suas obrigações enquanto membros de um grupo que, supostamente, é especial e homogêneo pela própria natureza" (MOLL NETO, 2017, p. 286).

A julgar por tais apontamentos é justamente este estímulo do qual se fala que desperta um sentimento de pertencimento nos indivíduos - estabelecendo-se, dessa forma, sua identificação com o coletivo. Tal identidade, depositária de um conjunto de normas e significados, promove o compartilhamento de um conhecimento comum que toma como fundamento determinados aspectos da cultura – compreendida como componente primordial à coletividade.

Entendida por Raymond Williams como um elemento que se constitui pelos modos de vida do social pontua-se que a cultura é configurada pelos "(...) significados comuns, o produto de todo um povo, e os significados individuais disponibilizados, o produto de uma experiência pessoal e social empenhada de um indivíduo" (WILLIAMS, 2011, p. 12). Para além, no que toca à "questão nacional", ela pode ser considerada como um verdadeiro diferencial entre os países, comportando-se como uma criação específica de sua própria nação³.

Em certa medida, tal criação se justifica, sobretudo, através daquilo que Williams (2011) classifica como "tradição seletiva". Esta se caracterizaria como o "passado significativo", "(...) a forma pela qual, a partir de toda uma área possível do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluídos" (Ibid, p. 54).

Dessa forma, ressalta-se que é a partir deste processo de seleção que se definem os elementos que, de fato, passam a constituir a matriz da cultura nacional – esta, uma "(...) verdadeira arena de elementos conflitivos (...)" que, segundo Domingues (2011), se caracterizaria pela heterogeneidade de interesses que configuram as experiências sociais. Para mais, a cultura nacional poder ser entendida como um sistema que resulta da pressão exercida pelo nacionalismo sobre "(...) um conjunto de diferentes recursos em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado (...)" (THOMPSON, 1998 apud PINTO JÚNIOR, p. 12).

³ A respeito desta afirmativa, Perry Anderson argumenta, por exemplo, que "(...) as sociedades capitalistas modernas podem assemelhar-se bastante umas às outras em todas as características estruturais – distribuição da força de trabalho, grau de urbanização, perfil demográfico, tamanho e funções do Estado – permanecendo, ao mesmo tempo, significativamente diferentes em culturas: ninguém confundirá a Bélgica com o Japão" (ANDERSON, 1996. p. 148).



Não seria demais levar em conta que esta troca permeia e caracteriza a relação, tomada como basilar à estruturação da cultura nacional, entre a cultura das classes dominantes e a cultura das classes subalternizadas, que configuram, em certa medida, uma verdadeira circularidade cultural (BAKHTIN, 1987). Segundo Ginzburg (2006), esta circularidade apontaria que "(...) entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas existiu (...) um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo (...)" (GINZBURG, 2006, p. 10). Para mais, visto aqui como prática inevitável no jogo de tensões mobilizado na legitimação de um modelo de cultura nacional, este movimento determinaria aos seus participantes suas respectivas funcionalidades no processo de construção e ratificação do ideário nacionalista.

Este ideário, mobilizado pelo Estado brasileiro como parte de um empreendimento político, pode ser compreendido como um projeto orquestrado por sujeitos ligados à cultura dominante - no mais das vezes, elitizada - que, para além de mobilizar elementos intrínsecos de seu âmbito cultural, empregam também componentes específicos das culturas populares - que, nos termos propostos por Williams (2011), se pautariam como elementos "residuais" incorporados pela cultura hegemônica. Ainda, ressalta-se que esta incorporação encontra justificativa na necessidade de a cultura dominante estabelecer certos sentidos à cultura residual, garantindo seus mecanismos de controle e manutenção⁴.

Frente a estas considerações, destaca-se que no Brasil das décadas de 1930 e 1940, este mecanismo se fez profundamente ativo e buscou consolidar, através de uma política populista⁵, uma integração mais ampla entre os brasileiros, buscando validar uma lógica que propunha intercalar a ideia de "nação" à de "povo" ao instituir

... uma tradição muito forte que privilegiou, nos estudos históricos, a constituição de uma nação organicamente articulada, resultante de um processo caracterizado pela contribuição harmoniosa das diversas classes sociais, pela conciliação e pela organização de um 'bem comum', processo, portanto, que privilegiava o passado vivido e recuperado sem conflitos, divergências ou contradições (NADAI, 2010, pp. 29-30).

⁴ No que toca à referida necessidade de controle da cultura dominante sobre a cultura residual, Williams (2011, p. 56) ainda pontua que ele se faz imprescindível "(...) sobretudo se o resíduo é proveniente de alguma área importante do passado".

⁵ O conceito de populismo aqui empregado toma como fundamento o mesmo entendimento que Cláudio Dumont e Francis Cotta fizeram do termo no contexto da Era Vargas, ou seja, um modelo clássico de governo caracterizado pelas tentativas de dominação da classe popular brasileira via política protecionista. Para além, não seria exagero ressaltar a ideia de "tentativa", visto que apesar de corresponder a um modo de manipulação de massas, nunca foi, de fato, absoluto (DUMONT; COTTA, 2016, p. 4).



Este processo, fortemente assentado no apaziguamento dos conflitos sociais, se amparou no estabelecimento de um conjunto de discursos imprescindíveis às tentativas de compreensão acerca de uma idealizada unicidade à identidade nacional brasileira – pensada, por sua vez, a partir de uma suposta cordialidade que teria definido profundamente as relações sociais desencadeadas ao longo da história do país⁶.

Com efeito, não tardou para que a veiculação deste presumido caráter do nacionalismo brasileiro se efetivasse - a fim ser autenticado como um verdadeiro símbolo de nossa cultura -, e foi por meio do sistema educacional que a circulação destas ideias, ratificadas pelo Estado, se manifestou de maneira profunda.

Marcado por expressivas mudanças nos delineamentos de seu funcionamento, o campo educacional brasileiro experimentou, no decorrer dos anos 30, uma reorganização de suas estruturas - que buscava, em certa medida, atender as novas demandas de modernização do país. Essa era, sem dúvida, a tônica da reforma educacional orquestrada por Francisco de Campos em 1931, que irrompia como uma forma de validar as disposições políticas projetadas pelos interesses que permeavam o Estado.

Nessa lógica, assentada por uma série de medidas centralizadoras, a reforma em questão impeliu um enérgico controle sobre as diversas etapas que constituíam o processo de ensino-aprendizagem. Para mais, este controle - que se consubstanciava através de uma série de regulamentações práticas e prescritas - estabeleceu uma verdadeira rigidez que se fazia evidente, sobretudo, nos programas curriculares direcionados ao ensino secundário.

Este, interpretado por alguns historiadores da educação como um nível de ensino depositário de um caráter elitista (DALLABRIDA, 2009; ROMANELLI, 2009; PILETTI, 2006), "(...) era o único curso pós-primário que preparava e habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, diferenciando-se dos cursos técnico-profissionalizante e normal" (DALLABRIDA, 2009, p.186). Para além, voltado à "(...) formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional (...)" (ROMANELLI, 2009, p.136), ele se destacava como uma importante ferramenta de manutenção do poder, com programas que apresentavam

⁶ Esta noção de cordialidade se desenvolve concomitantemente ao conceito de Homem Cordial, que tem origem em Ribeiro Couto em 1931. Outros intelectuais se apropriaram desta noção para endossar a ideia de nossa suposta cordialidade - como no já conhecido caso de Gilberto Freyre, cujas produções saudosistas a respeito de nosso passado colonial traziam à tona esta característica como um dos comportamentos básicos da sociedade brasileira.



... um *corpus* de representações e normas que fixam e preservam de antemão *o que e como* se deve pensar, agir e sentir, com a finalidade de produzir uma universalidade imaginária da qual depende a eficácia da ideologia para produzir um imaginário coletivo... (CHAUÍ, 1980 apud. ABUD, 2004, p. 28).

Nesse bojo, a história escolar pautava-se como uma disciplina primordial, uma vez que fortaleceria este imaginário através da construção do "(...) espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional" (ABUD, 2004, p. 34). Seus programas "(...) continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo à compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo" (Ibid, p. 34).

Esta continuidade, que desde o século XIX havia se construído com base nas considerações que priorizavam a valorização da unidade administrativa e territorial - enaltecendo-se, portanto, os feitos políticos e econômicos -, procurou, a partir de 1930, "(...) encontrar também uma unidade étnica, no caso a branca, para o povo brasileiro, tentando transformar a miscigenação que nos tornaria inferiores, dada a maciça presença do negro, num processo de branqueamento" (Ibid, p. 38). Contudo, certo é que esta busca também passou a enfatizar as influências populares que as culturas africanas e indígenas teriam exercido no processo de formação da cultura brasileira – contribuindo ao exercício de certos costumes que se faziam presentes nas experiências contemporâneas do cotidiano social.

Nesse sentido, não seria demasiado compreender que tal situação exemplifica as tentativas de assimilação dos componentes culturais populares na constituição da brasilidade, vinculando-os profundamente às suas respectivas origens étnico-raciais. Por essa lógica, compreender a formação biológica do povo brasileiro - enquanto resultado da miscigenação entre brancos, negros e indígenas -, requeria levar em conta também seus reflexos no próprio âmbito cultural - constituindo as características inerentes de nossa cultura.

Por certo, a este modelo de cultura nacional, que se estabelece sob a predominância de uma cultura de elite - no caso, branca -, a presença dos aspectos populares negros e indígenas se faziam indispensáveis, buscando estabelecer uma ideia de inclusão que poderia sustentar maior adesão das camadas populares à lógica da coletividade nacional. Na prática, esta adesão não apenas se limitaria a ratificar o pretendido projeto nacionalista, como também o próprio predomínio político da cultura hegemônica – que tornava seus elementos protagonistas do processo histórico brasileiro



e, concomitantemente, legava às culturas africanas e indígenas o *status* de meras contribuintes de nossas historicidades.

De certo modo, este modelo da história nacional se fez presente nos currículos de História do Brasil não só ao longo dos anos 30, mas, principalmente, no decorrer da década de 1940 – num contexto acentuadamente marcado pelo controle do regime de Estado Novo, cujo maior reflexo no campo educacional fora a reforma promovida pelo ministro da educação Gustavo Capanema, em 1942.

Proposta que tomava como objetivo reorganizar as estruturas de alguns ramos do ensino, a Reforma Capanema não deve ser compreendida como uma mudança radical do quadro então estabelecido com Francisco de Campos, mas sim como um aperfeiçoamento da burocratização de alguns níveis de ensino como, por exemplo, o próprio secundário - cujas finalidades adquiriram um tom acentuadamente nacionalista, com a presença de um discurso que não escondia os anseios de se formar as "individualidades condutoras da nação" por meio da elevação da consciência patriótica e humanística destes adolescentes⁷.

Tal consciência, delineada, dentre outras coisas, pela já citada busca das origens do povo brasileiro, procurou enfatizar a valorização do processo de miscigenação, enxergando a sociedade brasileira como uma "(...) 'população diferente, mesclada, fruto de três elementos diversos que se aceitaram e se fundiram" - vale a ressalva: biológica e culturalmente.

A importância da abordagem desta "fusão" no ensino de história do período em questão se ratificou nas disposições do programa de História do Brasil, que tomava como pauta as historicidades de nossa "formação étnica" – termo que, para além de se apresentar em destaque no documento oficial, intitulava a unidade voltada especificamente ao tratamento do tema⁸, dispondo *o que e como* deveria ser trabalhado pelo docente.

Sem dúvida, a presença deste assunto nos programas e currículos se pautou, claramente, como um expressivo indicativo das intencionalidades do Estado na promoção

⁷ Segundo as disposições oficiais, "(...) o que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser um, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem um ensino capaz, além disso, de criar no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e seu destino" (BRASIL, 1952, p. 20).

⁸ "Unidade III – A FORMAÇÃO ÉTNICA: 1) O elemento branco. 2) O indígena brasileiro. 3) O negro. 4) A etnia brasileira" (BRASIL, 1942).



de seu ideal nacionalista - que tomou o campo educacional como uma ferramenta essencial às possibilidades de sua veiculação e efetivação. Contudo, certo é que tanto a circulação quanto as oportunidades de concretização de tais princípios não se limitaram apenas às políticas públicas voltadas à construção dos currículos, mas também reverberaram de maneira profunda no processo de elaboração, produção e usos dos livros didáticos - reputados como notáveis instrumentos pedagógicos e verdadeiros reflexos dos programas curriculares.

Produzindo livros didáticos e legitimando a identidade da nação: o caso da Companhia Editora Nacional

Objetos de cultura que apresentam uma notável centralidade nas práticas pedagógicas, os livros didáticos podem ser compreendidos como materiais complexos (BITTENCOURT, 2008), cuja produção se constitui como um processo marcado por uma série de interferências (MUNAKATA, 2012) – determinadas por um conjunto expressivo de regulamentações que se estabelecem a partir da atuação dos diversos sujeitos e instituições envolvidos. Para além, interpretadas por Bittencourt (2017, p. 71) como "(...) um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado", estas ferramentas de ensino se destacam como aparatos cruciais às tentativas de normalização da cultura (BENITO, 2012) e se encontram, da mesma forma, intrinsecamente ligadas às intencionalidades que fomentam a constituição das sociedades letradas (BITTENCOURT, op. cit, p. 15).

Por certo, este foi o modelo de sociedade idealizado pelas demandas da modernização brasileira ao longo dos anos 30 (PINTO JÚNIOR, 2011, p. 3) que, para além de se apresentarem através dos esforços mobilizados pelo poder público, se manifestaram também por meio de algumas iniciativas privadas como, por exemplo, no caso da Companhia Editora Nacional - uma das maiores e mais ilustres casas editoriais do século XX (TOLEDO, 2001).

Fundada em 1925 por Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira, esta editora foi

... herdeira de um projeto, de inspiração iluminista, acalentado por setores da intelectualidade republicana brasileira dos anos 10 e 20, dos quais Lobato foi parte integrante, e que convencidos de que o país além de pouco alfabetizado era 'alérgico a livros', contavam em civilizar a nação, através do poder pedagógico e transformador dos livros (DUTRA, 2004, p. 6).



Decerto, foi a crença neste poder transformador que fundamentou as atuações da Nacional e entusiasmou o desdobramento de um programa que propunha desencadear uma “inundação” de livros pelo país (CALHEIRO, 1957 apud DUTRA, 2004). Propiciada, sobretudo, graças ao movimento de “(...) expansão do mercado editorial brasileiro (...)” (PINTO JÚNIOR, op. cit., p. 2), esta pretensa inundação se fez como resultante de um expressivo conjunto de acontecimentos – os quais se destacam

... o crescimento demográfico, a industrialização, a intensificação do processo de urbanização, o aumento da renda dos trabalhadores (SEVCENKO, 1998), a ação reformadora do Estado na área de educação e os projetos socioculturais de grupos civis e religiosos que impulsionaram a expansão escolar (REZNIK, 1992) (Ibid., p. 3).

Dentre tais eventualidades, é válido pontuar que a referida reestruturação da educação, bem como as tentativas de expansão do sistema de ensino se estabeleceram como fatores imprescindíveis ao funcionamento da Companhia, cujo crescimento inicial havia se dado concomitantemente às reformas do ensino secundário – nível para o qual Octalles orientou o trabalho editorial didático de sua empresa (HALLEWELL, 2012).

Segundo Hallewell (2012), este direcionamento havia se caracterizado como uma decisão comercial saudável ao empreendimento⁹, que buscava, dentre outras coisas, tornar-se uma verdadeira “(...) agência da educação moderna do público leitor” (TOLEDO, 2010, p. 146) através do incentivo à produção de uma “cultura da leitura” (DUTRA, 2004) - que, no que lhe concerne, teria se atrelado a uma determinada concepção pedagógica de afirmação da cultura nacional¹⁰.

Consequentemente, reforçada pela instauração de uma influente tradição editorial, esta afirmação cultural buscou consolidar a ideia de que “(...) a Nacional constitui e reproduz em suas publicações a cultura nacional e universal, contribuindo para o desenvolvimento da nação brasileira¹¹” (TOLEDO, op. cit., p. 146). Sem dúvidas, foi esta a lógica que acabou por se tornar o

⁹ Para a CEN a produção de livros escolares se pautava como a atividade editorial de maior rendimento financeiro. O sucesso da editora se fez de maneira tão evidente que rendeu à Companhia, praticamente, o monopólio da produção e comercialização de livros didáticos no país ao longo de toda sua existência (HALLEWELL, 2017).

¹⁰ De acordo com Dutra (2004, p. 1), no Brasil da década de 1930 “(...) as iniciativas de modernização e consolidação da indústria do livro, sintetizadas de maneira exemplar pela Companhia Editora Nacional, e as estratégias utilizadas para formação de uma ‘cultura da leitura’ integram o empreendimento de constituição de uma cultura brasileira”.

¹¹ Uma das estratégias empregadas pelo empreendimento à fim de evidenciar sua contribuição ao desenvolvimento da cultura nacional está na divulgação de seus catálogos que, no mais das vezes, apresentavam informações como: “Leitor! Acompanhe com interesse o desenvolvimento da COMPANHIA EDITORA NACIONAL que coopera com o crescente progresso de São Paulo e do Brasil, pondo os seus leitores ao par da cultura universal” (TOLEDO, 2004, p. 4).



... eixo fundamental da formação do empreendimento, a começar pelo próprio nome da empresa, que, por um lado, propõe a unificação do território em termos de distribuição comercial e, por outro, sugere a identidade cultural consumida pelos livros por ela produzidos (Ibid., p. 146).

De certo modo, esta identidade se assentou na lógica de uma nova pedagogia da nacionalidade¹² - que buscou traduzir a situação do sistema escolar pós-1930 e, ao mesmo tempo, reafirmar as novas interpretações acerca da identidade nacional brasileira. Para além, foi com base nesta mesma pedagogia que a Nacional impulsionou este novo modelo escolar – pensado em prol da organização de uma sociedade civilizada.

Certamente, o sucesso da Nacional foi tamanho que obteve um expressivo reconhecimento por parte do Estado "(...) pelos serviços prestados à cultura brasileira e também à educação no Brasil, sobretudo pelo seu empenho na publicação de livros didáticos" (DUTRA, 2004, p. 15). Tal empenho, por sua vez, havia se definido pelo comportamento peculiar da editora acerca de seus investimentos técnicos e tecnológicos; por sua postura comercial frente ao crescimento do mercado editorial¹³; bem como por sua adequação às regulamentações estabelecidas pelos programas oficiais - conjunto de fatores que assegurou "(...) de forma inequívoca, o vínculo entre a política editorial da Companhia, o nacionalismo cultural e o reformismo pedagógico" (Ibid., p. 21) - situação que garantiu a manutenção de um lugar de poder crucial à CEN.

Para além desta questão, também não se pode perder de vista a noção de que este mesmo conjunto de fatores incidu, em certa medida, na formação da clientela da escola secundária – composta pelos "cidadãos"; pelas "individualidades condutoras"; por aqueles que mantinham coeso o corpo da nação (ABUD, 1993). Foram estes sujeitos que conformaram o verdadeiro público-alvo da política editorial da CEN, ao mesmo tempo em que desfrutaram do reformismo educacional que, por seu turno, esteve intrinsecamente ligado à sanção de um modelo específico de nosso nacionalismo cultural.

Conceituado aqui, conforme já pontuado, como um projeto corolário de uma suposta relação harmoniosa entre os elementos da cultura popular e os componentes da cultura hegemônica, este nacionalismo instigou, em certa medida, a organização dos

¹² Com bem pontuou Bittencourt (2008), essa pedagogia tem início no Brasil no século XIX – contexto marcado pela formação do Estado Brasileiro e suas tentativas de legitimação.

¹³ Um dos indicativos mais significativos a respeito desta postura comercial se consubstancia através das propagandas mobilizadas pelo empreendimento, que trouxe à tona, e a todo o momento, a noção do "melhor": "(...) a idéia do 'melhor', publicado em qualquer gênero, preenche as apresentações dos livros nos catálogos da Nacional: 'os melhores livros de ficção em língua portuguesa'; 'a mais criteriosa coleção para moças publicada em nossa língua'; 'a melhor e a mais rica coleção para crianças'; 'o mais rico documentário com que se poderá tentar compreender e acompanhar o longo esforço do pensamento humano'; etc" (TOLEDO, 2004, p. 4).



programas curriculares - para os quais os livros didáticos, sobretudo aqueles voltados ao ensino de História, “(...) exerceram um papel significativo no processo de consolidação de determinados conteúdos (...)” (PINTO JÚNIOR, 2011, p. 1).

Esta permanência, intrinsecamente assentada nas pretensões de abordagem estabelecidas com as "instruções metodológicas" das disposições curriculares, esteve profundamente imbricada aos propósitos estabelecidos à história ensinada - dentre os quais se destacam a necessária instrução política dos alunos e, em consequência, sua imprescindível formação patriótica. Desse modo, não seria exagero afirmar que os manuais escolares destinados ao ensino da disciplina em questão se corresponderam à própria materialização destas intencionalidades, corroborando às tentativas de sua efetivação nas condições materiais da cultura escolar.

De certo forma, ressalta-se que a materialização das referidas intenções corresponde à própria materialidade do objeto - conformada por um conjunto de características que evidenciam os modos como estes instrumentos pedagógicos se apresentam, tanto no que se refere às abordagens acerca do conteúdo mobilizado quanto no que diz respeito às formas como estes saberes estão ordenados ao longo da obra. Segundo Chartier (1990), é justamente este conjunto de informações que confere determinados sentidos aos livros - tomados então como suportes dos textos que carregam.

Não obstante o protagonismo do editor na composição destes suportes, o autor também figura como um componente capital na produção destes materiais, visto que cabe a ele o processo de escrita do texto. Este processo é consideravelmente complexo e apresenta, em seu decorrer, uma série de intervenções que parte, no mais das vezes, do próprio editor - aquele que, de fato, confere ou impede a autoridade do autor. Tal autoridade concede ao autor sua legitimação perante o campo de produção do conhecimento no qual está inserido, garantindo não apenas o sucesso de suas considerações como também a permanência de suas perspectivas no referido domínio do saber. Este foi o caso de Joaquim Silva - que, no que se refere à realidade das práticas editoriais da Companhia Editora Nacional, se pautou como um dos principais autores de livros didáticos de História do Brasil do século XX.

Entre o erudito e o popular: o nacionalismo nas páginas de *História do Brasil* de Joaquim Silva



Nacionalista; positivista; republicano e letrado, Joaquim Silva carregou consigo um expressivo conjunto de atributos que definia, em partes, uma noção específica do que seria tomado um “cidadão moderno” (PINTO JÚNIOR, 2010). Figura ilustre da São Paulo de início do século XX, atuou em grande parte de sua vida como professor do ensino secundário e foram as

... experiências em escolas públicas e privadas, suas redes de relações sociais, além da constante atividade de escrita desde a juventude que aproximaram Joaquim Silva da CEN e viabilizaram o trabalho de produção de livros didáticos que foram publicados aos milhares a partir da década de 1930¹⁴ (Ibid., p. 124).

Direcionados aos alunos que "(...) acompanhavam os novos ritmos da vida moderna (...)" (Ibid., p. 202), os didáticos escritos por Joaquim Silva, direcionados ao ensino de História do Brasil, corresponderam aos mais vendidos ao longo da Era Vargas¹⁵. Apresentando uma narrativa marcada por "(...) perspectivas socioculturais ambivalentes (...)" (Ibid., p.14), estes materiais passavam a atender às demandas de seu público alvo - "(...) as elites dominantes do país –, aos programas oficiais da disciplina e, sobretudo, aos discursos nacionalistas homogeneizadores do Estado Novo" (Ibid., p. 208) - paradoxalmente caracterizados por uma natureza hierarquizadora e marginalizadora.

Este caráter se expressou especialmente no processo de construção das narrativas a respeito da formação étnica do Brasil - que se constituiu a partir da miscigenação entre os elementos culturais africanos, indígenas e portugueses. Destacando a contribuição que cada uma destas etnias teria dado à criação de nossa cultura nacional, o autor chama atenção, por exemplo, a presença dos elementos indígenas na constituição do folclore brasileiro:

Acreditavam em inúmeros gênios ou espíritos que presidiam a guerra, a morte, a caça, as montanhas, as florestas e sôbre os quais fizeram interessantes lendas que enriquecem nosso folclore. Os deuses maléficos causavam geral terror: assim, Anhangá, Jurupari, que traziam os sonhos maus e os pesadelos; os Urutaus, o Saci, pequeno índio duma perna só, que andava pelos campos com um barrete vermelho à cabeça; o Curupira, de pés voltados para trás; o Caapora; as poéticas Iaras ou Uiaras, habitantes das águas, que encantavam os navegantes incautos e faziam naufragar ubás e igaras (SILVA, 1942, p. 97).

¹⁴ Essa aproximação entre autor e editora se pautava como algo imprescindível ao próprio funcionamento da lógica da Nacional, visto que "(...) o experiente professor Joaquim Silva, na área do ensino de História, assumiu um importante papel dentro dos projetos editoriais da CEN" (PINTO JÚNIOR, 2010, p. 202).

¹⁵ Segundo Pinto Júnior (2010, p. 14), as obras de Joaquim Silva teriam se tornado uma das mais vendidas graças às estratégias empregadas por autor e editora em estabelecer diálogos mais amplos com diversos setores sociais.



Para além desta questão, a cultura indígena também teria influenciado o desenvolvimento dos costumes portugueses ao longo da colonização, seja na "(...) casa e na roça, na paz e na guerra, na cidade e no sertão. Poucos e esparsos, os portugueses se deixaram dominar pelos hábitos da terra: na mesa, no trabalho, na viagem, na luta e no repouso" (Idem, 1943a, p. 98).

Destes costumes, o autor nos lembra de que os portugueses passaram a "(...) nutrir-se de farinha de pau, a abater, para o prato, a caça grossa, a embalar-se na rede de fio, a imitar os selvagens na rude e livre vida". Contudo, para além destas considerações, ao que se torna perceptível segundo as perspectivas do autor, a maior contribuição indígena à cultura nacional teria se dado no âmbito da linguagem, dado que a

... própria língua dos colonos sofreu o influxo dos aborígenes; não só numerosos lugares ou nomes de acidentes geográficos, pessoas, plantas, animais são de origem tupí, mas, ainda, até o começo do século XVIII, era corrente o uso da língua dos índios ao lado da portuguesa¹⁶ (SILVA, op. cit., p. 98-99).

Por certo, para além da influência indígena sobre este ponto, em certa medida as narrativas dos manuais também creditaram à cultura africana sua contribuição. De acordo com Silva (1942, p. 102), também houve uma introdução de numerosas palavras de origem africana no vocabulário nacional, como "(...) angú, banguela, banzé, batuque, bengala, birimbau, búzio, bombo, cachaça, caxumba, cacimba, caçula, cafua, calombo, camondongo, madinga, marimbondo, moleque, muxoxo, quiabo, quindin, quitute, quitanda, quizila, senzala, urucungo, xingar”.

Da mesma forma, a cultura africana teria influenciado em outros âmbitos da cultura nacional, como, por exemplo, na poesia popular, nos contos e tradições (Idem, 1943b, p. 102) ou também em certos costumes e usos como "(...) certas dansas (congadas, cateretês) e, na arte culinária, particularmente nalguns estados, a confecção de grande número de iguarias como o vatapá, o carurú, bobó, o acarajé, o mugunzá, o cuscuz” (SILVA, 1945, p. 102). Ainda, segundo as narrativas, as

... crendices, as superstições dos pretos, com sua afetividade, refletiram-se na formação de nossa gente que deles herdou ‘uma certa negligência creoula, uma resignação heróica para suportar a miséria, uma concepção um pouco fatalista e quiçá leviana da vida, sem grandes preocupações do futuro, o hábito do trabalho sem amor, mas também sem revolta, e, enfim, a melancolia impressa

¹⁶ “Entre centenaes doutros podem citar-se: araponga, arara, abacaxi, caboclo, caipira, capim, carioca, embaúba, gaturamo, jandaia, goiaba, garapa, taquara, sabiá, pipoca, Itacolomi, Paraná, Piauí, Itanhaen, Sorocaba, Itú, Jacareí, Icarai, Itatins, Mogiguaçu, Ipameri, Jandira, Iracema, Uiara, Moema, Itapeva, pitanga, jaboticaba” (SILVA, 1942, p. 99).

mais na música e na poesia do que no estado de alma habitual do povo” (Ibid, pp. 102-103).

Reflexo de uma perspectiva histórica "(...) organizada a partir de recortes já consagrados (...)" (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 140) sobre o passado histórico do Brasil, estes discursos - construídos por Joaquim Silva e atestados pela Companhia Editora Nacional - apresentaram uma dupla incumbência: a primeira, definida pelas disposições oficiais e marcada, portanto, pela necessidade de se abordar o referido conteúdo; a segunda, frisada pelas intencionalidades da classe dominante e assinalada, por conseguinte, pela imprescindibilidade de se apresentar o conteúdo em questão de maneira exótica - e, desse modo, inferiorizando-os.

Considerações finais

Haja vista as ponderações até aqui traçadas, o estudo em questão tomou como propósito promover algumas reflexões sobre a articulação entre os elementos da cultura popular e da cultura erudita - compreendida como politicamente hegemônica - no processo de construção da identidade e cultura nacional brasileira durante a Era Vargas. Levando-se em conta que esta articulação se espalhou de maneira significativa no campo educacional, optou-se aqui por analisar sua presença nas narrativas veiculadas por alguns livros didáticos de História do Brasil escritos por Joaquim Silva e publicados sob o selo da Companhia Editora Nacional no período em questão.

Com efeito, como pôde ser observado, as abordagens acerca dos elementos culturais populares que constituem, segundo as obras analisadas, parte de nossa formação cultural se restringem às narrativas sobre o período colonial brasileiro - momento em que se iniciou o processo de miscigenação entre africanos, indígenas e portugueses e, concomitantemente, o caldeamento de seus respectivos elementos culturais. Há, portanto, uma notável lacuna a respeito dos demais períodos que compreendem a história do Brasil - o que nos levaria a pensar que os discursos, mobilizados da maneira como foram, se preocuparam apenas em traçar determinados preceitos a fim de dar provas ao mito fundacional da cultura e da nação brasileira.

Para além desta questão, é perceptível também a inexistência de uma abordagem que aponte o conjunto de elementos culturais portugueses como algo atrelado à noção de "popular" - diferentemente dos elementos étnicos africanos e indígenas, intimamente ligados à ideia do "povo". Isso, por sua vez, nos leva a refletir sobre a valorização de uma cultura tomada como superior - no caso, branca; elitizada; de origem europeia e condutora





dos fatos históricos - e a desestima acerca dos componentes culturais intrinsecamente vinculados às culturas africanas e indígenas - ambas apresentadas como algo exótico, cuja contribuição à cultura nacional se limita tão somente às particularidades de nossos hábitos e costumes linguísticos e culinários.

Ainda, partindo da relação entre o projeto político nacionalista do governo Vargas; o papel pedagógico da história ensinada, estabelecida pelos programas oficiais; e a política editorial da Companhia Editora Nacional, torna-se inequívoco afirmar que a editora em questão correspondeu a um empreendimento que, depositário de um importante lugar de poder, validou a lógica da circularidade cultural como estratégia elementar na perpetuação de um modelo de cultura da nação.

Nesse sentido, interpretada como uma instituição erudita - e que, certamente, buscou veicular esta erudição alinhada a um ideal nacionalista -, a Nacional procurou mobilizar a valorização de certos aspectos das culturas populares, alterando não apenas as estruturas do que caracterizaria o "erudito" e, conseqüentemente, os modos de construção da brasilidade que até os anos 30 se faziam vigentes, mas modificando também os próprios elementos das culturas populares que, para se constituírem como parte dos mecanismos que configuram a cultura nacional, teriam que passar por um sistema profundamente marcado por uma série de seleções e adequações - mecanismo que simplificaria, ou melhor, reduziria a real importância dos elementos populares no processo histórico brasileiro.

Data de Submissão: 14/05/2020

Data de Aceite: 15/08/2020



Referências bibliográficas

ABUD, K. “Currículo de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária”. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. “O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931”. In: **Revista Brasileira de História**, v. 13, n.25/26, pp. 163-174, 1993. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bO8ELzFm9ZwJ:https://www.anpuh.org/arquivo/download%3FID_ARQUIVO%3D3732+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 15 set. 2019.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1983.

BENITO, A. E. “El manual como texto”. In: **Pro-posições**, v. 23, n. 3, pp. 33-50, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/03.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

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

_____. (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2017.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer. v. 1**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difusão Editora, 2002.

DALLABRIDA, N. “A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário”. In: **Educação**, v. 32, n. 2, pp. 185-191, 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520/4015>. Acesso em: 10 set. 2019.

DUTRA, E. F. “Companhia Editora Nacional: tradição editorial e cultura nacional no Brasil”. In: **I Seminário sobre o Livro e a História Editorial**, 2004. Disponível em: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/elianadutra.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1984.



HOBSBAWM, E. **Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1990.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. “O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD”. In: **Revista Brasileira de História**, n. 48, v. 24, pp. 123-144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

MOLL NETO, R. “A Nação como ‘comunidade imaginada’ nas relações internacionais: o caso das narrativas sobre o papel dos Estados Unidos diante da revolução na Nicarágua e da guerra civil em El Salvador nos anos 1980”. In: **Revista Tempo do Mundo**, Brasília, v. 3, n. 1, pp. 283-305, 2017. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7387/1/TdM_v3_n1_Na%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

MUNAKATA, K. “O livro didático: alguns temas de pesquisa”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3, pp. 179-197, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276007574_O_livro_didatico_alguns_temas_de_pesquisa. Acesso em: 8 set. 2018.

NADAI, E. “O ensino de História e a ‘pedagogia do cidadão’”. In: PINSKY, J. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEN, R. “A atualidade da Nação”. In: SALLUM JÚNIOR, B. et al. (org). **Identities**. São Paulo: EDUSP, 2018.

PINTO JÚNIOR, A. “A história ensinada através dos livros didáticos de Joaquim Silva: uma educação moderna dos sentidos”. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH - Associação Nacional de História**. São Paulo: ANPUH-SP, 2011. Disponível: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308184738_ARQUIVO_TextoAnpuh2011def.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SILVA, J. **História do Brasil: para a terceira série do ginásial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

_____. **História do Brasil: para a terceira série do ginásial**. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943a.

_____. **História do Brasil: para a terceira série do ginásial**. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943b.

_____. **História do Brasil: para a terceira série do ginásio**. 16. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

TOLEDO, M. R. de A. **Coleção atualidades pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)**. 2001. 271 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. (mimeo).

WILLIAMS, R. “A cultura é algo comum”. In: _____. **Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, pp. 3-28.

_____. “Base e superestrutura na teoria da cultura marxista”. In: _____. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011, pp. 43-68.

